ADELA BOŻENA KOŻYCKOWSKA¹

Pedagogia autorytetu. Przyczynek do dyskusji nad podmiotowością dziecka

Streszczenie

Prezentowany tekst podejmuje ważki w wychowaniu przedszkolnym problem autorytetu. Autorytet rozumieć można jako ten element praktyki edukacyjnej (socjalizacji i wychowania), który ma decydujące znaczenie w procesie wytwarzania świadomości kulturowej dziecka. Autorka bezpośrednim przedmiotem analizy uczyniła fragmenty dialogów nauczycielsko-uczniowskich, które skupiają się na problemie autorytetu; jego praktyczną egzemplifikacją jest postać św. Franciszka (jest to także patron przedszkola, w którym realizowano badania). Szczególnie interesujący jest tu udział nauczyciela, który organizuje i realizuje proces wychowania. Jego istota skupia się na procesie transmisji wiedzy o autorytecie. Drugim ważnym elementem tak realizowanego procesu wychowania jest wytwarzanie związku emocjonalnego między autorytetem i uczniem. Kluczowy dla artykułu problem autorytetu badany (analizowany i interpretowany) jest w odniesieniu do pedagogii, co pozwoliło autorce zrekonstruować tzw. pedagogię autorytetu. To w jej obrębie toczy się gra o kulturowość dziecka i o jego podmiotowość. W tym też znaczeniu artykuł jest przyczynkiem do dyskusji na temat konstruowania podmiotowości dziecka w kontekście instytucjonalnym.

Słowa kluczowe:

nauczyciel, autorytet, podmiotowość, wczesna edukacja, dziecko-uczeń

¹ Adela Bożena Kożyczkowska, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Polska, e-mail: adela.kozyczkowska@ug.edu.pl, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7952-1321>.

Abstract

The text presents a weighty problem of the authority in pre-school education, which as an element of educational practice plays a decisive role in the process of generating cultural awareness of the child. The direct subject of the analysis are fragments of teacher-student dialogues that focus on the problem of authority; its practical exemplification is St. Francis (also the patron of the kindergarten in which the research was carried out). The teacher is participation in the process of transmitting knowledge about authority and in creating an emotional relationship between authority and student is particularly interesting. The problem of authority, which was essential for the article, turned out to be important for recognizing the importance of the so-called pedagogy of authority within which the child's identity is at stake. In this sense, the article is a contribution to the discussion on the construction of the child's subjectivity in the institutional context.

Keywords:

teacher, subjectivity, pre-school education, authority, child-student

Celem artykułu jest próba refleksji wokół praktyki wytwarzania w dziecięcej świadomości tego, co w pedagogice i edukacji zwykło się nazywać „autorytetem”. Podjęta próba refleksji prowadzi mnie właściwie ku pedagogii autorytetu, gdyż to w jej obrębie toczy się gra o kulturową identyfikację dziecka i tym samym o jego podmiotowość. Szczególnie interesuje mnie udział nauczyciela (wychowawcy) w tej praktyce i zastanawia, jak powoduje on, że autorytet staje się nieodłącznym elementem procesów socjalizacji i wychowania. Jeśli bowiem przyjąć za początkowy kontekst rozważań koncepcję socjalizacji i wychowania Romany Miller (1981), to uznać można, że autorytet jest niczym innym jak obiektywizacją wartości, stylu życia i orientowaniem młodych na to, co jest sensem i koniecznością jednostkowego, a także wspólnotowego życia. Semantyczne zakresy tych obszarów to odzwierciedlenie kulturowych sensów, które w swoich dziejach (w swej historyczności) wytwarza społeczeństwo. Stąd zapewne pedagogia autorytetu realizuje się w osobistych relacjach i poprzez osobiste relacje wychowawcy i wychowanka. Relacje te z jednej strony są nośnikiem historyczności wspólnoty, a z drugiej – bazują na emocjonalnym zaangażowaniu stron. Oznacza to, że w osobistych relacjach i poprzez nie następuje przekaz wiedzy społeczno-kulturowej i jednocześnie wytwarzany jest tu emocjonalny stosunek do transmitowanych treści. Lektura książki Romany Miller pt. „Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia” (1981) przekonuje, że relacje te są organizowane przez wychowującego i z konieczności podlegają jego kontroli. Wychowawca musi otworzyć dziecku dostęp do szeregu

sposobności przeżywania przez niego autorytetu w jego codziennych doświadczeniach. Edukacyjnie istotne jest jednak, aby dostarczana przez wychowawcę wiedza o „sensie i konieczności istnienia” powodowała, że dziecko w jego codziennych doświadczeniach związane zostanie z autorytetem i jednocześnie (u)zyska świadomość uczestnictwa w doświadczeniach ogólnoludzkich.

