

Tomkiewicz, Antoni / Zegzuła, Teresa

Autorytet w procesie wychowania

Studia Teologiczne 11, 243-258

1993

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

KS. ANTONI TOMKIEWICZ
S. TERESA ZEGZUŁA

AUTORYTET W PROCESIE WYCHOWANIA

Treść: Wstęp; I. Typy autorytetu i ich wpływ na wychowanie; II. Funkcje autorytetu; Zakończenie.

WSTĘP

Ujmując wychowanie jako proces zakłada się, że nie kieruje nim przypadek i okazjonalność, ale aktualizacja norm rozwoju, w której działania wcześniejsze warunkują następne¹. Tak rozumiany proces wychowania, charakteryzuje się uznaniem samodzielności i indywidualnej wolności wychowanka, przejrzystością decyzji, podejmowaniem działań wspomagających rozwój uzdolnień fizycznych, psychicznych i duchowych wychowanka oraz uwrażliwieniem go na prawa innych ludzi². Taki proces jest dynamiczny, rozwojowy, bogaty w różnorodne czynniki, wśród których jako jeden z istotnych teoretycy i praktycy wychowania wyróżniają czynnik **autorytetu**.

Autorytet pojmowany jest jako stan danej osoby w relacji między dwoma, lub więcej osobami, charakteryzujący się możliwością wpływu na przekonania, oceny, decyzje i zachowania partnerów³. W wychowaniu autorytet jest zawsze osobowy, co oznacza, że tym, który wpływa w procesie wychowania jest człowiek. Dlatego autorytet identyfikuje się z: rodzicami, nauczycielem lub innymi terminami anonimowymi. Jeżeli bowiem cel wychowania polega na pewnej formie życia i jeśli walory, które ją tworzą, nie mogą formować się inaczej, jak tylko przez właściwości osobowe, to poza obecnością osobową, nie ma możliwości konkretyzacji autorytetu⁴. Dlatego też, refleksja nad autorytetem w niniejszym artykule przebiegać będzie w aspekcie osobowych relacji wy-

¹ C.M. Leang, *Lessico pedagogico*, Brescia 1978, s. 252.

² S. Kuczkowski, *Strategie wychowawcze*, Kraków 1985, s. 31.

³ Tamże, s. 3.

⁴ M. Peretti, *Autorità e libertà nell'educazione contemporanea*, Brescia 1975, s. 44.

chowawczych, w których to relacjach wychowawczych autorytet należy do wychowawcy z racji funkcji, jaką pełni on w procesie wychowania. W pedagogice odczuwa się ogromną potrzebę ukazania znaczenia autorytetu dla procesu rozwoju i wychowania. Posiada to znaczenie zwłaszcza dla wychowania młodzieży, kiedy to pojawiająca się potrzeba konfrontacji posiadanych ideałów z konkretnymi ludźmi stwarza specyficzne podłoże psychologiczne do wystąpienia zjawiska autorytetu⁵.

Jasne uświadomienie sobie roli autorytetu w procesie wychowania, pozwala zrozumieć wychowawcom, że jak nie ma identyfikacji bez przykładu, tak też — nie ma efektywnego wychowania bez wskazania na ideały i bez urzeczywistniania ich przez autorytety.

Podstawowym więc celem niniejszego artykułu jest wskazanie roli autorytetu w procesie wychowania. Przeanalizowane zostaną tu podstawowe funkcje autorytetu w osobowości wychowanka, takie jak: modelowanie, identyfikacja, imitacja. Przyjęcie autorytetu w procesie wychowania zależy od sposobu w jaki jest on sprawowany. Dlatego też pierwszy paragraf poświęcony jest omówieniu różnych typów autorytetu.

I. TYPY AUTORYTETU I ICH WPŁYW NA WYCHOWANIE

Autorytet odnosi się zawsze do stosunku międzyosobowego, w którym jedna osoba uznaje wyższość drugiej. Pomiędzy stosunkiem wyższość-niższość mogą istnieć jednak zasadnicze różniące się układy⁶. O ich różnorodności decydują dwa podstawowe czynniki: tzw. styl wychowania i osobowość wychowawcy.

Zakres swobody i przymusu w relacjach między wychowawcą a wychowankiem stanowi pierwsze kryterium trzech podstawowych typów autorytetu. Są to: autorytet nakazujący, autorytet liberalny i autorytet demokratyczny.

Niemniej ważny dla kontaktów osobowych wychowawcy z wychowankiem od przyjętego stylu kierowania, jest poziom osobowego funkcjonowania obu podmiotów interakcji, a zwłaszcza wychowawcy. On to w zasadniczy sposób decyduje o tym, czy prowadzący proces wychowania stają się dla dorastających wywierającymi na nich wpływ autorytetami osobowymi, czy też nie. Stąd indywidualne cechy osobowe wychowawcy, stanowią kryterium, na podstawie którego wyróżnia się jeszcze — typ autorytetu urzędowego i autorytet wzorów osobowych.

a) Autorytet nakazujący

E. Fromm, aby przedstawić obrazowo relację zależności w autorytecie nakazującym powołuje się na stosunek właściciel — najemnik, czyli na relację, w której ma miejsce sprawowanie władzy i obrona własna. W kontekście procesu wychowania sprawującym władzę jest wychowawca, najemnikiem zaś wychowanek. Wychowawca, jako autorytet nakazujący, w świadomych i celowych

⁵ L. Mościcka, *Autorytet w przeżyciach młodzieży*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego. Nauki Pedagogiczne i Psychologiczne.” (25) 1960 ser. A, s. 92.

⁶ F. Zambelli, *Autorità e autoritarismo*, Firenze 1978, s. 10.

oddziaływaniach wyklucza jakąkolwiek swobodę w wychowaniu. Ustala ona zasady postępowania w formie nakazów i zakazów w najdrobniejszych szczegółach, a stosując kary zmusza wychowanka do ich przestrzegania⁷. Wychowanie autorytatywne stawia przede wszystkim na wychowawcę. Powołując się na jego wiek, doświadczenie życiowe i przygotowanie zawodowe przypisuje mu wyłączny wpływ wychowawczy. Styl autokratyczny zakłada, że tylko szczegółowy regulamin jest w stanie nakłonić wychowanka do poszanowania i wykonywania prawa, oraz, że niepodważalna siła skuteczności wychowawczej wpływa z organicznej syntezy nakładających się na siebie poszczególnych oddziaływań wychowawczych. Dlatego w wychowaniu autorytatywnym podkreśla się ogromne znaczenie systematycznego wpływu wychowawczego. W ten sposób autorytet nakazujący, w swoim oddziaływaniu wychowawczym, pomija zupełnie spontanność człowieka i zmienność sytuacji środowiskowych⁸.

