

Justyna Miko-Giedyk

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, E-MAIL: jumiko@o2.pl

Profesor Marii Dudzikowej troska o autorytet nauczyciela

STRESZCZENIE

Celem tekstu jest przedstawienie spojrzenia Profesor Marii Dudzikowej na zjawisko autorytetu.

Profesor wielokrotnie podejmowała w swoich pracach oraz wywiadach udzielanych na łamach czasopism wątek autorytetu. Dostrzegała dużą potrzebę dyskusji o autorytecie, zauważała trudności w definiowaniu tego pojęcia, jak również milczenie wokół autorytetu w polskim naukowym piśmiennictwie pedagogicznym. Równocześnie była głęboko przekonana, że w środowisku społecznym (a szczególnie w środowisku uczniowskim) istnieje duże zapotrzebowanie na autorytety rzeczywiste, faktyczne, które należy odróżnić od pseudoautorytetów. Zdaniem Marii Dudzikowej konieczne jest również ostateczne zerwanie z mitem zewnętrznego „wyposażenia” nauczyciela w autorytet i uświadomienie wszystkim nauczycielom potrzeby stania się autorytetem emancypacyjnym.

W artykule przeanalizowano trudności definicyjne związane z pojęciem autorytetu, mity narosłe wokół tego terminu, skrajne stanowiska wobec prawomocności autorytetu w edukacji oraz warunki, które nauczyciel musi spełnić, aby stać się prawdziwym autorytetem.

SŁOWA KLUCZOWE: milczenie wokół autorytetu, autorytet rzeczywisty, autorytet emancypacyjny, kompleks zagrożonego autorytetu, Maria Dudzikowa

Brak punktu zero zamiast wprowadzenia

Jedną z licznych kategorii pojęciowych, o które Maria Dudzikowa przejawiała troskę, był autorytet nauczyciela. Dostrzegała potrzebę dyskusji o istocie autorytetu w edukacji i wychowaniu (2007a, s. 101, 109, 110, 113; 2007b, s. 117; 2009, s. 483) i wyrażała ubolewanie z powodu braku wieloaspektowo ujętej problematyki autorytetu nauczyciela w polskim naukowym piśmiennictwie pedagogicznym (2007a, s. 107, 110, 111; 2009, s. 483). W swych tekstach poświęconych autorytetowi obnażała nieznamość istoty tego zjawiska wśród badaczy podejmujących niefrasobliwie ten wątek i prezentujących „chi kwadraty”, mające świadczyć na przykład o tym, że stosunek uczniów do autorytetu jest

zróznicowany, bądź zestawiających listę cech, których posiadanie gwarantuje bycie „prawdziwym autorytetem” (1998, s. 83; 2007a, s. 110, 111; 2008, s. 4; 2009, s. 483). Nie zgadzała się na „wciskanie kitu” o autorytecie i banalizowanie związanych z nim paradoksów, ambiwalencji i aporii (2009, s. 485).

Zastanawiała się jednakże nad przyczynami niezrozumienia istoty tego zjawiska i upatrywała go między innymi za Hannah Arendt w niejasnościach i kontrowersjach, które narosły wokół tego pojęcia „odkąd utraciliśmy pewne autentyczne, niepodważalne i wspólne wszystkim doświadczenia” (Arendt, 1994, s. 114, podaję za: Dudzikowa, 2007a, s. 111). Uznawała też za wiarygodne wyjaśnienie Jamesa McGregora Burnsa, który zauważył, że „w epoce zdecydowanie bardziej demokratycznej problemu autorytetu nie postawiono w zdecydowanie nowy sposób” i „nie pojawiła się jakakolwiek nowa, zdemokratyzowana i zradykalizowana koncepcja, która starałaby się uchronić to, co autentyczne i ważne w zjawisku autorytetu” oraz mogłaby przeciwstawić się jego „skostnieniu, fragmentaryzacji i trywializacji” wykorzystywanej przez niektóre ideologie (McGregor Burns, 1995, s. 271, podaję za: Dudzikowa, 1998, s. 83; 2007a, s. 111; 2009, s. 486). Za źródło trudności w zgłębianiu autorytetu Profesor Dudzikowa uznawała także fakt, iż termin ten jest ambiwalentny, niejednoznaczny, niedookreślony, ideologicznie uwikłany w potocznych kontekstach oraz otoczony „emocjonalną aurą”. Przychylała się do spostrzeżenia Jerzego Szackiego (1995), który zauważył, że w dyskusji wokół autorytetu nie jest możliwe ustalenie punktu zerowego, od którego można by rozpocząć rozważania, gdyż pojęcie to nie jest wolne od „emocjonalnej aury” i nie ma sposobu, aby je tej aury pozbawić. Warto więc punktem wyjścia uczynić stwierdzenie, że trudno jest oczyścić autorytet z ocen wartościujących wyrażanych bądź to *implicitie*, bądź to *expressis verbis* (2007a, s. 101).

„Pedagogiczny recykling” autorytetu nauczyciela

Zdaniem M. Dudzikowej, wymowne jest milczenie w kwestii autorytetu wielu współczesnych słowników czy encyklopedii, tak jak wymowna jest jego „emocjonalna aura” (2007a, s. 103). Profesor ubolewała, że również pedagodzy nieczęsto podejmują rozważania wokół autorytetu, a jeśli już, to ich teksty są „poetyckimi wywodami mającymi wywołać dreszcze metafizyczne w czytelniku” (2007a, s. 107). Raził ją brak problematyki autorytetu nauczyciela w pracach pedeutologicznych wybitnych polskich autorów. Jak podkreślała, poza tekstami Henryki Kwiatkowskiej, w innych pracach publikowanych po 1990 roku nie ma tego terminu w ogóle (2007a, s. 110; 2009, s. 483).