Przedmiotem analizy w niniejszym artykule są nauczycielskie wywiady, które powstały w ramach seminarium magisterskiego; ich celem było rozpoznanie dziecięcych wizji przedszkola. Miejszem prowadzenia badań było jedno z gdańskich przedszkoli, w którym autorka pracy magisterskiej pracowała jako nauczycielka klasy zerowej. Badanie przebiegało w dwóch etapach: w pierwszej fazie dzieci zostały poproszone o sfotografowanie swojego przedszkola. W drugim etapie studentka przeprowadziła z każdym uczniem wywiad; jego przebieg wyznaczała kolejność wykonanych przez dziecko fotografii. Każdy wywiad został zarejestrowany na nośniku dźwięku. Na potrzeby pracy magisterskiej wybrano sześć najbardziej reprezentatywnych wywiadów. Te same wywiady są przedmiotem analizy niniejszego tekstu. Interesuje mnie jednak pełna rozmowa nauczycielki i uczniów, stąd też w dalszej części pracy będę używała określenia „dialogi nauczycielsko-uczniowskie” lub krócej: „dialogi”. Ze względu na to, że badaniu poddaję nie tylko wypowiedzi dzieci, ale także wypowiedzi nauczycielki, autorstwo pracy magisterskiej, a także jej tytuł czynię anonimowymi. Praca jest przechowywana w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego.

Celem analizy dialogów nauczycielsko-uczniowskich jest rozpoznanie elementów struktury pedagogii autorytetu, które są wspólne dla nauczyciela i uczniów. Na potrzeby artykułu wykorzystałam metodę badań rekonstrukcyjnych w opracowaniu Danuty Urbaniak-Zajac (patrz: 2015, 2016). Autorka konstruuje swoją metodę badań konstrukcyjnych jako metodologiczną propozycję wyjścia „poza subiektywność i obiektywność” w badań biograficznych. W przypadku moich badań metoda okazała się równie skuteczna – choć nie były to badania biograficzne – gdyż mogłam dzięki niej zrekonstruować obiektywną strukturę znaczeń pedagogii autorytetu i poprzez nią dotrzeć do ukrytej struktury sensu pedagogii autorytetu w wychowaniu przedszkolnym.

1. AUTORYTET: UWAGI TEORETYCZNE

Dziecko wraz z narodzinami pojawia się w świecie, który już jest. Stąd też rozwój dziecka – niezależnie od etapu – zawsze dzieje się w relacji ze światem, w którym dziecko z konieczności musi się jakoś zadomowić, czy też – inaczej

ujmując – musi się nauczyć żyć w tym urządzonym już świecie. Interesujący mnie wiek przedszkolny dziecka to – jak pisze Erik H. Erikson – faza życia, w której człowiek staje się „»bardziej sobą«, kimś bardziej kochającym, odpężonym i celniejszym w ocenach, bardziej aktywnym i bardziej aktywizującym innych” (Erikson, 1996, s. 265). Działanie dziecka jest bardziej ukierunkowane zainteresowaniem; inicjatywa i charakterystyczna w tym wieku ekspansywność pozwala dziecku nie tylko penetrować świat społeczny i psychiczny, ale sprzyja także potrzebie podporządkowania sobie świata i ludzi z jego otoczenia (Erikson, 1996, s. 265–266. Por. Piaget, 1966, s. 29–31). Ów „rzutki intruz” (Witkowski, 2000, s. 132) w swym poznaniu świata jest już bardziej systematyczny i sprawniej – dzięki rozwojowi mowy – potrafi korzystać ze swojej pamięci. Potrafi tłumaczyć i wyjaśniać różnego rodzaju zjawiska, choć czyni to poprzez odwoływanie się do własnych doświadczeń; przedmioty z jego otoczenia ożywają w jego języku i zyskują zdolność ruchu. Jeśli jednak jakieś sprawy, rzeczy czy osoby są dziecku niedostępne poznawczo, to tłumaczy je poprzez odwołanie się do magiczności. Tego typu zdolność egocentrycznego pojmowania świata jest właściwa okresowi przedszkolnemu i wynika – jak wyjaśnia Jean Piaget – z faktu, że dziecko nie potrafi przyjąć innego niż własny punkt widzenia (Piaget, 1966, s. 30–31).