Autorytet nakazujący przejawia się w następujących zachowaniach: stosuje władczy ton, a czasem nawet używa obelżywych słów, rozkazuje, jest krzykliwy, brak mu wyrozumiałości, nie ma zrozumienia dla potrzeb i problemów wychowanka. Miejsce wyrozumiałości zajmuje w nim niecierpliwość, gniew, wysokie wymagania, narzucanie swojej woli, zaznaczanie oraz stosowanie siły i mocy. Tego rodzaju wpływy sprawiają, że wychowanek czuje się zagubiony, a czasem nawet lekceważony. Toteż jego relacjom z autorytetem nakazującym towarzyszy najczęściej chłód emocjonalny⁹.

Autorytet nakazujący może przyjąć dwie różne formy. Jedna wyraża się tym, że osoba będąca autorytetem, poprzez stosowanie kar i pouczeń, wprowadza dystans i lęk w relacje z wychowankiem. Druga dopuszcza ujawnianie życzliwości względem wychowanka. Do nagan i pouczeń, dołącza wyjaśnienia i perswazję. Nie rezygnuje jednak z założeń, że silne sterowanie wychowankiem i dokładna kontrola jego postępowania jest konieczna. W konsekwencji takiego rozumowania, także i w tym wypadku, relacje przebiegają na płaszczyźnie dystansu. Dystans ten, nie wyklucza jednak pewnej serdeczności między komunikującymi się podmiotami i czyni relację dwustronną.

Tak w jednym jak i w drugim wypadku autorytet nakazujący wychodzi od kierowniczych działań wychowawców. Zgodnie z nimi stwierdza, kontroluje i przeprowadza wszystkie szczegółowe zachowania wychowanka. Dla osiągnięcia ustalonych przez siebie celów autorytet nakazujący stosuje, jak to już wspomniano wyżej, liczne zakazy, nakazy, rozkazy i zarządzenia, które w zasadzie dotyczą tylko następnych kroków jego postępowania.

Autorytet nakazujący, scharakteryzować można, jako kompleks często niepotrzebnych rygorów oraz racjonalnie nieusprawiedliwionego panowania. Dokonuje się ono, poprzez zmuszające sterowanie zachowaniem wychowanka za pomocą balansu chęć — niechęć¹⁰. Toteż działania podejmowane przez osoby reprezentujące autorytet nakazujący, budzą w wychowankach szereg negatyw-

⁷ J. Szymkat, *Granice swobody w wychowaniu*, „Wychowanie” (2)1973, s. 30.

⁸ M. Majewski, *Uwarunkowania wychowawczej skuteczności*, W: *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. J. Bosko*, Kraków 1988, s. 101.

⁹ Kuczkowski, dz. cyt., s. 33.

¹⁰ E. Weber, *Autorität in Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipationische Erziehung*, Sonauwörth 1975, s. 16.

nych uczuć. Należą do nich: upokorzenie, uprzedzenie, niechęć, oschłość. Ponieważ są to uczucia dla wychowanka przykre, pragnie on ich zlikwidowania, lub przynajmniej złagodzenia. W tym celu wychowankowie przyjmują jedną z trzech następujących postaw: przeciwstawienia się podejmowanym przez autorytet działaniom, unikania, lub też ulegania mu, bez wewnętrznej jego akceptacji. W ostatnim wypadku wychowanek stara się często zastąpić rodzące się w nim negatywne uczucia, ślepym ubóstwianiem osoby autorytarnej. Próbuje wtedy wmówić sobie, że osoba dominująca — jest wspaniała i doskonała, a w związku z tym służenie i podporządkowanie się jej, nie przynosi wstydu¹¹. Inne stałe reakcje wychowanków na styl autokratyczny to: brak samodzielności i spontaniczności, zastraszenie, napięcie emocjonalne, agresywność i mała akceptacja innych¹².

Na podstawie praktyki wychowawczej stwierdza się, że wychowankowie kierowani w sposób autokratyczny, bywają zwykle ulegli. Sytuacja ta zmienia się jednak wraz z ich rozwojem. Stopniowo, w dorastających budzi się bowiem niechęć i agresja, tak w stosunku do narzucanych im poleceń, jak i do wydających je autorytetów¹³. Pod wpływem takich uczuć, młodzież przyjmuje jak najbardziej właściwe formy zachowania. Czyni to tylko ze względu na towarzyszący jej strach przed negatywnymi konsekwencjami, oraz na konieczność pozostawania w sztucznie wytworzonych warunkach. Wraz z ich zmianą, gdy młodzi pozostają sami wśród rówieśników, porzucają przyjmowane dotąd postawy i ukazują swoje prawdziwe oblicze. Oświadczają w ten sposób, że odrzucali wewnętrznie cały układ skierowanych przeciw sobie i tłumiących ich rozwój czynników zewnętrznych. Płynnie stąd wniosek, że autorytety nakazujące nawet wtedy, gdy bezpośrednio doznają satysfakcji i cieszą się osiągnięciami, to z czasem przeżywają wiele zaskakujących je zawodów, gdyż skuteczność ich — jest czysto zewnętrzną.

Przeciwieństwem autorytetu nakazującego jest autorytet liberalny.

b) Autorytet liberalny

Wywodzący się z naturalistycznej teorii wychowania — autorytet liberalny, jest przeciwieństwem autorytetu nakazującego. Zakłada on tak dużą tolerancję i pobłażliwość w stosunkach z wychowankiem, że nie pozwala na jakąkolwiek negatywną reakcję w odniesieniu do jego zachowań i nie dopuszcza stawiania dziecku wymagań w zakresie wypełnianych przez nie obowiązków domowych lub szkolnych¹⁴. Pozwala wychowankowi samodzielnie i zgodnie z jego wolą kierować posiadaną przez niego aktywnością. Unika stosowania kontroli i zachęt do posłuszeństwa ustalonym z zewnątrz regulaminom. Nie stosuje kar. Akceptuje i aprobuje wszystkie impulsy, pragnienia i czyny dziecka. Jego wymagania co do odpowiedzialności i porządku są minimalne. Wychowanek może czerpać z otoczenia jak ze źródła do woli i według swych zachcianek, bez jakiegokolwiek odpowiedzialności za modelowanie swego obecnego i przyszłego zachowania¹⁵.

¹¹ Zambelli, dz. cyt., s. 11.

¹² Kuczkowski, dz. cyt., s. 33.

¹³ Szymkat, dz. cyt., s. 30.

¹⁴ Tamże, s. 30.

¹⁵ Zambelli, dz. cyt., s. 26.