Powołując się na analizy Anny Mikołajko (1991), zauważała, że w koncepcjach podkreślających wpływ społeczeństwa na jednostkę autorytet albo jest

pominięty milczeniem, albo zostaje ulokowany w sferze przymusu. Staje się środkiem podporządkowania jednostki społeczeństwu, ogranicza wolność pojedynczego człowieka, jest przykry, doskwierający, lecz tolerowany ze względu na racjonalne uznanie jego konieczności. W teoriach odrzucających skrajny determinizm społeczny autorytet bywa przedstawiany jako wynik potrzeb natury ludzkiej, która pragnie się podporządkować temu, co uznaje za dobre (Dudzikowa, 2007a, s. 105–106).

W wielu swych tekstach M. Dudzikowa podkreślała, że dyskusja o autorytecie jest pilną potrzebą w dzisiejszym świecie, mimo, a może właśnie dlatego, że wielu jest takich, którzy wątek ten uznają za nieaktualny (z uwagi, na przykład, na głoszoną tezę wolności człowieka od autorytetu, jak to ma miejsce w koncepcjach liberalnych). Ci, dla których sprawa autorytetu w wychowaniu jest jednoznacznie oczywista z uwagi na naturalne wpisanie go w rolę społeczną nauczyciela (co głoszą skrajnie konserwatywne ideologie transmisji kultury) także wywołują potrzebę polemiki (Dudzikowa, 2002, s. 96; 2007a, s. 109; 2008, s. 4). Profesor ze smutkiem stwierdzała, że „niektórzy z otoczenia powątpiewali z powyższych przyczyn” w potrzebę pisania tekstów o autorytecie, kiedy wyrażała taką gotowość (2007a, s. 109). Niemniej, miała w pamięci wystąpienie Lecha Witkowskiego na II Zjeździe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Toruniu w 1995 roku, w którym stwierdził on, że wyrzucono na „śmietnik pedagogiczny” pojęcie autorytetu jako „pachnące autorytaryzmem”. Zgadzała się z nim, że pomijanie autorytetu czy usuwanie go z życia społecznego nie sprawi, że nie będzie na niego zapotrzebowania w środowisku wychowawczym oraz że nie będzie on w nim obecny (Dudzikowa, 2007a, s. 109–110; 2009, s. 483). Aktualność tej tezy odnajdywała w lekturze codziennej prasy czy listów do redakcji pism nauczycielskich, których autorzy bądź ubolewają nad upadkiem autorytetu nauczyciela w środowiskach uczniowskich, bądź protestują, gdyż ten autorytet jest podważany przez publicystów ujawniających naganną postawę jakiegoś nauczyciela czy też przez badaczy, którzy u nauczycieli wykryli niedostateczne kompetencje w jakimś zakresie (Dudzikowa, 2007a, s. 110; 2009, s. 483; 2010, s. 9).

Podkreślała za Leszkiem Kołakowskim (1990, s. 170), że zasada wolności od autorytetu prowadzi do zakwestionowania dwóch opartych na tym pojęciu instytucji: rodziny i szkoły. Bliskie jej były obawy, iż bez autorytetu może nastąpić „samozatrucie otwartego społeczeństwa”, ponieważ porządek pluralistyczny zbudowany jest na uznaniu określonych wartości, które musi przekazać dzieciom rodzina i szkoła. Edukacja, „która rezygnuje z autorytetu lub używa autorytetu jednocześnie ogłaszając jego fikcyjność” nie ma sensu, gdyż „efektywne dziedziczenie wartości jest zarazem dziełem autorytetu, a wszelki

akt emancypacji od autorytetu może powstać tylko w imię wartości dzięki autorytetowi przyswojonych” (Kołakowski, 1994, s. 32, podają za: Dudzikowa, 2007a, s. 112). Aby podkreślić zasadność autorytetu w wychowaniu przywoływała stanowisko filozofa Bogusława Wolniewicza, który pisał, iż wychowanie bezautorytetowe jest takim samym pedagogicznym nonsensem jak w sferze motoryzacyjnej byłby samochód bezsilnikowy. Wychowanie jest więc nieodzownie związane z autorytetem nauczyciela, wychowawcy (Wolniewicz, 1998, s. 266, podają za: Dudzikowa, 2007a, s. 112).

Profesor Dudzikowa, rozważając problematyczność kwestii związanych z autorytetem, nawoływała, by przemyśleć od nowa autorytet w edukacji, gdyż jego problematyka jest tak samo skomplikowana jak współczesna edukacja. Przywoływała stanowisko H. Arendt, która dostrzegала, że edukacja ze swej natury nie może się „wyrzec ani autorytetu ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (Arendt, 1994, s. 231, podają za: Dudzikowa, 1998, s. 98; Dudzikowa, 2002, s. 85; 2007a, s. 114; 2008, s. 5).

Dostrzegając konieczność podejmowania wątków związanych z autorytetem oraz zapotrzebowanie na niego w edukacji, M. Dudzikowa pisała, iż zgadza się z tezą, którą redakcja „Ethosu” (1997/1) postawiła omawiając odpowiedzi na pytania dotyczące istoty i racji autorytetu, że nie osłabła ludzka potrzeba autorytetu, ponieważ jest ona „zakorzeniona w złożoności dziedziny wiedzy, jak i w postępującym rozproszeniu aksjologicznym i braku orientacji moralnej we współczesnym świecie” (2007b, s. 119; 2010, s. 9). Przywoływała poglądy Umberto Eco, który również zauważał taką potrzebę wśród ludzi, a nawet mówił o „praktyce odwoływania się do autorytetu”, podobnej do tej, która miała miejsce w średniowieczu. Człowiek średniowieczny reagował na chaos i kulturowe rozproszenie późnego okresu rzymskiego próbując odtworzyć wspólną problematykę, wspólną retorykę i wspólne słownictwo, w których mógłby się odnaleźć i porozumieć z innymi. Tak i teraz poszukuje się tekstów służących odtworzeniu podstaw wspólnego języka czy listy uznanych autorytetów (Eco, 1996, s. 92–94, podają za: Dudzikowa, 1998, s. 86; Dudzikowa, 2007b, s. 119–120).