Z kolei przedszkole to nie tylko instytucja edukacyjna przeznaczona dla młodszych dzieci, ale to przede wszystkim społeczno-kulturowy artefakt, który jako część świata jest także uprzedni wobec biografii dziecka. Przedszkole jest społecznie zorganizowane oraz kulturowo wyspecjalizowane zarówno w warstwie realnej (fizycznej), jak i symbolicznej; to z kolei ma usprawniać szeroko pojęty proces identyfikacji dziecka z kulturą jego wspólnoty. Jest to proces wieloaspektowy i wielopłaszczyznowy, i prowadzi on do wytwarzania tożsamości wieloaspektowej i wielopłaszczyznowej, o czym przekonuje Jerzy Nikitorowicz (2017, s. 327–364). Nie można jednak procesu identyfikacji z kulturą sprowadzić wyłącznie do aktu afiliacji i procesu adaptacji. Jego sens buduje się na logice wzajemnego dopasowania człowieka i kultury, co oznacza – jak pisze Jerome Bruner – że człowiek swoją wiedzą i umiejętnościami musi dopasować się do potrzeb kultury i jednocześnie kultura musi być dopasowana do potrzeb człowieka (Bruner, 2006, s. 69).

W tym kontekście autorytet jawi się jako swoista obiektywizacja wzoru kulturowego, który – mniej lub bardziej – świadomie używany jest w procesach edukacyjnych. Trzeba w tym miejscu dopowiedzieć, że jednym z aspektów badań nad autorytetem jest próba rozpoznania tego, co stanowi może jego fundament. Andrzej Michał de Tchorzewski pisze o dwóch podstawach autorytetu i są to wiedza oraz postawa moralna. W pierwszym przypadku idzie o tzw. autorytet intelektualny i wpływ wiedzy na rozwój współczesnego człowieka, co jest także czynnikiem

budującym autorytet w postaci osoby bądź instytucji. W drugim – mowa o tzw. autorytecie moralnym, który konstruuje postawę moralną osób i instytucji. Tego typu autorytet korzeniami sięga określonej orientacji światopoglądowo-filozoficznej i to na niej konstruowane są ideologie, doktryny, a także wzory życia człowieka i ludzi. Tak konstruowany autorytet jest wzorem godnym „refleksji, namysłu i postępowania poszczególnych ludzi”. Autorytet moralny – jak pokazują badania autora – powinien być wrażliwy na prawdę, dobro i wskazywać „prawidłowe relacje międzyludzkie”. W tym też znaczeniu autorytet stanowi swoistą orientację etyczno-aksjologiczną (de Tchorzewski, 2017, s. 198–199). Jak się wydaje, szczególnie naszkicowana przez autora koncepcja autorytetu moralnego – jako gotowej orientacji etyczno-aksjologicznej – zwraca uwagę na kwestię sprawczości. Autorytet to nie tylko idea czy też wiedza o idei, która została zobiektywizowana w osobie albo w instytucji. To także sprawczość, którą odnieść trzeba do ludzi. Taka perspektywa ujawnia kulturowy aspekt autorytetu, który rozumieć trzeba jako relację pomiędzy „dwoma aspektami życia społecznego”: strukturą kultury i ludźmi (Archer, 2019, s. 77).

Jeśli zatem odnieść problem kultury i autorytetu do wychowania, to można je rozumieć jako metodę przetwarzania człowieka jednostkowego w uczestnika kultury, co wiąże się z nabywaniem kompetencji wspólnotowej oraz wspomnianą wcześniej sprawczością. Już w trakcie edukacji przedszkolnej wychowanie do autorytetu i wychowanie w autorytecie jest działaniem dostarczającym młodym umysłom określonej wiedzy. Uczeń ćwiczy określone umiejętności kulturowe, a także kształtowane są jego postawy wobec wartości, stylu życia czy sensu i konieczności istnienia. Idzie o to, aby dziecko w kulturowo uzgodniony sposób nabyło wiedzę o swojej wspólnotie i aby użytkowało ją w codziennym, wspólnotowym życiu.

Kulturowe ujęcie autorytetu pozwala zrozumieć, że nie jest to tylko figura, wokół której stworzy się teorie i opowieści o wspólnotie i człowieku, który potrzebuje jakoś we własnej wspólnotie być. Kulturowe ujęcie – jak pisze Lech Witkowski – pozwala widzieć autorytet jako metaforę „strażnika braku”. Metafora ta konstruuje się na fundamencie troski „o rozpoznawanie deficytów potencjału, pułapek czy zagrożeń” (Witkowski, 2009, s. 22). Autorytet – jak zauważa Barbara Szacka – może być pojmowany także jako metafora „strażnika wartości”. Wtenczas będzie on wzorem (nie)rozumnego działania, postawy społecznej i czymś, co „przynajmniej jakaś część ludzi chciałaby bronić” (Szacka, 2007, s. 98–99).