Osoby reprezentujące autorytet liberalny wykluczają wychowanie, które poprzez wymagania czyni dziecko nieszczęśliwym po to tylko, aby przygotować je do jakiegoś przyszłego szczęścia. Dziecko w ich ujęciu, ma być szczęśliwe na każdym etapie jego rozwoju¹⁶. Dla osiągnięcia tego celu — w wychowaniu liberalnym wyklucza się każde bezpośrednie autorytarne działanie wychowawcze. Wychowawcy, jedynie w sposób pośredni mogą proponować wychowanekowi pomoc w uczeniu się.

Autorytety liberalne koncentrują i skupiają całą swoją uwagę jedynie na wychowanku, na jego swobodnym rozwoju, codziennym doświadczeniu i nastawieniem na przyszłość. Zasadniczym i najskuteczniejszym czynnikiem wychowania w ich rozumieniu, jest sam wychowanek. Tylko on decyduje o rozwoju swojej osobowości. Może rozwinąć ją doskonale w skromnych warunkach i może pozostać na bardzo niskim poziomie rozwoju, korzystając z nowoczesnych środków wychowawczych i żyjąc w środowisku najdoskonalszych ludzi¹⁷.

Charakterystyczne dla wychowania w stylu liberalnym pozostawienie dzieciom zupełnej swobody, wydaje się być powszechne we współczesnym społeczeństwie. Zdarza się, że dorośli zupełnie świadomie pozostawiają dziecko samemu sobie wierząc, że w ten sposób, bez żadnych sugestii dorosłych, rozwinię się ono na miarę swych maksymalnych możliwości i stanie się wybitną indywidualnością. Doświadczenia wychowawcze nie potwierdzają takiej tezy. Wprost przeciwnie, wykazują one, że w wyniku wychowania liberalnego dzieci stają się nie tylko hałaśliwe, niecierpliwe i nerwowe, ale ze względu na brak znajomości koniecznych w stosunkach z ludźmi zasad współżycia i podporządkowania, napotykały one na poważne trudności w późniejszym życiu. Z powodu braku rozumienia nawet podstawowych zasad zachowania się — wychowanek stylu liberalnego przyjmuje postawy egoistyczne i niezdyscyplinowane, przez co popadają w konflikty z otoczeniem i stają się agresywni. Tak więc, okazuje się, że zbyt duża swoboda pozostawiana ludziom młodym, opóźnia znacznie proces ich rozwoju, zwłaszcza w zakresie socjalizacji. Co więcej, czyni ich ona nieszczęśliwymi, gdyż otoczenie widząc brak uspołecznienia i zasad moralnych dorastającej młodzieży — nie chcąc dać się sterroryzować jej wybujałemu egoizmowi, najczęściej odrzuca nie radzącą sobie z trudnościami, niedojrzałą jednostkę¹⁸. Jest to przyczyna, dla której wielu współczesnych wychowawców nie podziela stanowiska zwolenników autorytetu liberalnego, zgodnie z którym wychowanek ma szansę osiągnięcia pełnego rozwoju i szczęścia, tylko w warunkach pozostawienia mu zupełnej swobody. Twierdzą oni, że dzieci w żadnym wypadku nie są „szlachetnymi dzikimi”, których można pozostawić samym sobie oczekując, że rozwiną się one tak naturalnie, jak kwiaty¹⁹. Przeciwnie, stwierdzają, że dziecko w każdym wieku: od niemowlęctwa do dorosłości, potrzebuje pewnych rygorów z zewnątrz, gdyż bez nich — czuje się ono zagrożone i wytrącone z równowagi, nawet jeżeli o tym nie wie. W sytuacjach, które tworzą autorytety liberalne, dziecko — któremu wszystko wolno, w nikim nie ma oparcia, a w trudnościach — może liczyć jedynie na siebie²⁰. Mała jest też skuteczność

¹⁶ Weber, d. cyt., s. 37.

¹⁷ Majewski, dz. cyt., s. 102.

¹⁸ Por. Szymkat, dz. cyt., s. 30.

¹⁹ Kuczkowski, dz. cyt., s. 5.

²⁰ J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*, Wrocław 1981, t. 1, s. 559.

wychowacza autorytetów liberalnych. Zatrzymuje się ona na wzroście fizycznym, rozwoju zdolności psychicznych i wyrobieniu zręczności życiowych wychowanka. Pomija natomiast właściwe zrozumienie wolności, bardzo ważną w okresie dorastania wewnętrzną przemianę wychowanka, oraz przygotowanie dziecka do ponoszenia koniecznych w relacjach z ludźmi wyrzeczeń i ofiar.

Ze względu na brak konsekwencji i szereg sprzecznych ze sobą postulatów, autorytet liberalny pozbawia wychowanka poczucia bezpieczeństwa i z czasem przestaje być dla niego autorytetem. Wychowanek pomija go i lekceważy, a tym samym lekceważy także innych ludzi i ich życzenia, kształtując w sobie postawy: obojętności, egocentryzmu, egoizmu, a nawet agresji²¹. W takiej sytuacji, konieczne staje się wprowadzenie pewnych ograniczeń i przymusu. Jest to przyczyna, dla której autorytet liberalny — początkowo wprowadzający w proces wychowania niczym nie krępowaną swobodę, w pewnym momencie zacieśnia coraz bardziej jej margines, dochodząc w końcowej fazie do tego, od czego wychodził styl autokratyczny.

Teoretycy i praktycy wychowania nie opowiadają się za żadnym z dwu skrajnych typów autorytetu. Wskazują raczej na trzeci — autorytet demokratyczny, nazywany również autorytetem partnerskim.

c) Autorytet demokratyczny

Wychowanie demokratyczne tworzy się na styku wychowania autorytarnego i liberalnego. Przyjmuje ono pewne treści z obu tych systemów. W istocie jest to jednak własny, oryginalny i niepowtarzalny model wychowania, zakładający, że tworzą je przede wszystkim ludzie. Styl wychowania demokratycznego, w odróżnieniu od wychowania liberalnego, przyjmując różnicę doświadczeń i kompetencji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem — uznaje autorytet, jako podstawę interakcji w wychowaniu. W odróżnieniu zaś od podejścia autorytarnego, jako cel stawia sobie doprowadzenie młodego człowieka do samodzielności²².

Chociaż autorytet demokratyczny opowiada się zdecydowanie za stosowaniem swobody w wychowaniu, żąda on, aby była to swoboda rozumna, umiarkowana, pozwalająca wpływać na dziecko z jednoczesnym zachowaniem pewnych obiektywnych wartości. Takie rozumowanie każe autorytetom o charakterze demokratycznym zrezygnować z tego wszystkiego, co jest sztywne i nieadekwatne w stosunku do możliwości rozwojowych wychowanka. Domaga się zwłaszcza rezygnacji z narzucania dorastającym sztywnych wzorów osobowych, oraz z bezwzględnych nakazów i wymagań w sprawach nieistotnych. Rola osoby reprezentującej autorytet demokratyczny polega jedynie na inspirowaniu i podtrzymywaniu dziecka w podejmowaniu i realizowaniu przez nie dobra.