Maria Dudzikowa, przeciwstawiając się poglądom głoszącym, że autorytet jest mitem czasu, który odchodzi do lamusa, podkreślała, że wyznacznikiem dzisiejszych czasów jest konstytuowanie autorytetów, ich zmienność oraz swoisty transformizm (1998, s. 88; 2007b, s. 117, 122; 2010, s. 9). Ruch wokół autorytetów jest zaskakująco duży, odkąd pojawiła się świadomość względności wartości i dotychczasowych postaw kulturowych, możliwość rekonfiguracji tożsamości, odejścia od bezrefleksyjnego poddawania się wpływowi

zinstytucjonalizowanych autorytetów i powoływanie nowych, opartych na właściwościach osobowych i innych kompetencjach. Najkorzystniej byłoby, aby transformatywność autorytetów przebiegała w kierunku budowania odpowiedzialności za siebie samego i za wzajemne porozumiewanie się ludzi w wielokulturowym społeczeństwie (Dudzikowa, 1998, s. 90; 2007b, s. 124).

Profesor podnosiła, iż zwolennicy tezy końca wszelkich autorytetów często nie dostrzegają, że autorytet jawny został wyparty przez autorytet anonimowy, który oddziałuje za pomocą konformizmu i konsumpcji, występuje pod postaciami opinii publicznej, mody, wspólnego poglądu, opinii ekspertów czy zdrowego rozsądku. Przywołując Ericha Fromma przypominała, że do połowy XX wieku w społeczeństwach zachodnich funkcjonował autorytet jawny, który nakazywał i zabraniał. Ponieważ wiedziano, kto nim jest, czego chce i jakie będą skutki nieposłuszeństwa albo buntu, łatwiej było wystąpić przeciwko autorytetowi hamującemu, a w walce przeciw niemu rozwijało się poczucie Ja. Obecnie człowiek traci poczucie siebie, ponieważ zawładnął nim autorytet anonimowy, niewidzialny, wyalienowany (Fromm, 1996, s. 158–159, podaję za: Dudzikowa, 1998, s. 87; Dudzikowa, 2007b, s. 120–121). Podobny wątek odnajdywała u Zygmunta Baumana, który analogicznie jak E. Fromm twierdził, że przed anonimowym autorytetem nie da się uciec, lecz trzeba pojąć jego istotę i stawić czoło w imię odpowiedzialności za siebie i za drugich, i za warunki życia zbiorowego (Bauman, 1996a, s. 150, podaję za: Dudzikowa, 1998, s. 88; Dudzikowa, 2007b, s. 122).

Maria Dudzikowa podkreślała też za Anthony Giddensem, że brakuje dziś niepodważalnych autorytetów, natomiast wiele jest źródeł pretendujących do rangi autorytetu (Giddens, 2001, s. 65, podaję za: Dudzikowa, 2007b, s. 126). Spowodowało to pojawienie się fałszywych autorytetów czy pseudoautorytetów, które są kreowane dla celów instrumentalnych. Warto podkreślić, że literatura przedmiotu akcentuje pojawienie się kategorii idola zastępującego autorytet, któremu Profesor poświęciła obszerny esej zgłębiając jego istotę w ujęciu interdyscyplinarnym (Dudzikowa, 2007f).

Zarówno lansowanie pseudoautorytetów, jak i uleganie im są spowodowane lenistwem intelektualnym. Środkiem zaradczym przeciwko temu jest edukacja emancypacyjna, która uczy umiejętności rozpoznawania rzetelnych autorytetów. Jak podkreślała M. Dudzikowa za Jackiem Wojtyśiakiem (1997), wielką rolę mogą tu odegrać nauczyciele szkolni i akademicy, którzy powinni uczyć po prostu posługiwania się rozumem, gdyż rozumność jest warunkiem niezbędnym korzystania z autorytetu i bycia autorytetem (Dudzikowa, 2007b, s. 126). Za Hansem-Gegorgiem Gadamerem (1993) Profesor przypominała, że to Oświecenie przeciwstawiło wiarę w autorytet posługiwaniu się własnym

rozumem, które to przeciwstawienie pobrzmiewa do dziś, prowadząc do deformacji tego pojęcia (Dudzikowa, 2007b, s. 127–128).

Współcześnie, w nieprzejrzystym świecie, jak podkreślała M. Dudzikowa powołując się na Z. Baumana (1996b), w którym rozmaite zasady i normy „przemawiają różnymi głosami” wzajemnie się znoszącymi, „każdy autorytet, któremu możemy zaufać, może zostać zakwestionowany, żaden nie może dać nam gwarancji, o które nam chodzi” (Bauman, 1996b, s. 339, podaję za: Dudzikowa, 1998, s. 92; Dudzikowa, 2007b, s. 129). Nie oznacza to jednak zniesienia go jako zjawiska społecznego. Autorytet jest powszechny w życiu społecznym niezależnie od naszego stosunku do niego (akceptacji lub negacji jego potrzeby) i przekonania, czy też wiary w jego moc wyzwalającą, wspierającą lub odwrotnie – zniewalającą czy też ambiwalentną (Dudzikowa, 1998, s. 92; 2007b, s. 129).

W związku z powyższymi argumentami nie może być mowy, aby autorytet spoczywał na „śmietniku pedagogicznym”, lecz istnieje potrzeba jego „pedagogicznego recyklingu” w dyskusji, także z młodym pokoleniem, i to dyskusji emancypacyjnej, za czym opowiadała się Profesor Dudzikowa.