Autorytet jako metafora „strażnika braku” powiązany jest z człowiekiem pojmowanym jako „istota naznaczona brakiem” i jednocześnie istota, która w kompensacyjnych próbach jakoś chce odnaleźć istotowe „centrum” własnej wspólnoty, a być może nawet – jakoś – próbuje ów brak kompensować, (re)konstruując

„filozofię kompensacyjną człowieka”. Czytając jednak posłowie Marii Dudzikowej do książki Lecha Witkowskiego „Wyzwania autorytetu”, odnieść można wrażenie, iż niezależnie od tego, czy będzie szło o autorytet jako metaforę „strażnika braku” (Lech Witkowski), czy też o autorytet jako metaforę „strażnika wartości” (Barbara Skarga), czy nawet o użycie obu metafor jednocześnie, to w grę wchodzi przypadkowość (por. Dudzikowa, 2009, s. 486–487), którą Maria Dudzikowa klasycznie rozumie za Odo Marguardem. Oznacza to, że aby przypadkowość zrozumieć, trzeba badać jej dyskurs apologiczny, a także trzeba mieć na uwadze fakt, że człowiek jest mimo wszystko defektywny i że owa defektywność, ów stan niepełnosprawności, zmusza człowieka do ciągłego kompensowania – jakby z natury rzeczy – przyrodzonej ułomności. Stąd też pedagogiczność przypadkowości zdaje się procesem odkrywania i planowania kompensacji (Marquard, 1994a, s. 27–30; por. także Dudzikowa, 2009), gdyż człowiek nie powinien być efektem przypadkowości, lecz wynikiem boskiego albo własnego wyboru, i to wyboru absolutnego. Być może dlatego tym najbardziej pożądanym życiem jest życie absolutnie właściwe, bo tylko tak może być ono życiem rzeczywistym, czyli takim, które przejawia się jako „zespół utartych praktyk” (Marquard, 1994b, s. 120–127).

2. AUTORYTET W DIALOGACH NAUCZYCIELSKO-DZIECIĘCYCH: REKONSTRUKCJA ZNACZENIA I PRAKTYKI

Analiza wspomnianych wcześniej nauczycielsko-uczniowskich dialogów pozwala rozpoznać przedszkole w świadomości dzieci jako miejsce, w którym uczą się one pisania, czytania i liczenia oraz uczą się identyfikowania z autorytetem – w tym przypadku – ze „św. Franciszkiem”. Jest „on” nie tylko fundamentem procesu wychowania, ale także patronem placówki, a jego gipsowa figura zajmuje centralne miejsce w przestrzeni architektonicznej przedszkola. Dzieci są także świadome, że nauka w przedszkolu przygotowuje człowieka do funkcjonowania w świecie, w relacjach międzyludzkich i jednocześnie w odniesieniu do relacji innych ludzi.

Wzorcem relacji międzyludzkich jest św. Franciszek w jego relacjach ze światem ludzkim i zwierzęcym. Wiedza o tym dostarczana jest dzieciom poprzez treści programu wychowawczego. Jej efektywność jest rozpoznawana w tym, co i jak dzieci mówią o Świętym i jak zachowują się w przedszkolnych relacjach społecznych.

Wychowawcza strategia konstruowana jest na osobistych relacjach dziecka z patronem, w których istotne są dwa filary: wspomniana już wiedza o św. Franciszku i afekt do św. Franciszka. Analiza dialogów unaocznia, że wytwarzanie

relacji emocjonalnej jest kluczowe dla konstruowanej i realizowanej pedagogii, co ma swe odzwierciedlenie w wypowiedziach dzieci. Jedno z nich wprost mówi: „kocham św. Franciszka [W. 1]”; inne dziecko wskazuje: „to zdjęcie zrobiłem po to, żeby... żeby pamiętać o św. Franciszku [W. 2]”. Z kolejną trójką dzieci [W. 3, W. 4, W. 5] nauczycielka rozmawia w taki sposób, aby złożyły one deklarację afektywną. Tylko jedno z dzieci podczas wywiadu [W. 6] nie rozpoznaje intencji nauczycielki i tym samym nie deklaruje miłości do Świętego.

Wytwarzanie emocjonalnego związku z patronem przedszkola stanowi istotę dziejącej się pedagogii. Sama reguła wytwarzania stosunku emocjonalnego w relacji wychowawczej nie jest sprawą nową w koncepcjach edukacyjnych i pedagogicznych. Lecz tym razem materiał dostarczony przez studentkę pozwala w dialogach nauczycielsko-uczniowskich obserwować ten pedagogicznie interesujący proces.