Tak więc, autorytet demokratyczny, zwracający uwagę nie tylko na potrzeby dziecka, ale także na rezultaty, które pragnie osiągnąć, stara się kierować jego zachowaniem w sposób racjonalny. Zachęca je do nieustannej wymiany myśli, czyniąc dziecko uczestnikiem rozumowania, które stanowi podstawę jego „polityki” wychowawczej. Szanując wolną wolę wychowanka, dostrzega rów-

²¹ Cz. Czaporów, *Rodzina a wychowanie*, Warszawa 1968, s. 146.

²² J. Gaida, *Kształtowanie się modelu moralnego w poszukiwaniach współczesnych katechetów niemieckich*, Lublin 1987 mps. Arch KUL, s. 86.

niez wartość zdyscyplinowania. Dlatego, chociaż nie ogranicza go serią nakazów i zakazów, to jednak — nie rezygnuje z kontroli nad rozbieżnościami, które manifestują się między nimi, a dzieckiem. Każę szanować swoje opinie, ale akceptuje również zainteresowania indywidualne i różnorodność w sposobie życia ludzi młodych. Uznaje obecność specyficznej jego „jakości”, ale przygotowuje również i przedstawia im modele i wzory związane z ich przyszłością. Ucieka się do rozumu i władzy, oraz stara się modelować postępowanie i osobowość dziecka²³.

Autorytet demokratyczny zakłada więc taki układ stosunków między wychowawcą a wychowankiem, w którym stanowią oni jedność — pozwalającą im oddziaływać na siebie wzajemnie. Nie znaczy to jednak, że wychowawca i wychowanek nie dostrzegają istniejących pomiędzy nimi różnic: wieku, doświadczenia życiowego, wiedzy, pozycji społecznej, poziomu dojrzałości. One to sprawiają, że oddziaływanie wychowawcze w układach demokratycznych chociaż jest obustronne, nie jest takie samo. Wychowawca oddziałuje zmieniając osobowość wychowanka. Wychowanek zaś, odpowiada zawsze na działania wychowawcy. Jest to konieczne, gdyż dorastający bez oddziaływań mądrych wychowawców, nie mogą osiągnąć takiego poziomu dojrzałości, który pozwolilby im podjąć samowychowanie. Istotą stosunku demokratycznego, nawet gdy nazwiemy go partnerskim, jest więc — stosunek życzliwości, wypływający z wzajemnego zaufania²⁴.

Wyróżniające autorytet demokratyczny cechy to: uprzejmość, kulturalne zachowanie, spokój, opanowanie, rozumienie sytuacji dziecka i uwzględnienie tego, co ma ono do powiedzenia, sympatia, przyjacielskość, szacunek, zaufanie, partnerskie relacje, optymizm, dialog, średni stopień kontroli. Oparte na nich relacje budzą w wychowanku uczucia miłości, podziwu i wdzięczności, a autorytet staje się przykładem, z którym młodzież pragnie całkowicie, lub przynajmniej częściowo — utożsamić się. W ten sposób wychowanie demokratyczne rozwija w dorastających spontaniczność, aktywność, poczucie bezpieczeństwa i solidarności z innymi. Towarzysząca mu zaś miła atmosfera — sprzyja wzmacnianiu kontaktów międzyludzkich.²⁵ Racjonalne przedstawienie wymagań w stylu demokratycznym sprawia, że wychowankowie znają i rozumieją motywy, dla których ograniczają swoje zachcianki materialne i przestrzegają ustalonych zasad. Pozwala im to rozwijać siebie, potwierdzać własną osobowość i działać odpowiedzialnie bez lęku²⁶. Dzięki temu autorytetowi o charakterze demokratycznym pozwalają wychowankowi czynnie współuczestniczyć w kształtowaniu pożądanych dla niego cech charakteru. Ta cenna i odpowiadająca potrzebom wychowanków możliwość sprawia, że autorytet demokratyczny uważany jest za bardzo korzystny, zwłaszcza dla prawidłowego rozwoju osobowości ludzi młodych. Umożliwia on dorastającym wypowiedzenie swojego zdania, gwarantuje im udział w podejmowaniu decyzji dotyczących spraw życia codziennego i w rozwiązywaniu problemów, oraz przyczynia się do kształ-

²³ Zambelli, dz. cyt., s. 27.

²⁴ J. Radziewicz, *Partnerstwo wychowawcze — pozory i rzeczywistość*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 5(1979), s. 107.

²⁵ Kuczkowski, dz. cyt., s. 33.

²⁶ Por. J. Wilk, *Atmosfera rodzinna w wychowaniu*, W: *Wychowanie chrześcijańskie w duchu św. J. Basko*. (red) M. Majewski, Kraków 1988, s. 92.

towania prospołecznych postaw. Staje się ona „silną psychicznie”, dojrzałą społecznie i emocjonalnie, oraz odporną na niepowodzenia. Nie boi się sytuacji nowych i interesuje się problemami życia społecznego. chociaż za najkorzystniejszy dla procesu wychowania uważa się dzisiaj szanujący osobową godność wychowanka — autorytet demokratyczny, to jednocześnie podkreśla się, że jego realizacja jest możliwa dopiero wtedy, gdy pomoże się młodzieży tę osobową godność ukształtować²⁷.

Stosunek autorytetu, to nie tylko wypadkowa sposobów i metod oddziaływania na wychowanków, oraz doświadczeń i wiedzy wychowawców. O kształcie relacji międzyludzkich — z których jedną stanowi stosunek autorytetu, decydują również godne podziwu i szacunku cechy osobowe podmiotów interakcji, zwłaszcza tych, które podejmują proces wychowania. Jest to kryterium, które domaga się wyróżnienia wśród typów autorytetu — także autorytetu urzędowego i autorytetu wzorów osobowych.