Konserwatyści kontra liberałowie i emancypacja jako antidotum

Jak podkreślała M. Dudzikowa, w istotę autorytetu wpisane są trzy zjawiska. Po pierwsze, jest to wpływ (jakiegoś „A” na jakieś „B”), którego możemy być mniej lub bardziej świadomi i który możemy w różnym stopniu przyjmować lub odrzucać – refleksyjnie, spontanicznie, emocjonalnie. Po drugie, w autorytecie zakorzenione jest przyzwolenie, dobrowolność (różna ich miara) na poddanie się temu wpływowi. Przyzwolenie jest w różnym stopniu uświadomione przez jednostkę, grupę, czy jakieś „B”. I po trzecie, z autorytetem związane jest zaufanie i uczucie wiarygodności, mające również swój stopień i odnoszone do różnych zakresów, a sprawiające, że jakieś „B” wyraża gotowość dobrowolnego przyjęcia wpływu jakiegoś „A”. Zgadzała się w tych kwestiach z Bożeną Marcińczyk (1991, s. 38, 69) i A. Mikołajko (1991, s. 88), i uznawała, że podstawą autorytetu jest wiarygodność jego kompetencji, które zależą od funkcji, jakie mu się przypisuje (Dudzikowa, 1995, s. 3; 2002, s. 86; 2007c, s. 133; 2010, s. 9). Wielokrotnie sprawdzony, otrzymuje swoisty kredyt zaufania, stając się – ze względu na reprezentowane wartości i akceptujący stosunek do niego – źródłem wzorów, przykładów, postaw, sposobów myślenia i działania możliwego do zrealizowania w jakiejś dziedzinie życia. Wiarygodność odczuwana przez jakąś jednostkę czy grupę sprawia, że autorytet zyskuje możliwość wpływania na nią. Skoro w autorytet wpisane jest zjawisko wpływu, to oczywiste stają się rozmaite wersje poglądów i orientacji

na temat niezbędności autorytetu w edukacji, jego jakości i funkcji. Zależą one od globalnej wizji wychowania i niepozbawione są ideologicznych odniesień (Dudzikowa, 2002, s. 86; 2007c, s. 133–134).

W koncepcjach pedagogicznych, jak i w praktyce szkolnej, można – zdaniem Dudzikowej – wyróżnić dwa rzucające się w oczy, skrajne stanowiska wobec prawomocności autorytetu w edukacji. Są to liberalne koncepcje nastawione na kształcenie indywidualności i koncepcje oparte na konserwatywnych ideologiach transmisji kultury (1998, s. 99; 2002, s. 86; 2007c, s. 134, 2008, s. 4). Mimo iż ich stosunek do legitymizacji autorytetu w edukacji jest przeciwny, to podobnie pokazują istotę autorytetu i analogicznie sytuują u podstaw projektu edukacyjnego założenia zdominowanej, niezmiennej ludzkiej natury.

Profesor, powołując się na Zbyszko Melosika (1994), wyjaśniała, że przedstawiciele obu tych opcji w sporach dotyczących prawomocności autorytetu często odwołują się do kategorii prawdy i wolności, choć w różnej kolejności (1998, s. 100; 2002, s. 87). Skrajni konserwatyści głoszą, że dzięki wychowaniu przekazujemy fundamentalne prawdy, które są dziś zaniedbywane albo lekceważone. Nosicielem tych niezmiennych prawd jest autorytet, któremu wychowankowie powinni być posłuszni de nomine z racji pełnienia instytucjonalnie wyznaczonych ról – a wolność wyłoni się sama. Skrajni liberałowie mówią coś przeciwnego: dajmy wolność – a prawda wyłoni się sama. Nawołują, aby uwolnić wychowanie od autorytetu, bo on zawsze wymaga bezwzględного posłuszeństwa. A więc i liberałowie pojmują autorytet w kategoriach dominacji nauczyciela, wspierającej się na posłuszeństwie ucznia (Dudzikowa, 1998, s. 100; 2007c, s. 134–135; 2008, s. 4).

Przywołując stanowisko Henry'ego Giroux (1997, s. 100–102), M. Dudzikowa twierdziła, że w pedagogice liberalnej autorytet utożsamiany jest z założeniami z autorytaryzmem, a wolność jest zdefiniowana jako ucieczka od autorytetu. Natomiast pedagogika konserwatywna celebrowała autorytet i odmawiała powiązania go z retoryką wolności i demokracji, sprowadzając kształcenie do przekazywania określonego obszaru wiedzy i tradycyjnych wartości po to, by dostosowywać wzrastające pokolenia do istniejących konfiguracji władzy, do istniejących form społecznych (1998, s. 109; 2002, s. 96; 2007c, s. 149; 2008, s. 4–5). Oba stanowiska, co podkreślała Profesor, nie biorą pod uwagę ambiwalencji samego autorytetu, jak i ambiwalencji wobec autorytetu. Jeśli przyjąć za L. Witkowskim (1997, s. 213), że ambiwalencja oparta jest na zasadzie oscylacji – wyraża stopień złożoności ontycznej i oznacza nacechowanie bliskością raz jednego bieguna opozycji czy antynomii, drugi raz bieguna przeciwnego, które się dopełniają i podlegają redukcji, oraz zgodzić