Badając kolejne fragmenty dialogów nauczycielki z uczniami, można rozpoznać, jak „św. Franciszek” istnieje w wiedzy uczniów jako autorytet i jak jego życie w dziecięcej świadomości istnieje jako gotowy wzór do naśladowania. Analiza dziecięcych wypowiedzi pozwala rozpoznać „św. Franciszka”, jako zintegrowany wzór zachowania, który obiektywizuje się jako postawa Świętego wobec świata, co w dziecięcym mówieniu rozpoznaje się jako to, kim był i co robił św. Franciszek. Jak można przypuszczać, internalizacja tych treści stanowiła zasadniczy cel wychowania. Można też przyjąć, że „św. Franciszek”, będąc dla dzieci wzorem do naśladowania, musi funkcjonować także jako fundament praktykowanej przez nauczycielkę filozoficzności. Ta mówi nie tylko o tym, jak człowiek powinien się zachować. Ta nauczycielska filozoficzność jest przede wszystkim nośnikiem aksjomatycznego wzorca dla „wszystkich” relacji wewnątrz świata, który jest dla dziecka światem zastanym, i którego uczestnikiem dziecko staje się mimowolnie.

Mylnie może jednak sądzić, że skoro chodzi o „św. Franciszka”, to przedszkole realizuje model wychowania chrześcijańskiego, którego fundamentem jest Słowo. Badanie dialogów nauczycielsko-uczniowskich pozwala rozpoznać praktyczny model wychowania, które co prawda zbliża się do wychowania religijnego, lecz jego podstawą jest Kosmos. Człowiek stanowi istotną jego część, pod warunkiem jednak, że ów Kosmos ogarnięty zostanie przez niego rozumem i emocjami. Innymi słowy, nie chodzi w tym procesie wychowania o „wiarę” w św. Franciszka i o „dogmaty” związane z jego świętym życiem, lecz idzie o „wiedzę” o św. Franciszku i o „fakty” związane z jego człowieczym życiem.

W tak praktykowanym wychowaniu człowiek z konieczności staje się częścią porządku (Kosmosu), gdyż tylko w nim i poprzez niego może się urealnić. Prototypem człowieka w tak konstruowanej filozoficzności świata jest „św. Franciszek”.

Wiedza o Świętym – ze względu na wiek wychowanka – jest w szczególny sposób skonstruowana; aby była ona wychowawczo skuteczna, to musi prezentować dzieciom „św. Franciszka” jako postać realną, a jego życie jawić się powinno jako wzór gotowy do naśladowania. Metodą wdrażania tej wiedzy w umysły dziecka jest ciągle przypominanie o autorytecie. Więcej, wydaje się nawet, że przypominanie stanowi fundament praktykowanej w przedszkolu metodyki wychowania, a o jej skuteczności przesądza to, że uczniowie pamiętają, co ma swoją obiektywizację w dziecięcej wypowiedzi „to zdjęcie zrobiłem po to, żeby... żeby pamiętać o św. Franciszku [W. 3]”.

Jak sądzę, można wypowiedź dziecka potraktować jako ważki trop interpretacyjny: zrozumienie tej dziecięcej wypowiedzi uzmysławia, dlaczego gipsowa figura św. Franciszka usytuowana została w centrum architektonicznym placówki. Urządzenie przestrzeni ma sprzyjać praktyce wychowawczej – w tym przypadku powiązanej z autorytetem – w której chodzi przede wszystkim o (za)pamiętanie. Gipsowa figura Franciszka staje się swoistym „potykaczem”, który każe dzieciom i dorosłym (za)pamiętać. A łatwiej pamięta się to, z czym wiąże człowieka wiedza i emocje, i zwrótnie – łatwiej jest gromadzić wiedzę i darzyć emocjami to, o czym się ciągle pamięta.

W przypadku wiedzy, którą dzieci gromadzą o św. Franciszku, chodzi o dwie sprawy: o treści wiedzy i o to, że musi być ona przekazywana w relacjach międzyludzkich, w których dziecko osobiście uczestniczy. Wiedzę o św. Franciszku dostarczają więc dzieciom nauczycielskie opowieści i przedszkolne inscenizacje [W. 4]. Drugim sposobem dostarczania wiedzy są rozmowy toczone wokół figury św. Franciszka. Analiza wypowiedzi dzieci pozwala zrekonstruować także przekazywaną dzieciom wiedzę o św. Franciszku. Według dzieci Święty Franciszek: „był bardzo ubogi i w ogóle... [W. 6]”, „miał mało, a był wesoły [W. 2]”. Wesołość – być może chodzi o szczęśliwość – jest stanem ducha, który u Franciszka nie wynikał z majątności, lecz z jego obecności w świecie, pośród ludzi i dla ludzi, i z tego, że był zwyczajnie dobry dla ludzi [W. 1, W. 3], lub był (bardzo) dobry w ogóle [W. 6]. Dobroć Świętego można rozpoznać poprzez to, że lubił zwierzęta [W. 3], [W. 6] („lubił owieczki, też wilki i gołębie [W. 6]”), i poprzez to, że „pomagał biednym i... i też pomagał zwierzętom [W. 1]”.