d) Autorytet urzędowy

Pojęcie autorytetu urzędowego powstało w odniesieniu do przedstawicieli władzy instytucjonalnej, którym prawo władzy przysługuje ze względu na pełnione przez nich funkcje urzędowe. Ta forma autorytetu, znana była już starożytnym Rzymianom, którzy określali ją jako *potestas*. Przez określenie to Rzymianie rozumieli takich nosicieli autorytetu, którzy — oficjalnie otrzymywali status, wyposażający ich w prawo wymagania, a nawet wymuszania od otoczenia szacunku i uznania dla siebie samych, oraz dla podejmowania przez nich inicjatyw. Także w wychowaniu istnieją autorytety urzędowe, instytucjonalne²⁸, dla których podstawą jest pełniona przez jednostkę funkcja. Spotyka się je w tych środowiskach wychowawczych, w których przyjmuje się zasadę, że pełnienie roli rodzica, nauczyciela, czy wychowawcy, niejako automatycznie zakłada wyższość osób kierujących procesem wychowania, nad jego odbiorcami. Rozumujące w ten sposób autorytety wychowawcze uważając, że sprawowany urząd stanowi wystarczający motyw do tego, aby wychowankowie darzyli szacunkiem i zaufaniem reprezentującą go osobę i aby odpowiadali uległością na wydawane przez nią polecenia, zwalniają się z podejmowania wysiłków zmierzających do rozwoju własnej osobowości. W ten sposób autorytety urzędowe wymagają dla siebie szacunku i posłuchu, pomijając zupełnie potrzeby wychowanków, oraz problem wychowawczego oddziaływania przykładów²⁹. Podobnym brakiem zainteresowania dla potrzeb wychowanka charakteryzował się już opracowany wcześniej, autorytet nakazujący. Ze względu na podobieństwo obu tych typów autorytetu, literatura najczęściej łączy je ze sobą.

Charakterystyczne dla autorytetów urzędowych — zbytnie komenderowanie, oraz wykorzystywanie przez reprezentujące je osoby ich własnej przewagi, płynącej z zajmowanego przez nie stanowiska oraz rezygnacja z rozwoju własnej osobowości sprawiają, że autorytetom urzędowym przypisuje się negatywne wpływy wychowawcze. Wynikają one z odrzucenia psychicznych potrzeb

²⁷ Por. T. Piątek, *Poszanowanie godności osobistej ucznia w procesie wychowawczym*, „Oświata i Wychowanie” (19)1983, ser. A, s. 9.

²⁸ Weber, dz. cyt., s. 221.

²⁹ W. Lewańska, *Autorytet właśnie osobowościowy*, „W Drodze” (9)1974, s. 101.

wychowanków, zwłaszcza takich jak: potrzeba samodzielności, swobody i spontaniczności. Nie zawsze jednak autorytet urzędowy, jest autorytetem jedynie zewnętrznym, wychowawczo niepożądanym. Takie rozumowanie odbierałoby bowiem możliwość pozytywnych wpływów tym wszystkim osobom, które pełnią zadania wychowawcze w oparciu o przysługujące im prawo instytucjonalne, a więc rodzicom, nauczycielom itp. Odmawiałoby możliwości pozytywnych wpływów ludziom, których rola w wychowaniu jest istotna i niezastąpiona. Pomimo przysługującego rodzicom i innym wychowawcom autorytetu urzędowego, każdy autorytet urzędowy może pełnić pozytywną rolę w procesie wychowania. Dzieje się to wówczas, gdy autorytet urzędowy staje się jednocześnie autorytetem osobowym. Takie autorytety — urzędowe, a zarazem osobowe — znajdują szacunek i uznanie. Dają one podstawy do tego, aby ufać, że są w stanie wspomagać rozwój wychowanków w oparciu o własne walory wewnętrzne, a nie tylko, poprzez odwoływanie się do przysługującej im instytucjonalnej władzy urzędu.

e) Autorytet wzorów osobowych

Autorytet wzoru osobowego uznawany jest na zasadzie dobrowolnego wyboru i przyjmowany na podstawie szacunku. Uczucia te wynikają z wewnętrznego przekonania wychowanków, że osoba darzona przez nich uznaniem, posiada pewne cenione wartości³⁰. Bez szacunku i uznania, nie można mówić o autorytecie wzoru osobowego. Stanowi go bowiem tylko taki człowiek, który nie z racji pełnionej przez siebie funkcji: rodzica czy nauczyciela, ale ze względu na to, że w pełni korzysta z prawa do rozwoju własnej osobowości — cieszy się uznaniem otoczenia³¹. Poszukiwanie wzorów osobowych wiąże się więc przede wszystkim z potrzebami wewnętrznymi wychowanków. Należą do nich obok potrzeby uznania: pasja poznawania świata i siebie samego, szukanie sensu życia i potrzeba aktywności.

Wzorom osobowym zawsze przypisywało się ogromną wartość wychowawczą. Uważało się je za jedno z najważniejszych ogniw w procesie wychowania i uzależniało się od nich prawidłowy i efektywny przebieg całego tego procesu. Autorytet wzorów osobowych ze względu na tkwiące w nim możliwości, uważany jest za jeden z najkorzystniejszych sposobów oddziaływania wychowawczego.

Wychowankowie przyswajają sobie wzory osobowe cenionych przez siebie osób. Upodobnianie to polegać może na naśladowaniu, identyfikowaniu się z ulubionymi wzorami, lub też na odpowiednim dostosowywaniu podziwianych u nich cech, do własnych zdolności, upodobań i potrzeb³².

Można powiedzieć, że autorytet nie jest stosunkiem, który powstaje nagle, w jednym momencie. Jest to raczej dynamiczny proces, w czasie którego wychowankowie stopniowo przyjmują postawę szacunku i uznania wobec osób prezentujących określony typ autorytetu.

³⁰ Mościcka, dz. cyt., s. 39.

³¹ Lewańska, dz. cyt., s. 101.

³² M. Łobocki, *Ideal moralny i wzór osobowy w procesie wychowawczym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1983, t. 1, s. 67.

II. FUNKCJE AUTORYTETU

Analizując wpływ stosunku autorytetu na rozwój i wychowanie zauważa się również, że stanowi ono podstawę trzech najważniejszych mechanizmów rozwoju: modelowania, identyfikacji i imitacji. W wymienionych procesach, autorytet pełni funkcję idealnego modelu, czynnika integrującego osobowość wychowanka, lub też wymagającego naśladownictwa wzorca.

Istotą procesu modelowania jest przekazywanie cech z jednej osoby (lub grupy osób), czyli z tzw. modelu na inną osobę (lub grupę osób) poprzez odczytywanie sensu i znaczenia prezentowanych przez model zachowań³³. W procesie tym wychowanek obserwuje czynności modelu, a po ich zrozumieniu odnosi je do własnych możliwości rozwojowych, do swojej osobowości³⁴. Stąd modelowane czynności, chociaż posiadają ten sam charakter i zmiierzają do tego samego celu, co czynności modelu — nie są nigdy wiernie naśladowane.

Autorytet stwarza warunki pozwalające wykraczać wychowankowi poza samo tylko zewnętrzne upodobnianie się do niego, pełni funkcję modelu w wychowaniu. W przypadku rodziców i wychowawców dzieje się tak zawsze wtedy, gdy potrafią oni w sposób rozumny zrezygnować z przywileju decydowania o sprawach wychowanków i z kierowania ich życiem jedynie według własnych koncepcji.

