

AŠ IR KITAS: SOCIALINIAI IR FILOSOFINIAI UGDYMO ASPEKTAI

Pedagoginio autoriteto sampratos ontologinės perspektyvos link

Cristiana Barbierato

Socialinių mokslų (edukologijos) doktorantė
Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto Edukologijos katedra
Universiteto g. 1/9, LT-01513 Vilnius
Tel. (8 5) 266 76 25
El. paštas: cristiana.barbierato@sf.vu.lt

Analizuojant literatūrą, skirtą autoriteto temai, remiantis edukologijos ir filosofijos tradicija, galima pastebėti dvejopą tendenciją: šalia autorių, kurie žiūri į autoritetą įtariai ir jį traktuoja kaip ribojantį žmogų, neleidžiantį atsiskleisti jo asmenybei, yra tokių, kurie autoritetą mano esant teigiamu reiškiniu. Tačiau pastarieji taip pat ne visada pasiekia autoriteto fenomeno gelmes. Šio straipsnio tikslas – aptarti filosofų ir edukologų suformuluotas autoriteto sampratas, susitelkiant ties autoriais, kurie, grįždami į autoriteto žodžio etimologiją, ne tik autoritetą mano esant teigiamu reiškiniu visuomenės ir žmogaus gyvenime bei pozityviu ugdymo veiksmu, bet ir pagrindžia jį ontologiškai. Taip apskritai autoritetas konfigūruojasi kaip „auginantis autoritetas“, atitinkantis žmogaus prigimtį, nes „kažkas kitas“, susidūrimas su „kitybe“ suteikia galimybę būti savimi.

Pagrindiniai žodžiai: pedagoginis autoritetas, auginantis autoritetas, autoriteto transcendentškumas, ontologinė perspektyva (ontologija).

Įvadas

Kas yra autoritetas? Kuo jis ypatingas? Ar šiandien jis dar būtinas? Šie ir panašūs klausimai kilo daugeliui mąstytojų. Atsižvelgiant į pasirinktą „žiūros tašką“ (pvz., žiūrint iš filosofinės, politinės, teisinės, sociologinės, psichologinės, pedagoginės / edukologinės perspektyvos) ir istorinį laikotarpį (pvz., graikų–romėnų, viduramžių, moderno ir postmoderno), šis fenomenas įgyja skirtingų niuansų. Dar kitoks vaizdas išryškėja žvelgiant į dabartinę situaciją: akivaizdu, kad autoriteto samprata keitėsi ir prieš tai, bet dabar labiausiai neatpažįstamai. Kaip pažymėjo Arendt¹ (1995),

anksčiau autoritetas buvo laikomas natūralia, visų pripažinta būtinybe, tačiau šiandien to nebėra ir daugybė definicijų žymi jo pasikeitusį statusą: aptariama autoriteto krizė, erozija, užtemimas, saulėlydis, susilpnėjimas / silpnėjimas, netgi pabaiga ir mirtis.

Teoretikų ir praktikų diskusija ne tik konstatuoja autoriteto (ypač pedagoginio autoriteto) žlugimo požymius, bet ir reflektuoja autoriteto nuosmukio priežastis, sumenkinimo fazes ir svarsto galimus sprendimus.

natūralių poreikių, vaiko bejėgiškumo, tiek politinės būtinybės, egzistuojančios civilizacijos tęstinumo, kuris gali būti užtikrintas tik tada, kai ką tik gimusieji įvedami į jau esantį pasaulį, į kurį atėjo kaip svetimieji“ (Arendt, 1995, p. 106).

¹ „Autoritetas plačiausia prasme visada buvo priimamas kaip natūrali būtinybė, akivaizdžiai nulemta tiek

Mokslinėje literatūroje daug rašoma apie autoriteto reikšmės globalizacijos amžiuje sumažėjimą ir autoriteto praradimą (Bauman, 1996; Kumar, 2000; Giddens, 2000; Lyotard, 2002). Vieningai pripažįstama, kad tai yra neišvengiamas mūsų postmodernaus pasaulio bruožas – kartu su neapibrėžtumu, tiesos, vertybių, pažinimo ir vertinimo reliatyvizmu bei turinio sumaištimi nurodoma kaip dabarties ugdymo ypatumai. Įdomu, kad ta praradimo priežastis yra siejama ne su visuomenių demokratinio vystymosi ir tobulėjimo procesu, o su niveliuojančiu, reliatyvistiniu ir pliuralistiniu požiūriu, kuris dominuoja mūsų pasaulyje ir suskaldo tikrovę kaip objektyvų reiškinių suvokimą (Duoblienė, 2011). Susimąstyti verčia ir Giddenso (2000) konstatavimas, kad autoritetus keičia ekspertai, t. y. dalykų, siauros srities žinovai, specialistai, o autoritetų siekis tėra senosios tradicijos „paklusti“ reliktas.