się na odróżnienie ambiwalencji w roli nauczyciela od ambiwalencji wobec roli, to można uniknąć zarówno pułapki autorytarnej, czyli konserwatywnych tendencji „urabiania” przez nauczyciela ucznia na obraz i podobieństwo swoje, jak i pułapek zrzeczenia się odpowiedzialności za rozwój młodej jednostki, która według skrajnego liberalizmu powinna być „puszczona wolno” (Dudzikowa, 2002, s. 87; 2007c, s. 135). Źródłem uniknięcia tych pułapek jest pełna czujności poznawczej i aksjologicznej postawy nauczyciela, który rozwiązuje sytuacje wychowawcze, każdorazowo je definiując. Postawa taka pojawia się w następstwie tego, że ambiwalencja staje się, jak pisała H. Kwiatkowska (1997, s. 130), „immanentnym składnikiem kultury intelektualnej nauczyciela, reakcją, odpowiedzią poznawczą i emocjonalną na złożoność ontyczną zjawisk związanych z procesem wychowania” (Dudzikowa, 2002, s. 87; 2007c, s. 135). Maria Dudzikowa, przywołując w celu zaakcentowania tego wątku retorykę Jacques’a Schepensa o byciu zdolnym „do prowadzenia życia z uczuciami ambiwalentnymi wobec samych siebie” (1993), stwierdza, że uczenie się przez nauczyciela „współżycia z ambiwalencją” i uzyskiwania odpowiednich ku temu kompetencji stwarza mu większe szanse stawania się autorytetem rzeczywistym, i to o emancypacyjnym charakterze, czyli mogącym stwarzać wychowankowi emancypacyjne szanse. Tworzenie takich szans jest poza zasięgiem zarówno liberalnych koncepcji edukacyjnych, jak i konserwatywnych (Dudzikowa, 2002, s. 88, 2007c, s. 136–137). Dlatego też Profesor dostrzegła, za Zbigniewem Kwiecińskim (1998, s. 5), konieczność kształcenia nauczycieli w rolach przewodnika i tłumacza, które wykluczają zarówno autorytaryzm, jak i automarginalizację (Dudzikowa, 1998, s. 106; 2002, s. 91; 2007c, s. 142).

Profesor Dudzikowa opowiadała się zdecydowanie za autorytetem emancypacyjnym, będącym w opozycji do zarówno liberalnych koncepcji, jak konserwatywnych ideologii transmisji kultury. Emancypacyjny charakter autorytetu wyraża się, jak pisała powołując się na H. Giroux, w tym, że nauczyciel chce i potrafi pomóc uczniom w osiągnięciu krytycznej wiedzy, czyli takiej, która może ich „uzdolnić” do wzięcia udziału w produkowaniu i reprodukowaniu życia społecznego. Chodzi o to, by mogli poznać charakter tych procesów, by mieli możliwość poznania społecznych szans i dróg dla różnych sposobów własnego życia, szczególnie zaś barier strukturalnych i ideologicznych, które życie to ograniczają (Giroux, 2003, s. 133, podają za: Dudzikowa, 2007c, s. 152).

Jak Profesor podkreślała, Jej myślenie zbieżne jest z poglądami H. Giroux, który uważa, że w zależności od tego, jakie będziemy mieć poglądy na zadania i misje nauczyciela w roli autorytetu, na naturę zobowiązania ucznia w roli

potencjalnego odbiorcy jego wpływu oraz na zawartość treściową dziedziny tego wpływu – taka będzie nasza odpowiedź na pytanie o celowość, szanse i bariery oraz formułę zaangażowania się szkoły na rzecz emancypacyjnej praktyki w stosunku do ucznia i społeczeństwa. Za wymienionym autorem wskazuje na dwoistą naturę emancypacyjnego modelu autorytetu. Z jednej strony model ten dostarcza podstaw do wiązania celu szkolnictwa z imperatywem krytycznej demokracji, z drugiej zaś ustala teoretyczne wsparcie analizy nauczania jako formy praktyki intelektualnej. Dostarcza też przesłanek dla nauczycieli, którzy chcą podjąć się roli „transformatywnych intelektualistów”. Taki pogląd na autorytet jest wyzwaniem wobec dominujących poglądów, jakoby nauczyciele mogli być tylko „technikami lub publiczną służbą”, których rola polega głównie na wdrażaniu tego, co wymyśli „góra”, a nie na konceptualizacji własnej praktyki. Złudna jest też wiara, zdaniem Profesor, jakoby nadanie nauczycielom statusu funkcjonariusza publicznego mogłoby wyposażyć ich automatycznie w autorytet (Dudzikowa, 2008, s. 6).

Marii Dudzikowej zależało, aby zrozumieć, że to kategoria autorytetu emancypacyjnego nadaje znaczenie i powagę pracy nauczyciela. Należy spojrzeć na nią jako formę praktyki intelektualnej. Celem takiego nauczyciela jest przygotowanie uczniów do upominania się o siebie, rozszyfrowywania przekazu kulturowo-ideologicznego oraz mówienia „własnym głosem” w odwołaniu do własnych, a także cudzych doświadczeń i biografii. Taki nauczyciel powinien im pomóc osiąść zdolność rozpoznawania i rozumienia źródeł własnych wartości, przekonań i działań, by nabyli zarówno cywilnej odwagi, jak i nauczyli się krytycznego myślenia (Dudzikowa, 2002, s. 96–98; 2007c, s. 151–152; 2008, s. 6).

Kompleks zagrożonego autorytetu a autorytet rzeczowy

Dudzikowa wyraźnie podkreślała słabą skuteczność zewnętrznego „wypożyczenia” nauczyciela w autorytet. Raziło ją, iż sporo nauczycieli ciągle jeszcze żyje złudzeniami, że autorytet jest automatycznie „wpisany” w ich rolę społeczną, że godności autorytetu nie musi się zdobywać wartościami osobowymi. Demaskowała tych, którzy uważają, że są lub powinni być autorytetami dla wszystkich i w każdej dziedzinie (Dudzikowa, 1995, s. 3; 2008, s. 8–9; 2009, s. 492). Twierdziła, zgadzając się z H.-G. Gadamerem, że „kto musi się powoływać na własny autorytet, ten go nie posiada. Nie zdobędzie autorytetu ani siłą, ani groźbą, krzykami, ani »przymilaniem się«, czy działaniami pozornymi stwarzającymi złudzenie, że można na nim polegać, że można mu powierzyć swoje sprawy” (2010, s. 10).