Wartość pełniących funkcję modeli autorytetów demokratycznych wynika z faktu, że są one w stanie uświadomić wychowankom znaczenie określonych zachowań, obowiązujących norm, oraz ukazać ich przyczyny i skutki w taki sposób, że młodzi dochodzą do ich zrozumienia³⁵. Stąd, wpływ autorytetów inicjujących proces modelowania, pozwala wychowankom uświadomić sobie, że posiadają oni: własną godność, niepowtarzalność, odrębność i możliwości twórcze. Posiadanie zaś takiej świadomości pozwala wychowankom pozostawać sobą.

Pełniące funkcję modeli autorytety traktują wychowanka jako osobę godną szacunku i zaufania. Podkreślają, że wychowankowie muszą uświadomić sobie specyfikę własnej osobowości i zjednoczyć różnorodne, tkwiące w nich siły, potrzeby i dążenia ludzkie. Takie podejście jest bardzo korzystne dla pozytywnego rozwiązania jednego z podstawowych kryzysów okresu dorastania, którym jest kryzys poczucia własnej tożsamości.

Poczucie tożsamości, polegające na uświadomieniu sobie, że jest się kimś odrębnym od otoczenia, tą samą osobą mimo upływu czasu, że jest się spójną i jednolitą całością, kimś określonym, umiejscowionym w przestrzeni, czasie i społeczeństwie wymaga od wychowanków wysiłku. Mają oni znaleźć powiązania pomiędzy rolami, które pełnili dotychczas — jako dzieci, a odpowiedzialnością związaną z przejmowaniem ról osób dorosłych. Temu właśnie sprzyjają autorytety-modele, które ucząc wychowanków dokonywania samodzielnych wyborów dają im możliwość zdobywania własnej tożsamości, oraz rozwijania

³³ K. Pospiszył, *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa 1980, s. 39.

³⁴ M. Wolicki, *Mechanizm modelowania w kontakcie ojca z dzieckiem*, „Problemy Rodziny” (2)1983, s. 17.

³⁵ Weber, dz. cyt., s. 203.

i pogłębiania jej zgodnie z ich możliwościami rozwojowymi. Autorytety-modele pozwalają wychowankom na dokonanie syntezy zebranych przez nich w przeszłości i teraźniejszości doświadczeń, oraz na taką integrację wcześniejszych identyfikacji z nowymi elementami, która prowadzi do powstania nowej, dojrzałej tożsamości. To ponowne określenie siebie i odkrycie własnej tożsamości pozwala wychowankom: czynnie uczestniczyć w ich procesie rozwojowym, brać udział w tworzeniu życia, realizować własne inicjatywy i odpowiedzialnie wykonywać ciążące na nich zadania³⁶.

Autorytety-modele pozwalają młodzieży konfrontować jej postawy z postawami innych ludzi, bez wystawiania dorastających na wpływy, które prowadziłyby do pomniejszania ich samodzielności.

Zauważyć można, że modelowa funkcja autorytetu jako jedna z najważniejszych wychodzi naprzeciw współczesnej wizji człowieka, w której podkreśla się przede wszystkim takie jego elementy jak: świadomość siebie, relacje interpersonalne i stałe urzeczywistnianie siebie.

Autorytety-modele najlepiej odpowiadają na potrzeby młodzieży, która nie chce jedynie naśladować zachowań innych. Jest to czas, w którym młodzi pragną być kimś „jedynym” i „niepowtarzalnym”. Biorą to pod uwagę stosunki wychowawcze, które inicjują procesy modelowania i pozwalają młodzieży na odnalezienie jej własnej tożsamości.

b) Identyfikacja

Pojęcie identyfikacji powstało na gruncie teorii psychoanalitycznej. Twórcą tego pojęcia jest Freud. Najczęściej terminem „identyfikacja” określa się proces, za pomocą którego wychowanek stara się unormować swoje zachowanie na wzór zachowania osób dla niego znaczących. Hall, obok rodziców, wyróżnia wśród nich: wychowawców, nauczycieli, sławnych sportowców, gwiazdy filmowe itp. Identyfikacja odnosi się do całego zespołu działań, do całej osobowości, a nie tylko do pojedynczych aktów zachowań³⁷.

Źródłem rozwoju procesu identyfikacji jest przymus. Wynikać on może z imponującej wychowankom atrakcyjności osoby znaczącej, lub też z lęku przed utratą zaspokajanych przez nią potrzeb, szczególnie potrzeby bezpieczeństwa. Entuzjastyczny podziw, fascynację i uwielbienie wywołują autorytety wzorów osobowych, a wśród nich w okresie dorastania zwłaszcza: gwiazdy filmowe, bohaterowie sportowi, literaccy i inni idole. Im to ludzie młodzi ulegają często bez zastanowienia i sprzeciwu, ustawiając całą swoją orientację życiową zgodnie z tym, co reprezentują uwielbiane przez nich wzory. Proces przejmowania zachowań i postaw wzorów osobowych potęguje się, pobudza i ożywia, gdy prezentujące autorytet osoby wychowankowie darzą uczuciem podziwu. Jest to czynnik, który zwiększa pragnienie upodobniania się do reprezentujących autorytet wychowawców. Pozwala przekazać wychowankom normy postępowania w taki sposób, że stają się one ich własnymi przekonaniem i pobudzają młodzież do tworzenia własnego, zinternalizowanego systemu wartości³⁸.

³⁶ Majewski, dz. cyt., s. 85nn.

³⁷ Wolicki, dz. cyt., s. 21nn.

³⁸ M. Ziemska, *Rola rodziny w kształtowaniu osobowości społecznej dziecka*, „Zagadnienia wychowawcze w aspekcie zdrowia psychicznego” (4)1970, s. 15.

Potrzeba pozytywnej więzi uczuciowej wskazuje, że dużą rolę w procesie identyfikacji odgrywają również autorytety demokratyczne. Życzliwość i zrozumienie z jakim traktują one wychowanków sprawiają, że identyfikują się oni z postawami życzliwości i altruizmu osób znaczących. Od autorytetów o charakterze demokratycznym wychowankowie przyjmują postawy poszanowania godności ludzkiej, tolerancji, sprawiedliwości i odpowiedzialności oraz szacunku dla ludzi o innych poglądach. Autorytety demokratyczne stwarzają więc dobre warunki dla identyfikacji rozwojowej, zwłaszcza w zakresie postaw interpersonalnych, gdyż stanowią one dla młodzieży wzór zachowań pożądaných z interpersonalnego punktu widzenia. Czynnikiem utrwalającym przejmowane przez wychowanków postawy w przypadku autorytetów demokratycznych jest życzliwość wychowawcy dla wychowanka. Rozumie on ją bowiem jako nagrodę za swoje postępowanie³⁹.