Analiza wypowiedzi dzieci dowodzi, że w ich świadomości życie św. Franciszka było dobre, gdyż był on zwyczajnie dobry dla ludzi i zwierząt. Pozytywnie waloryzowana wiedza o Świętym stanowi doskonały fundament wytwarzania pozytywnego emocjonalnie stosunku uczniów do św. Franciszka. Przypisana Franciszkowi dobroć to gotowy wzór do naśladowania i jednocześnie aksjomatyczny – święty – wymiar jego człowieczego życia. Dlatego też identyfikacja

w wymiarze aksjologicznym wydaje się szczególnie istotnym etapem utożsamiania się z autorytetem.

W konstruowanej pedagogii autorytetu praca w obszarze aksjomatycznym jest ważna, gdyż gruntuje ona uwagę dla autorytetu w sferach poznawczej i emocjonalnej, a także w przestrzeni zachowań. W analizowanym przypadku jądrem tej aksjomatycznej pracy jest dobro i jest ono odnoszone do ludzi i zwierząt. Dzieci nie mają zatem wyboru i muszą lubić zwierzęta [W. 6; W. 5] tak, jak św. Franciszek: „Ja też lubię wilki i owce [W. 5]”. Swoją dobroć względem zwierząt mogą one praktykować w przedszkolu, gdyż są tu papuga, rybki, chomik i świnki morskie; zwierzątka trzeba karmić i dbać o nie [W. 2]. Niektórzy uczniowie mają zwierzęta w domu, nie mogą ich jednak przyprowadzać do placówki, czego żałują [W. 4].

3. PEDAGOGIA AUTORYTETU W DIALOGACH NAUCZYCIELSKO-UCZNIOWSKICH: REKONSTRUKCJA PRAKTYCZNEGO MODELU

Analiza dialogów nauczycielki i uczniów pozwala rozpoznać praktyczny schemat działania wychowawczego, którego celem jest wytwarzanie świadomości emocjonalnej i poznawczej dla konstruktu symbolicznego, który w praktyce wychowawczej nazywany jest autorytetem (tu: św. Franciszkiem). W tym praktycznym modelu można rozpoznać etapy:

- 1) Dostarczania wiedzy o autorytecie i włączania jej w umysły dzieci z jednoczesnym przypominaniem-pamiętaniem.
- 2) Pozytywnego wartościowania autorytetu.
- 3) Rozpoznania aksjomatu dobra w zachowaniach autorytetu, co wiąże się z jego człowieczym życiem (przypisana w tym wypadku „świętość” jest wartością dodaną).
- 4) Identyfikowania (się) dziecka z autorytetem w wymiarze aksjologicznym.
- 5) Identyfikowania (się) dziecka z autorytetem w sferach poznawczej i afektywnej, a także w przestrzeni zachowań.

Wydaje się, że działania w obszarach afektywnym i poznawczym realizowane są równolegle. Afektowanie przez dziecko autorytetu prawdopodobnie może pojawiać się później i dlatego zapewne jedno z dzieci nie deklaruje uczuć względem Świętego, i nie rozpoznaje zachowań nauczycielki, która stara się naprowadzić dziecko, aby wypowiedziało ono swoją uwagę dla św. Franciszka. Trzeba zauważyć, że nauczycielka podczas dialogów jest szczególnie uważna na treści wypowiedzi, swoiście napomina i koryguje słowa dzieci. Wydaje się, że te nauczycielskie praktyki korygowania wypowiedzi dzieci są istotne dla osiągania

zamierzonych celów wychowawczych i zapewne dlatego nauczycielka dopytuje dzieci, napominając i korygując jednocześnie:

- „A lubisz św. Franciszka? Tak? [W. 3]”.
- „A czy lubisz świętego Franciszka?/ A za co lubisz św. Franciszka? [W. 4]”.
- „Co Franciszek robił, może...?/ I jeszcze dlaczego?/ Czyli też lubił zwierzęta? [W. 5]”.
- „Dobry był?/ I lubił... co lubił? / Lubił coś święty Franciszek? [W. 6]”.