Przekonywała, że nauczyciel „staje się” autorytetem, a „wyposażenie” go w autorytet odbywa się zawsze przy współdziałaniu ucznia. Znaczenie nauczyciela jako obiektu autorytetu jest ustalane i określane przez uczniów w toku interakcji, na podstawie osobistych doświadczeń wynikających z kontaktów z nim oraz obserwacji. Zarówno wygląd nauczyciela, jak i jego słowa oraz czyny są wskazówkami, na podstawie których wychowankowie ustalają jego tożsamość. W procesie tym istotne jest wartościowanie i formułowanie ocen rozstrzygających o uznaniu go za autorytet. Wyjaśniała szczegółowo, że wartościowanie przejawia się w formie emocjonalnej, praktycznej i słownej poprzez: 1. słabe bądź silne reagowanie na osobę i zachowanie nauczyciela (forma emocjonalna), 2. unikanie, obronę, ucieczkę, atak bądź zbliżanie się i wejście w kontakt (forma praktyczna), 3. formułowanie ocen i opinii ujemnych lub dodatnich (forma słowna). Ponieważ podstawę oceny stanowi porównanie, uczeń porównuje zaobserwowany stan rzeczy do pewnego standardu, kryterium czy wzorca idealnego nauczyciela, który posiada, i rozstrzyga, czy uznać go za autorytet, czy też nie (Dudzikowa, 1995, s. 6; 2007d, s. 167; 2009, s. 492).

Powołanie autorytetu rzeczywistego dokonuje się poprzez sprawdzenie jego szeroko pojętych kompetencji, następstwem czego jest zaufanie, które oznacza gotowość do podporządkowania się. Jeśli gotowość taka pojawi się, autorytet staje się faktem społecznym. Podstawą jest wiarygodność kompetencji. Nauczyciel stający się autorytetem musi zawsze budzić podziw, uznanie, być przyjmowany bez zastrzeżeń. Wielokrotnie sprawdzany, jeśli utrzyma się przez dłuższy czas, stopniowo przestaje podlegać kontroli społecznej (Dudzikowa, 1995, s. 4; 2007d, s. 169–170).

Niemniej, Profesor Dudzikowa na podstawie prowadzonych badań potwierdzała pogląd Rolanda Meighana (1993), że wielu jest nauczycieli, którzy twierdzą, że uczniowie są nieuprawnieni i niekompetentni do wydawania sądów, opinii o nauczycielu, szkole. Jak mniemają, osłabia to dyscyplinę i podważa autorytet nauczyciela. Nauczycielom takim można przypisać „kompleks zagrożonego autorytetu”. Z badań Profesora wynika też, że uczniowie bardzo szybko identyfikują nauczyciela, który ma kompleks zagrożonego autorytetu i nie ma on szans stania się autorytetem rzeczywistym (Dudzikowa, 1995, s. 7; 1996b, s. 165; 2007d, s. 172). Uczniowie w kontaktach z takim nauczycielem zaczynają przejawiać aktywność regresyjną, u podstaw której leży zwykle, jak piszą przywoływani przez M. Dudzikową Marek Motyka i Krzysztof Mudyń (1984), poczucie krzywdy lub pogwałcenia osobistej godności. Aktywność regresyjna przejawia się w zachowaniu nieracjonalnym (na pozór) i bardziej

prymitywnym, niż pozwalają na to posiadane doświadczenie, umiejętności i zdolności (Dudzikowa, 1995, s. 7; 1996a, s. 35–36; 2007d, s. 173).

Stosunki społeczne na lekcjach prowadzonych przez nauczyciela z kompleksem zagrożonego autorytetu przypominają pole bitwy, gdzie dochodzi do eskalacji zachowań nietolerowanych przez oba obozy (sfrustrowanych uczniów i nauczyciela z kompleksem zagrożonego autorytetu). Na skutek oporu uczniowskiego nauczyciel przejawia zachowania mające na celu wymusić posłuszeństwo dla siebie jako formalnego autorytetu, co wyzwała kolejne formy uczniowskiego oporu, spowodowanego frustracją ich przyczyn psychicznych. Spirala ta doprowadza do „wojny”, czyli zwalczania się obu stron (Dudzikowa, 1996a, s. 35–36). Jak szczegółowo wyjaśnia Profesor w swoim eseju *Szkoła – ziemia nieludzka?*, nieprzystawalność odbierania i odczuwania świata uczniów i nauczycieli oraz brak negocjacji, które zawierałyby wzajemne kompromisy, wcześniej czy później doprowadzi do sytuacji, że jedna ze stron „wykończy” drugą. Maria Dudzikowa przywołuje opowiadanie Sławomira Mrożka (1994) „Nauczyciele” oraz monodram Jean-Pierre’a Dopagne’a (2004) „Belfer”, gdzie ukazane są tragiczne następstwa rozmijania się definicji uczniowskich i nauczycielskich dotyczących tego, kim są uczniowie i nauczyciele we wzajemnym postrzeganiu i oczekiwaniu – w opowiadaniu Mrożka uczeń goni nauczycieli z karabinem maszynowym w rękę, zaś w „Belfrze” nauczyciel rozstrzeluje swoją klasę maturalną (2007e, s. 28–32).

Zdaniem Profesor, obok kompleksu zagrożonego autorytetu można wyróżnić zjawisko nadużywania autorytetu (również wywołujące groźne konsekwencje), które można także przypisać niektórym nauczycielom. Maria Dudzikowa zgadzała się z Józefem M. Bocheńskim (1993), że nadużywanie autorytetu ma dwie niewykluczające się wersje. Osoba może usiłować rozciągnąć swój autorytet na dziedziny, w których ten jej nie przysługuje. Nauczyciel w szkole, wypowiadając się na tematy niezwiązane z przedmiotem lekcji, w oczach uczniów jest postrzegany jako autorytet, a niekoniecznie ów nauczyciel jest kompetentny w tych innych dziedzinach. Co gorsza, na skutek różnych manipulacji może stać się fałszywym autorytetem, bowiem może osiągnąć pozycję uprzywilejowaną w konfrontacji z osobami, których autorytet z racji posiadanych kompetencji byłby uzasadniony. Zdarza się też tak, że osoba będąca autorytetem wobec pewnych jednostek, grup (z racji kompetencji), próbuje ów autorytet rozciągać na wszystkich. Profesor nie zgadzała się z opinią, że są ludzie, którzy we wszystkich dziedzinach są autorytetami dla wszystkich ludzi (2007d, s. 173–174).