Skutki identyfikacji wychowanków z autorytetami mogą być pozytywne lub negatywne. O identyfikacji pozytywnej, personalnej, mówimy wtedy, gdy integruje ona osobowość wychowanków. Integracja taka następuje, gdy osoby znaczące posiadają pozytywny zestaw cech, oraz stanowią dla identyfikującego się z nimi wychowanka przedmiot miłości, fascynacji i uwielbienia. Warunki te spełniają najlepiej autorytety wzorów osobowych, autorytety demokratyczne, oraz oddziałujące w oparciu o walory personalne i życzliwość — osobowe autorytety urzędowe.

Negatywne skutki pojawiają się wtedy, gdy wychowankowie identyfikują się z osobami o cechach negatywnych i przejmują przekazywane przez nie normy tylko dlatego, że boją się utracić poczucia bezpieczeństwa. W takich przypadkach, ponieważ młodzież nie może zweryfikować przekazywanych jej przez autorytety norm, nie przyjmuje ich ona nigdy w pełni za swoje, lecz uważa je za coś narzuconego z zewnątrz, za coś, co można w odpowiedniej chwili odrzucić. Tego rodzaju oddziaływanie, które pozwala jedynie na identyfikację pozycyjną charakterystyczne jest dla autorytetów nakazujących, oraz działających w oparciu o te same zasady autorytetów urzędowych. Ich negatywny wpływ wynika z tego, że: 1. To, co przekazują w sposób werbalny, nie odpowiada prezentowanym przez nie zachowaniom. Identyfikujący się z taką postawą wychowanek, traci kontakt z samym sobą przez co nie może w pełni realizować siebie. 2. Działające na zasadzie agresji autorytety nakazowe poprzez identyfikowanie się z nimi, utrwalają negatywne postawy interpersonalne, zwłaszcza takie jak: zachowania agresywne, pragnienie dominacji, niechęć i niezdrową rywalizację⁴⁰. 3. Zależność od autorytetów zewnętrznych i identyfikowanie się z nimi, prowadzi wychowanka do rezygnacji z rozwoju dojrzałości osobowej.

Zauważa się również negatywne skutki identyfikowania się młodych z idolami. Przyczyną niekorzystnych wpływów jest w tym wypadku stanowiąca źródło identyfikacji z idolami fascynacja. Występująca na płaszczyźnie irracjonalnej wywołuje ona entuzjastyczny podziw i uwielbienie wykluczające jakkolwiek samodzielną i krytyczną ocenę prezentowanych przez idoli wartości. To

³⁹ J. Cieślak, *Kierowanie klasą szkolną a postawy interpersonalne młodzieży*, „Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego” (4)1984, s. 9.

⁴⁰ Tamże, s. 10.

prowadzące do pewnego rodzaju poddaństwa zafascynowanie powoduje, że dorastający identyfikują się niejednokrotnie z osobami o cechach negatywnych, jeżeli są one atrakcyjne i preferowane przez otoczenie i środki masowego przekazu. Niebezpieczne jest zwłaszcza generalizowanie przyjmowanej wobec idoli bezkrytycznej postawy zależności i ulegania. Prowadzi ono do ukształtowania osobowości bezkrytycznej, otwartej na negatywne wzorce społeczne.

Źródłem negatywnych wpływów identyfikacji, zwłaszcza dla kształtowania się postaw, są jednak nie tylko negatywne cechy reprezentujących autorytet osób i oparte o nie interakcje, ale także zbyt silne i długotrwałe identyfikowanie się z jedną tylko osobą, nawet wtedy, gdy jest ona postacią pozytywną. Tego rodzaju identyfikacje usztywniają bowiem postawy wychowanka i nie pozwalają mu na identyfikowanie się z innymi dostępnymi wzorami, które mogłyby jeszcze bardziej ubogacić jego osobowość⁴¹.

Pomimo tego, że skutki identyfikacji, w zależności od typu inicjującego ją autorytetu mogą być pozytywne lub negatywne, sama identyfikacja jest procesem tak ważnym, że bez niego nie może dokonać się pełen rozwój osobowy człowieka. Wartość identyfikacji polega na tym, że ułatwia ona wychowankom głębsze przyswojenie norm i zasad etycznych i społecznych. Dzięki procesowi identyfikacji stają się one zinternalizowanym, a przez to stałym i silnym regulatorem zachowania.

c) Imitacja

Najczęstszym rodzajem wpływu człowieka na człowieka jest takie „zarażanie” swoim zachowaniem innych ludzi, które każe im wiernie naśladować wygląd zewnętrzny i zachowanie osób znaczących⁴². Tego rodzaju kopiowanie zachowania drugich, lub wzorowanie się na nich Hilgard nazywa naśladownictwem. Stanowi ono mechanizm psychologiczny, który najwcześniej pojawia się, uczestniczy w społecznym rozwoju dziecka.

W literaturze naśladownictwo bardzo często utożsamiane jest z imitacją, przez którą rozumie się świadome lub nieświadome odtwarzanie jakiegoś modelu. Ten sprzyjający upodabnianiu się do innych ludzi mechanizm, działa w oparciu o te same zasady i prawa co uczenie się przez odwzorowywanie. Charakterystyczne dla imitacji jest zjawisko wybiórczości. Polega ono na tym, że wychowanek naśladowuje jedynie pewne wybrane przez niego reakcje czy zachowania osób dla niego znaczących⁴³. Imituje ich zewnętrzne formy zachowań takie jak np.: ich sposób ubierania się, mówienia, bycia, oceniania. Stąd naśladownictwo w odróżnieniu od identyfikacji jest procesem o charakterze zewnętrznym.

Imitacja jednak jest ważnym sposobem uczenia się zachowań, które pomagają, lub utrudniają wychowankom ich przystosowanie społeczne. Dzięki niej wychowanek uczy się oceniać siebie i buduje mniej lub bardziej korzystne pojęcie o sobie. Ma to ogromne znaczenie zwłaszcza w procesie nabywania doświadczeń.

⁴¹ Por. T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1970, s. 140.

⁴² A. Gurycka, *Wzorce i modele w wychowaniu*, „Nowa Szkoła” (1)1972, s. 10.

⁴³ Wolicki, dz. cyt., s. 33.