Dar vienas nenuginčijamas faktas yra tai, kad žmogus, ypač postmodernus, žiūri į autoriteto reiškinį su dideliu įtarimu: dabartiniuose samprotavimuose ir diskusijose autoritetas dažnai turi neigiamą atspalvį, nes suvokiamas kaip ribojantis žmogaus laisvę ir neleidžiantis atsiskleisti jo asmenybei. Žvelgiant į tai, kaip autoritetas buvo traktuojamas ir bandomas apibendrinti, iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti, kad autoritetas suvokiamas kaip išskirtinai teigiamas ar neigiamas reiškinys. Tačiau toks požiūris klaidina ir neleidžia pasinersti į autoriteto gelmę. Iš tikrųjų yra ir kita perspektyva, kuri atveria naują nenuspėjamą horizontą: kai kurie autoriai analizavo autoriteto fenomeną pasitelkdami jo etimologiją: kadangi žodis autoritetas (lot. *auctoritas*) kyla iš lotyniškojo veiksmazodžio *augeo*, kuris reiškia augti, jie rutuliojo

tolesnius savo samprotavimus pabrėždami auginimo aspektą.

Šis naujas požiūris pabrėžia ir autoriteto atitiktį žmogaus būties struktūrai: žmogus turi priklausyti nuo kažko, kad gyventų, kitaip sakant, kad „kažkas kitas“ suteiktų jam galimybę būti savimi. Autoriteto fenomenas, ypač pedagoginiame kontekste, konfigūruojasi ne vien kaip pozityvus, bet ir kaip būtinas, nes jis atitinka žmogaus ontologinę prigimtį.

Šiandieną, kai mokytojui sunku būti autoritetu ugdymo procese, kai susiduriama su autoriteto praradimu ir nuvertinimu, teoriniu ir praktiniu požiūriu svarbu ne tik konstatuoti padarinius ar įvardyti turinčius įtakos veiksnius, reikia naujų įžvalgų, kurios perkeltų diskusiją iš „diagnostikos sluoksnio“ į kitą lygmenį – ontologinį, kuriame autoriteto pozityvumas ir būtinybė siejama su žmogaus prigimtimi. Šiame straipsnyje pasirinkti autoriai vienaip ar kitaip išryškino ontologinės autoriteto būtinybės aspektus, kurie paprastai lieka mažiau ištirti arba apskritai pamiršti.

Straipsnio tikslas: išanalizuoti autoriteto sampratą filosofijos ir edukologijos kontekste ir išryškinti esminius jų bruožus, leidžiančius pagrįsti autoriteto fenomeną ontologiniu lygmeniu.

Straipsnio uždaviniai:

1. Žvelgiant į žodžio „autoritetas“ etimologiją, grįžti prie pradinės fenomeno reikšmės ir išryškinti esminius jo bruožus.
2. Atskleisti autoriteto fenomeno įžvalgą remiantis ontologine perspektyva.

1. Autoriteto etimologija

Žvelgti į etimologiją kaip kelią kažkokio reiškinio prasmės link nėra naujas moks-