Maria Dudzikowa podkreślała, że częstą bronią uczniów przeciw zachowaniom nauczycieli z kompleksem zagrożonego autorytetu (których typowo-

wymi objawami są: idealizowanie własnych osiągnięć i zasług, ściśle kontrolowanie informacji przekazywanych otoczeniu, aby np. nie przedostała się do uszu uczniów taka świadcząca o jakiejś słabości nauczyciela, zwalczanie osób o odmiennych poglądach, działania pozorne, stwarzające złudzenie wykonywania czegoś pożytecznego, instrumentalne traktowanie uczniów), jak również tych nadużywających autorytetu jest śmiech. Na podstawie badań empirycznych nad humorem i śmiechem uczniowskim w szkole Profesor wyróżniła trzy typy nauczycieli. Dwa pierwsze łączy kompleks zagrożonego autorytetu, trzeci – jest ich odwrotnością. Pierwszy typ stanowią ci, przeciwko którym śmieją się. Jest to grupa najliczniejsza, obejmująca nauczycieli skupionych na eskalacji i obronie swej władzy. Budzą oni wśród uczniów lęk, strach, nienawiść. Drugi typ stanowią ci, z których śmieją się. Nauczyciele ci skupieni są na pozorowaniu władzy i obnoszeniu się z cierpieniem z powodu jej utraty. Śmiech jest tu ostateczną degradacją pozornej władzy. Trzeci typ stanowią ci, z którymi się śmieją. Z nich wywodzą się autorytety rzeczywiste. Nie ma tu walki o władzę, wszyscy są po jednej stronie. Wspólnota śmiechu uczy demokracji, ułatwia negocjowanie porządku społecznego na lekcjach, przekazuje normy postępowania, cenione wartości, zbliża obie strony – nie dzieli (1996a, s. 35–39; 1996b, s. 166–167). Ci nauczyciele są szanowani, podziwiani i niekiedy kochani. Autorytet zdobywają sami nie wiedząc kiedy, niejako „po drodze”, w wyniku tego, co robią, mówią, jak odnoszą się do potrzeb uczniów. W zachowaniach są elastyczni, skutecznie zaprowadzają ład na lekcji podejmując adekwatne do wymogów sytuacji czynności. Stosunkiem do uczniów i do samego siebie budzą wiarygodność i zaufanie, imponują wiedzą merytoryczną i potrafią ją interesująco przekazać, wzbudzając zaangażowanie uczniów w lekcję oraz wzrost motywacji do nauki. Ułatwiają uczniowi potwierdzenie jego własnej wartości poprzez wyzwolenie konstruktywnych zachowań i pozytywną samorealizację. Są nastawieni na rozwój ucznia, a nie na zadanie, które trzeba realizować. Uczniowie to widzą, czują, doświadczają na własnym przykładzie i dlatego chętnie poddają się ich wpływowi intelektualnemu i moralnemu. Nie stosują obrony ani ataku, ponieważ taki nauczyciel jest „po ich stronie”. Są razem, a nie przeciw sobie lub obok, co podkreślała szczególnie M. Dudzikowa (1996b, s. 167). Ubolewała natomiast, że takich nauczycieli jest bardzo mało. Pozostałej (licznej) grupie zalecała, aby zamiast użalania się nad straconymi marzeniami i goryczą, że się jest „poza autorytetem”, dokonali autorefleksji nad poziomem własnych kompetencji, wsłuchali się w głosy uczniów, w ich śmiech i różne formy oporu, odczytali z nich uczniowskie definicje sytuacji szkolnej i skonfrontowali z własną, aby doprowadzić do konsensusu (2007d, s. 174–175).

Przesłanie Jachimowicza zamiast zakończenia

Podsumowując, warto podkreślić za Profesor Dudzikową, że autorytet jest relacją, stosunkiem trójczłonowym między: podmiotem, a więc osobą, która obdarowuje kogoś zaufaniem, przypisuje temu komuś wysokie kompetencje w jakimś obszarze oraz przyzwala mu, aby na nią wpływał, przedmiotem/obiektem, a więc tym, którego wpływowi podmiot się poddaje ze względu na wiarygodność i kompetencje oraz „dziedziną autorytetu”, a więc obszarem, w którym ten ktoś jest kompetentny i wiarygodny, czyli w którym ta relacja zachodzi. Autorytetem rzeczywistym nauczyciel staje się zawsze przy współudziale ucznia (2008, s. 8; 2010, s. 10).

Jeśli przyjąć, że szkoła powinna nie tylko kształcić, ale i wychowywać – co dla wielu nie jest wcale takie oczywiste – to skuteczność nauczyciela wiąże się z umiejętnością wpływu zarówno na wiedzę, umiejętności, zainteresowania uczniów, jak i na ich przekonania, postawy, system wartości. A skoro tak, to powinno mu zależeć, aby być dla uczniów autorytetem, ponieważ w autorytet wpisane jest zjawisko wpływu (Dudzikowa, 2008, s. 3).