Ponieważ jednak proces imitacji ogranicza się do naśladowania zewnętrznych czynności wykonywanych przez osobę znaczącą, bez przyjmowania motywacji, z której czynności te wypływają, jest on procesem korzystnym dla rozwoju wychowanka jedynie w pierwszych latach jego życia, kiedy nie potrafi on jeszcze zrozumieć motywów spełnianych przez autorytet czynności. W okresie wczesnego dzieciństwa wierne ich odtwarzanie pozwala wychowankowi na przyswajanie sobie wiadomości i sprawności, na nabywanie ogólnych uzdolnień i kształtowanie behawioralnego elementu postaw. Pozostawanie jednak na etapie procesu naśladowania, bez umiejętności zachowania się w inny sposób w okresie późniejszym, prowadziłoby do swego rodzaju infantylnizmu lub konformizmu. Trudno, bowiem wyobrazić sobie, aby dorastająca jednostka, zdolna do takich operacji myślowych jak: porównywanie, uogólnienie, wnioskowanie, abstrahowanie nie poszukiwała motywacji, z których wypływają czynności osób znaczących i nie potrafiła, a przynajmniej nie starała się dostosowywać ich zachowań do własnych, odmiennych sytuacji. Oznaczałoby to rezygnację z własnych inicjatyw na rzecz podporządkowywania się autorytetom.

Z treści niniejszego paragrafu wynika, że najdoskonalszym z tych mechanizmów jest proces modelowania. Jego wyższość w stosunku do naśladowania polega na tym, że nie jest ono samym tylko kopiowaniem zachowań modelu, ale odczytywaniem znaczeń tych zachowań i odnoszeniem tego znaczenia do własnej osobowości⁴⁴. Wyższość modelowania nad identyfikacją polega na tym, że w procesie modelowania zachowana jest pełni odrębność własnej osobowości wychowanka.

ZAKOŃCZENIE

Wrażliwy na punkcie swojej godności i wielkości człowiek, broni się przed każdym wpływem zewnętrznym, który w jakikolwiek sposób zagraża, lub mógłby zagrażać jego osobie. Przede wszystkim boi się on wszystkiego, co prowadzi do pomniejszenia jego samodzielności ze strony innych ludzi. Wielu z takim wpływem zewnętrznym kojarzy — pojęcie autorytetu. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy personalność sprowadza się jedynie do indywidualnego, spontanicznego i specyficznego dla danej jednostki sposobu wyrażania i ustosunkowania się do otoczenia⁴⁵. Takie rozumowanie prowadzi do twierdzenia, że zjawisko autorytetu w wychowaniu przeżyło się już, a w związku z tym, jest ono zbyt bezwartościowe w procesie wychowania. Dla zweryfikowania słuszności tego rodzaju twierdzeń w niniejszym artykule postawiony został problem: „Czy i w jaki sposób autorytet wpływa na proces wychowania?”

Refleksja nad fenomenem autorytetu i jego wpływem na rozwój w procesie wychowania pozwala stwierdzić, że krytyka autorytetu wychowawczego nie jest zjawiskiem nowym, charakterystycznym jedynie dla XX wieku. Miała ona miejsce na przestrzeni całej dotychczasowej historii. Wynika ona z logicznej antynomii pomiędzy pojęciem wolności i autorytetu. Antynomia taka powstaje

⁴⁴ Tamże, s. 25.

⁴⁵ Majewski, dz. cyt., s. 84.

wtedy, gdy wolność rozumie się jako opartą na przyjemności i wykluczającą jakiegokolwiek ograniczenia spontaniczność człowieka. Fakty, z których wynika krytyka autorytetu wychowawczego, wiążą się zaś ze sposobami jego sprawowania, gdyż nadużycia w tym względzie powodują zawsze szkodliwe rezultaty wychowawcze.

Oba te źródła nie wykluczają jednak znaczenia autorytetu w procesie wychowania, zwłaszcza, gdy poprzez wolność rozumie się osiągnięcie coraz to doskonalszego człowieczeństwa. Wtedy przyjęcie pewnych praw i obowiązków, pewnych wpływów jest czymś koniecznym, czymś co stanowi fundament rozwoju osobowego.

Przeanalizowany materiał na temat funkcji spełnianych przez autorytet w procesach: modelowania, identyfikacji i imitacji pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków:

1. Oddziaływanie wychowawcze, oparte o stosunek autorytetu, powoduje upodabnianie się wychowanków do osób będących nosicielami autorytetu, inicjując w ten sposób podstawowe procesy uczenia się.

2. Uczenie się pod wpływem oddziaływania autorytetów wychowawczych, przybierać może formę: modelowania, identyfikacji lub imitacji.

3. Procesy identyfikacji i imitacji, w których osoby znaczące stanowią dla wychowanków gotowe wzorce zachowań, nie wyzwalają tkwiących w wychowanku — indywidualnych możliwości rozwojowych. Z tej przyczyny spełniają one ważną rolę w rozwoju osobowości wychowanków, jedynie w pierwszych latach ich życia.

4. Okres młodości, w którym młodzież powinna stawać się podmiotem procesu wychowania i powoli przekształcać go w samowychowanie — wymaga uruchomienia procesu modelowania.

5. Inicjujące proces modelowania autorytety-modele, świadome tego, że są dla wychowanków oparciem — nie w sensie posiadania ich, lecz w sensie służenia im — stanowią dla młodzieży najlepsze wzory życia w okresie dorastania.

AUTORITÄT IM FRZIEHUNGSPROZES ZUSAMMENFASSUNG

In der gegenwärtigen Pädagogik empfindet man das Bedürfnis die Bedeutung der Autorität im Erziehungsprozess sichtbar zu machen. In der Erziehung ist die Autorität stets ein personales Ansehen das sich also nicht mit den Vorschriften und Reglements, sondern mit den Eltern, Lehrern, Idols und mit anderen Anführern identifiziert.

Im Artikel wird die Antwort auf folgende Fragen gesucht: Ob und wie eine Autorität auf den Erziehungsprozess Einfluss nimmt; die Art und die Weise und wie dieser Einfluss sich realisiert? Die Autorität steht immer in Beziehung zu den zwischenmenschlichen Relationen in den eine Person die Überlegenheit einer anderen Person anerkennt. Die interpersonale Relation zwischen dem Zögling und dem Erzieher stellt das grundsätzliche Unterscheidungsmerkmal verschiedener Autoritäten. Im Zusammenhang damit wurden drei grundsätzliche Typen von Autorität unterschieden und besprochen: die gebieterische, die liberale und die demokratische (partnerschaftliche) Autorität.

Der zweite Teil des Artikels ist den wesentlichen Funktionen der Autorität in dem Entwicklungsprozess des Zöglings gewidmet. In dem Entwicklungsprozess kann die Autorität drei Grundfunktionen erfüllen:

- 1) die Autorität kann für den Zögling ein Modell darstellen;
- 2) die Autorität kann ein die Persönlichkeit des Zöglings integrierender Faktor werden;
- 3) die Autorität wird zum Vorbild.

Der personalen Entwicklung des Zöglings dient am optimalsten ein, mit dem Modellieren verbundene, Einfluss; obwohl auch eine demokratische Autorität — personaler Autorität erfüllt werden.