Przyjęta forma wypowiedzi zbliżona jest do zwyczajowych zachowań rodzica, który dopytuje swoje dziecko: „a kochasz mamusię?” i „a za co kochasz mamusię?”. Tak konstruowany przekaz zbliża się formą do potocznej wiedzy społecznej dziecka (por. Bernstein, 1990, s. 38), a więc takiej, która jest bliska jego doświadczeniom (por. Klus-Stańska, 2000, s. 141–142). Forma przekazu jest tu istotna, gdyż to dzięki niej ma nastąpić to, co Basil Bernstein nazywa transmisją wiedzy (Bernstein, 1990, s. 34). Doświadczenia edukacyjne dzieci przybierają swoistą formę i zakres semantyczny, i nie mają one charakteru fakultatywnego, lecz obligatoryjny (Bernstein, 1990, s. 34–35). To powoduje, że konstruowana pedagogia autorytetu staje się pedagogią niewidzialną, skrywany jest tu sposób transmisji wiedzy; jej kryteria są rozproszone i obejmują nie tylko bezpośrednie i deklaratywne odnoszenie się do autorytetu. Transmisja wiedzy obejmuje wszystkie obszary edukacyjne oraz sfery funkcjonowania dziecka: poznawczą, afektywną i behawioralną (por. Bernstein, 1990, s. 72 i nn.). Dzięki tej praktyce – (niewidzialnej) pedagogii – autorytet zmienia się w konstrukt symboliczny, którym stopniowo nasączone są umysły uczniów i waloryzowane ich emocje. Wreszcie – dzięki (niewidzialnej) pedagogii – autorytet zmienia się w kulturę, a praca wychowawcza stanowi nie tylko praktykę kulturową, ale i kulturę konieczność, ponieważ autorytet to nie tylko postać-człowiek, którego obdarza się afektem i atencją, ale jest to równocześnie symboliczne i praktyczne (konkretno-wyobrażeniowe) wcielenie wzoru kulturowego. W ten sposób autorytet jest realnym pośrednikiem pomiędzy człowiekiem a jego historycznością, co zmienia go w egzystencjalną konieczność. Pedagogia autorytetu jest o tyle kluczowa, że uznanie autorytetu jest ważkim etapem w procesie kulturowej identyfikacji dziecka. Dziecko bowiem – jak pisze Hannah Arendt (1994b, s. 221) – zawsze zjawia się w świecie jako ktoś nowy.

Autorytet (tu: św. Franciszek) w określony sposób modeluje przekonania na temat relacji z innymi ludźmi (i zwierzętami). Rozpoznać poprzez niego można odniesienie do idei dobra, bezpośrednio lokowanej w autorytecie, i to ona – idea dobra – czyni autorytet edukacyjnie koniecznym. Wynika to z faktu, że dobro jest uprzednie wobec innych wymiarów egzystencji człowieka, bo tylko dzięki niemu

człowiek zaczyna dostrzegać, jak powinien on być z innymi ludźmi i wobec innych ludzi. Więcej, dobro powoduje, że człowiek zyskuje dostęp do wiedzy źródłowej, która mówi mu, jakim powinien być, aby być człowiekiem dobrym (por. Tischner, 2005, s. 485–486).

4. PEDAGOGIA AUTORYTETU. PRÓBA PODSUMOWANIA

Udział pedagogii autorytetu w wytwarzaniu i korygowaniu podmiotowości dziecka jest znaczący. Pedagogiczne ujęcie pozwala rozpoznać autorytet jako konstrukt teoretyczny i równocześnie jako kulturę. Pedagogiczność pozwala dostrzec jego esencjalność, jak i funkcjonalność (sprawczość). Badane dialogi nauczycielsko-uczniowskie dowodzą, że esencjonalność nie służy wyłącznie kontemplacji. Esencjonalność z konieczności służyć może stosowalności, gdyż nią waloryzowane są postawy, zachowania i emocje uczniów. W konsekwencji autorytet zaczyna istnieć jako wcielenie ważkich aksjomatów dotyczących człowieka, ludzi i świata, a także tego, co i jak powinno być pomiędzy nimi. Funkcjonalność autorytetu sprowadza się w istocie do implementowania umysłu ucznia konkretnymi znaczeniami.

Badane dialogi przekonują, że zasadnicza praca autorytetu odbywać się musi w instytucji edukacyjnej, w której korekcji podlegają nie tylko efekty działań wychowawczych rodziców (tzw. korygowanie efektów socjalizacji). W instytucji edukacyjnej wszelkie historyczne i społeczne wydarzenia z życia wspólnoty zmienione zostają w symboliczne i ideowe konstrukty oraz znaczenia. Instytucja edukacyjna dysponuje także potrzebną wiedzą metodyczną, która pozwala – po Brunerowsku – dopasować wiedzę kulturową do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka. Wiedza ta stawia wobec dziecka konkretne kulturowe oczekiwanie i tym samym swoiście zmusza je do wysiłku uczestnictwa w kulturze swojej wspólnoty. Tylko przecież w ten sposób – w instytucji – można zmienić dziecko w ucznia, czyniąc go podmiotem.