Niech apelem do nauczycieli chcących być autorytetem dla swoich uczniów będzie wiersz Mariana Jachimowicza, w którym Profesor Dudzikowa dostrzegła bodziec do krytycznej autorefleksji, będący fundamentalną podstawą bycia „refleksyjnym praktykiem”, jakim powinien być każdy nauczyciel:

Pomyśl siebie
Stań się
na nowo

Bezrozumnych
Zmyślają inni

Wdzięcznie przyjmą
człekopodobność

Jak uniknąć stwarzania cię
widzeniem innych

Jak odróżnić
normalnych
od
znormalizowanych

Prawdę
sprawdza przeżycie

Świat rośnie z nami

Nużą
niezmienni

Ograniczeni
ograniczają

(Marian Jachimowicz, *Pomyśl*)¹

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa: Aletheia.
- Bauman, Z. (1996a). *Socjologia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bauman, Z. (1996b). *Etyka ponowoczesności*, przeł. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bocheński, J.M. (1993). Co to jest autorytet? W: J.M. Bocheński, *Logika i filozofia. Wybór pism*, oprac. J. Parys (s. 187–324). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dopagne, J.P. (2004). *Belfer*, przeł. Bogusława Frosztega. *Dialog*, 6, 53–74.
- Dudzikowa, M. (1995). Autorytet nauczyciela w opinii uczniów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 8, 3–11.
- Dudzikowa, M. (1996a). *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (1996b). Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne. (Konteksty pytań o autorytet nauczyciela). W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji* (s. 157–171). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (1998). Autorytet (nauczyciela) jako problem pedagogiczny z perspektywy końca wieku. W: A. Siemiak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata* (s. 76–120). Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Dudzikowa, M. (2002). Autorytet nauczyciela i edukacja. Trzy opcje. W: R. Kwiecińska, S. Kowal (red.), *Edukacyjne drogi i bezdroża* (s. 85–100). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Dudzikowa, M. (2007a). Aura emocjonalna wokół pojęcia i potrzeby autorytetu. W: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy* (s. 99–114). Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa, M. (2007b). Czy chcemy, czy nie, żyjemy w okresie autorytetu. W: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy* (s. 117–129). Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa, M. (2007c). O prawomocności autorytetu w edukacji. W: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy* (s. 133–155). Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa, M. (2007d). O autorytecie nauczyciela – z fotografią w kolorze sepia w tle. W: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy* (s. 159–181). Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa, M. (2007e). Szkoła – ziemia nieładzka? W: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy* (s. 27–33). Gdańsk: GWP.

1 M. Jachimowicz, *Pomyśl*, W: idem, *Nad widzianym*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1967, s. 85, podaję za: M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, GWP, Gdańsk 2007a, s. 359.

- Dudzikowa, M. (2007f). Uczyć się od idola? O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie*, t. 2: *Pojęcia – procesy – konteksty* (s. 217–276). Gdańsk: GWP.
- Dudzikowa, M. (2008). Autorytet jest zawsze relacją. *Psychologia w Szkole*, 3, 3–11.
- Dudzikowa, M. (2009). Posłowie. Na marginesie maszynopisu. W: L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)* (s. 481–496). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (2010). Autorytet z klamką w tle. *Głos Pedagogiczny*, 16, 8–12.
- Eco, U. (1996). *Auctoritas*. W: *Semiologia życia codziennego*, przeł. J. Ugniewska, P. Salwa. Warszawa: Czytelnik.
- Fromm, E. (1996). *Zdrowe społeczeństwo*, przeł. A. Tanalska-Duleba. Warszawa: PIW.
- Gadamer, H.G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran. Kraków: Inter Esse.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka. Warszawa: PWN.
- Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling (A Critical Reader)*. Oxford: Westview Press.
- Giroux, H.A. (2003). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa – Toruń: IBE, Edytor.
- Jachimowicz, M. (1967). *Pomysł*. W: M. Jachimowicz, *Nad widzianym*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kołakowski, L. (1990). *Cywilizacja na ławie oskarżonych*. Warszawa: Res Publica.
- Kołakowski, L. (1994). *Obecność mitu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie – praktyki*. Warszawa: IBE.
- Kwieciński, Z. (1998). Demokracja jako wyzwanie i zadanie edukacyjne. W: Z. Melosik, K. Przyszczytkowki (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*. Toruń – Poznań: Edytor.
- Marcińczyk, B. (1991). *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- McGregor Burns, J. (1995). Władza przywódcza. W: *Władza i społeczeństwo*, wybór i opracowanie J. Szczupaczyński. Warszawa: Scholar.
- Mikołajko, A. (1991). *Poza autorytetem? Społeczeństwo polskie w sytuacji anomii*. Warszawa: Key-Tex.
- Motyka, M., Mudyń, K. (1984). Kompleks zagrożonego autorytetu a wyuczona nieudolność i aktywność regresyjna. *Prakseologia*, 3–4, 149–163.
- Mrożek, S. (1994). Nauczyciele. W: S. Mrożek, *Opowiadania i donosy 1980/89. Dzieła zebrane*, t. 2. Warszawa: NSB.
- Szacki, J. (1995). Pojęcie autorytetu. *Nauka*, 4.
- Witkowski, L. (1997). Ambivalencja jako kategoria dla socjologii edukacji. W: L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: IBE.
- Wolniewicz, B. (1998). *Filozofia i wartości. Rozprawy i wypowiedzi z fragmentami pism Tadeusza Kotarbińskiego*. Warszawa: IFiS UW.

SUMMARY**Professor Maria Dudzikowa's Care for the Teacher's Authority**

The aim of the text is to present the view of Professor Maria Dudzikowa the phenomenon of authority.

The Professor referred to the issue of the authority many times in her works and journal interviews. She perceived the need to bring up this problem, pointing out the difficulties with regard to defining the notion of authority, as well as lack of discussion on this topic in the Polish academic pedagogy journal. At the same time, she was deeply convinced that there was a great demand for the actual, hands-on authority in society, especially in the students' community. The actual authorities should be differentiated from pseudo authorities. According to M. Dudzikowa, it is crucial to finally dispel the myth of employing teachers with external authorities and making all teachers realise the need for becoming an emancipating authority.

This article explores the definition difficulties associated with the concept of authority, the myths around this term, extreme positions on the legitimacy of authority in education, and the conditions that the teacher must fulfill in order to become a real authority.

KEY WORDS: lack of discussion on the issue of authority, actual authority, emancipating authority, teacher's authority, the complex of threatened authority, professor Maria Dudzikowa