linių tyrimų sprendimas. Antai apie fenomeno paiešką etimologijos šaltiniuose rašo ir Van Manen (1984). Autorius pažymi, kad žodžiai, apibūdinantys kažkokį reiškinį, dažnai būna praradę savo pradinės reikšmės dalį, pamiršę savo praeities galią ir nebeprabyrantys. Tokio fakto aki-vaizdoje jis teigia, kad etimologinė žodžio kilmė gali mus nukreipti link tos pirminės reiškinio formos, kai žodžių ir gyvenimo patirties ryšys dar buvo gyvas. Ši metodologinė nuostata puikiai tinka ir autoriteto fenomenui, taip pat pagrindžia tų autorių, kurie, remdamiesi žodžio „autoritetas“ etimologija, bandė išvelgti jame naują reikšmę, sprendimą. Jie priartėja prie autoriteto fenomeno būtent grįždami prie lotyniškųjų jo ištakų – veiksmazodžio *augeo*², augti, ir išryškina tą reiškinio niuansą, auginimo aspektą, kuris buvo modernios ir šiuolaikinės visuomenės pamirštas. Pateiksime keletą pavyzdžių. Arendt jau aštuntame XX a. dešimtmetyje rašo: „Žodis *auctoritas*, kilęs iš veiksmazodžio *augere*, „stiprinti“, o tai, ką nuolat stiprina autoritetas ar tie, kurie jį turi, yra įkūrimas.“ (1995, p. 139) Nors lietuviškame leidime angliško žodžio „augment“³ atitikmuo nevisiškai atspindi originalų lotynų kalbos niuansą, tačiau neabejotinai atskleidžia pirminį autoriteto fenomeno pozityvumą. Filosofė pripažįsta, kad autoriteto fenomenas buvo susietas su augimo / auginimo patirtimi.

Išlaisvinančio ir auginančio autoriteto aspektus pabrėžia ir du Italijos mąstytojai, Arendt amžininkai, Giussani ir Del Noce. Giussani savo veikaluose apie ugdymą,

kurie pirmą kartą buvo susisteminti ir išleisti 1977 metais, primena autoriteto lotynišką kilmę ir teigia, kad „Tai yra tikrojo *autoriteto* „auctoritas“ koncepcija: tai, kas man leidžia augti. [...] Autoritetas tam tikru būdu yra tikresnis mano „aš“ (1995, p. 29). Filosofas Del Noce (1975), autoriteto raiškos tyrėjas politikos srityje, taip pat primena lotyniškas žodžio ištakas ir nurodo, kad autoriteto augimo aspektą galima išvelgti ir kitose kalbose, pvz., vokiečių. Jis itin pabrėžia, kaip dabartinis mentalitetas asocijuoja autoriteto idėją su „represija“, t. y. būtent su tuo, ką etimologija nurodo kaip autoriteto antonimą. Prancūzų autoriai, Meirieu (2008), Prairat (2010, 2011), Ricoeuras (1995, 2007) ir Robbes (2006), savo veikaluose taip pat gvildena autoriteto temą, pripažindami autoriteto etimologiją ir ja remdamiesi. Įdomu, kad Lietuvos edukologijoje, nors yra žinoma lotyniška termino kilmė, labiau vyrauja interpretacija, siejanti autoritetą su reikšmėmis, nesusijusiomis su augimu.

Nenuspėjamų raiškų santykio forma (arba Ypatinga santykio forma, kai liekame laisvi)

Jei autoritetas pirmiausiai pasireiškia kaip auginimo fenomenas, kokie yra esminiai jo bruožai? Remiantis išanalizuota literatūra galima teigti, kad iš auginimo aspekto kyla tai, kad santykio su autoritetu patirtyje pasireiškia netikėti veiksniai, kurie iš pirmo žvilgsnio atrodytų visiškai prieštaraujantys šiai temai: laisvė, išlaisvinimas, pilnatvė, savęs realizavimas. Filosofas Ricoeuras (1995) įspūdingai pavadino vieną savo pranešimą „autoriteto paradoksu“. Vartodamas žodį „paradoksas“, jis siekė parodyti, kaip autoriteto fenomene patiriamas abipusiškumas nesimetriškame santy-

² Conte, G. B.; Pianezzola, E.; Ranucci, G. (2010). *Dizionario della Lingua Latina*. Firenze: Le Monnier.

³ „The word *auctoritas* derives from the verb *augere*, „augment“, and what authority or those in authority constantly augment is the foundation“ (1978, p. 121).