Myśl Lecha Witkowskiego pozwala dostrzec, jak głęboko w analizowanym dialogach skrywany jest stan braku. Oto człowiek-dziecko (podobnie jak człowiek-dorosły) jest kulturowo niekompletny. Jako niekompletny nie może przeistoczyć się w pełnoprawnego członka wspólnoty (w podmiot). Tylko dokompletowanie zmienić może dziecko w podmiot. To zwrotnie oznacza, że dziecko staje się przedmiotem zainteresowania instytucji edukacyjnej (a przez to także i władzy) tylko ze względu na ów stan braku, którego staje się żywym uosobieniem. Aby dziecko stało się „nasze”, czyli wspólnotowe, heroicznie musi ono ów stan braku usunąć. Skrywa się tu jednak pułapka: otóż usunięcie braku – w myśl założeń

Lecha Witkowskiego – usunęłoby jednocześnie potrzebę autorytetu. Być może zatem, aby zrealizować postulat, aby dziecko stało się „nasze”, trzeba w wychowaniu pojmować autorytet także jako metaforę „strażnika wartości”. Tu odsłania się logika autorytetu jako władzy wychowawczej, której zadaniem jest uczyć kultury i wytwarzać świadomość kulturową. Pedagogia autorytetu – jeśli rozważyć ją w optyce myślenia Barbary Szackiej – to praktyka wytwarzania szeroko pojętej kompetencji wspólnotowej. Jej zadaniem jest włączyć ludzi w teraźniejszość wspólnoty, poprzez formowanie ich związków z przeszłością, tylko po to, aby zabezpieczyć ich wspólnotową przyszłość.

Jeśli ująć autorytet jako metaforę „strażnika wartości”, związek z przeszłością staje się decydujący dla człowieczej egzystencji (Arendt, 1994a, s. 116). Związek z przeszłością może generować postawy otwarcia lub zamknięcia na własne bycie w świecie, jak uważa Hannah Arendt (1994a, s. 116). Koncepcje Lecha Witkowskiego i Barbary Szackiej, a także Marii Dudzikowej pozwalają sprawę ująć nieco inaczej, niż czyni to Hannah Arendt: związek z przeszłością swoiście człowieka otwiera i zamyka zarazem. Wynika to z historyczności człowieka; z tego, że jest on zawsze z określonego miejsca, określonego czasu i z określonej wspólnoty. Autorytet jako specyficzna forma związku z przeszłością – i jako przedmiot wychowania, i jako przedmiot badania – zawsze wymaga oglądu w warstwach symbolicznych. Pedagogia autorytetu jest bowiem refleksją na temat ontologii człowieka (por. Witkowski, 2009, s. 171).

Bibliografia

- Archer, M.S. (2019). *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Arendt, H. (1994a). Co to jest autorytet. W: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Ośiem ćwiczeń z myśli politycznej* (s. 113–174), tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Arendt, H. (1994b). Kryzys edukacji. W: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Ośiem ćwiczeń z myśli politycznej* (s. 209–232), tłum. M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Dudzikowa, M. (2009). 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.
- Erikson, E.H. (1996). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Tłum. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Marquard, O. (1994a). Odciażenia. W: O. Marquard, *Apologia przypadkowości* (s. 8–20), tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Marquard, O. (1994b). Apologia przypadkowości. W: O. Marquard, *Apologia przypadkowości* (s. 119–142), tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nikitorowicz, J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- J. Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szacka, B. (2007). *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tchorzewski de, A.M. (2017). Autorytet i jego struktura aksjologiczna. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 5, s. 187–212.
- Tischner, J. (2005). Myślenie według wartości. W: J. Tischner, *Myślenie według wartości* (s. 477–493). Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 485–486.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2016). Badania rekonstrukcyjne – poza subiektywnością i obiektywnością interpretacji. Na przykładzie analizy sytuacji trudnych w pracy zawodowej w doświadczeniu absolwentów pedagogiki. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(23), s. 211–230.
- Urbaniak-Zajęc, D. (2015). Subiektywność – obiektywność poznania. Refleksje metodologiczne w kontekście badania wzorów doświadczeń zawodowych absolwentów pedagogiki. *Rocznik Lubelski*, 41, 1, s. 19–31.
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.