kyje. Tai atrodytų nelogiška, nes terminai „abipusiškas“ ir „nesimetriškas“ iš principo priešingi, tačiau žvelgimas į išgyventą patirtį liudija kitaip – tai paradoksali, bet reali autoriteto išraiška. Ricoeuras nepaneigia šios tariamos aporijos (abipusiškumas nesimetriškame santykiyje), atvirkščiai, ją pripažįsta ir, remdamasis paradokso sąvoka, ją mano esant paslaptina autoriteto išraiška. Panašiai Arendt (1995), pripažindama hierarchinę autoriteto fenomeno tvarką, teigia, kad autoritetas neturi būti painiojamas su prievarta, galia ir įtikinimu, jis iš esmės implikuoja paklusnumą, kuriame liekame laisvi⁴. Kas gali pagrįsti tokį „abipusiškumą“ santykiyje, kuriame atpažįstama nelygybė? Ricoeuras išsprendė dilemą remdamasis paradokso sąvoka, o Arendt suranda kitą išeitį: kito pranašumo atpažinimą; šis laisvas žmogaus pripažinimas garantuoja neįkalinamą paklusnumą. Gadameris (2000) išsako panašią mintį, apibūdinamas autoritetą ne kaip pavergimo / nusilenkimo ir proto atsižadėjimo aktą, o priešingai – kaip proto ir laisvės aktą, ir sieja autoritetą su kito pranašumo pažinimu. Jo manymu, iš tiesų autoritetas sietinas labiau su pažinimu, o ne su paklusnumu⁵.

Autoriteto transcendentinisumas

Antras esminis aspektas, išryškėjęs nagrinėjant literatūros šaltinius, – autoriteto transcendentinisumo idėja: autoriai, nors skirtingais būdais ir žodžiais, vienbalsiai pripažįsta, kad autoriteto fenomene glūdi sąmoningumas, kad jis veikia ne savo vardu, bet kažko kito, kuris, nors kitaip įvar-

⁴ „Autoritetas implikuoja tokį paklusnumą, kai žmonės išsaugo savo laisvę“, p. 121.

⁵ „Indeed, authority has to do not with obedience but rather with knowledge“ (Gadamer, 2013, p. 291).

dytas, turi atramą transcendentiniame fone ir iš jo įgauna pagrįstumą.

Arendt, kalbėdama apibendrintai apie autoritetą kaip reiškinį žmonijos istorijoje, pripažino, kad autoriteto šaltinis yra transcendentinis (1995, p. 161); panašiai Jaspersas teigia, kad apskritai neįmanoma suvokti autoriteto be transcendentiniškumo (1977, p. 55).

Ricoeuras (1995) savo autoriteto sampratoje išreiškia tą kažką kitą, vardan ko autoritetas yra pagrindžiamas, per trilypę jo paties prigimtį: autoriteto išorė (exteriorité), autoriteto pranašumas (supériorité) ir autoriteto pirmenybė (antériorité). Tie trys aspektai brėžia autoriteto kontūrus už subjekto ribų: žmogus, turintis autoritetą ar veikiantis autoritetingai, suvokia, kad pats autoritetas nėra jo rankose, nes autoritetas viršija individo galias, yra aukščiau už jį ir anksčiau už jį.

Kiti autoriai parodo autoriteto transcendentiniškumo implikacijas pedagoginiu lygmeniu. Filosofas Prairat (2011) pagrindžia autoritetą transcendentiniškumo fone, vartodamas formuluotę *référence idéale* – nuorodą į idealą, ir patikslina, kad santykis su autoritetu visada būna ne dvejopas, o trejopas: mokytojas, mokinys ir Autoritetas su didžiąja A. Filosofas apibūdina pastarąjį kaip praeitį, tradicijas, kultūrą. Nors trečiojo elemento pavidalas lieka iki galo neapibrėžtas, akivaizdu, kad Autoritetas su didžiąja A yra kažkas daugiau ir aukščiau nei mokytojas ir mokinys. Įdomu, kad Prairat pripažįsta, jog mokytojo ir mokinio ryšys su Autoritetu yra kitoks: jų atstumas nuo Autoriteto yra skirtingas, dėl to jų santykiai negali būti lygiaverčiai.

Cituodamas de Certeau (*autorité qui autorise*), Meirieu (2008) teigia, kad esminiai autoriteto bruožai nėra valdymas, va-

dovavimas ar organizavimas, o *verticalité*, vertikalioji dimensija, kurioje autoritetas pagrindžiamas. Mokytojas yra tarpininkas, perduodantis ne savo idėją ar nuomonę, bet tai, kas paremta tam tikra istorija. Jis perduoda, įveda į kultūrą, be kurios naujai atvykęs / naujokas beviltiškai klaidžiotų ieškodamas savo ištakų. Šis niuansas pabrėžia mokytojo autoritetą kaip ne savą valią, o savitą paklusnumą Kažkam aukščiau savęs. Kitu laikotarpiu šią mintį pabrėžia Maceina, kalbėdamas apie trečiąjį ugdymo pradą: „Pedagoginėje situacijoje kiekvienas [ugdytojas] pergyvena save kaip aukštesnio prado atstovą, kaip idealinių normų reiškėją, kuris apsprendžia ugdytinį ne pagal siaurą individualinę savo nusistatymą, bet pagal aukštesnę valią, vis tiek, ar ji bus pilnutinio žmogiškumo, ar tautos, ar valstybės, ar galop Dievo valia.“ (2002, p. 459)

Autoritetas kaip atsakomybės prisiėmimas ir įvedimas

Autoritetas kaip atsakomybės prisiėmimas ir įvedimas – trečias aspektas, kuris leis geriau atskleisti pedagoginio autoriteto ypatumus. Šiuo tikslu reikėtų grįžti prie Arendt pamąstymų. Pirma, filosofė teigia, kad autoritetas glaudžiai susijęs su atsakomybės už pasaulį prisiėmimu, ir suaugusysis, turintis auklėjimo funkcijas, vertas to vardo, jei tik šią atsakomybę prisiima. „Ši atsakomybė auklėtojams nėra primesta nepagrįstai, ji kyla iš to, kad suaugusieji įveda jaunuolį į nuolat besikeičiantį pasaulį. Kiekvienas, kuris atsisako prisiimti bendrą atsakomybę už pasaulį, neprivalėtų turėti vaikų ir jam neturėtų būti leidžiama prisidėti prie vaikų auklėjimo“ (1995, p. 210). Antras esminis filosofės svarstymas, kad šios atsakomybės prisiėmimas,

o ne kažkokia kita kvalifikacija, pažymi ugdytojo esybę ir statusą. „Juk ten, kur tik būta autoriteto, jis buvo susietas su atsakomybe už padėtį pasaulyje“ (1995, p. 211). Ir dar: „Auklėjime ši atsakomybė už pasaulį įgauna autoriteto formą. Auklėtojo autoritetas ir mokytojo kvalifikacijos nėra tas pats dalykas. Nors tam tikra kvalifikacija autoritetui būtina, pati aukščiausia kvalifikacija niekada negali savaime sukurti autoriteto. Mokytojo kvalifikacija pasireiškia tuo, kad jis pažįsta pasaulį ir sugeba jį paaiškinti kitiems, o jo autoritetą grindžia tai, kad jis prisiima atsakomybę už pasaulį. Vaikui jis yra tarsi koks visų suaugusiųjų pasaulio gyventojų atstovas, nurodantis detales ir sakantis vaikui: štai mūsų pasaulis.“ (1995, p. 210) Pastaba apie atsakomybės prisiėmimą kaip esminę autoriteto savybę yra be galo reikšminga dabartiniame ugdymo ir švietimo kontekste, nes diskusijos ir pamąstymai apie mokytojo autoritetą ir vaidmenį lengvai nuslysta link profesinių kompetencijų ar išorinių reikalavimų. O koks šios atsakomybės turinys? Arendt kalba apie dvejopą ugdytojo atsakomybę: už pasaulį ir už jaunuolį, o abi šios atsakomybės pusės pinasi viena su kita. Būti atsakingam už pasaulį reiškia juo rūpintis ir apsaugoti nuo žlugimo, o atsakomybė už jaunuolį implikuoja, kad jis galėtų išreikšti save ir prisidėti prie istorijos kūrimo. Taigi pasaulio ir jaunuolio ryšiu pasireiškia ir seno, ir naujo ryšys. „Auklėjamosios veiklos uždavinys yra kažką puoselėti ir apsaugoti – vaiką apsaugoti nuo pasaulio, pasaulį nuo vaiko, nauja nuo seno, sena nuo naujo“ (1995, p. 213).

Analizuodamas Arendt veikalus Gordonas (1999) pažymėjo, kad filosofės nuostatos stiprybė ta, kad tos dvi atsakomybės yra abipusės, viena nuo kitos priklausomos

ir tarp jų nėra prieštaros. Apibendrinant – ugdytojo atsakomybės prisiėmimas yra autoriteto žymė ir toks atsakomybės prisiėmimas reiškia ne konservatyvų grįžimą prie tradicijos, o „nuolatinį atnaujinimą“, vykstantį per ugdytojo įsiterpimą tarp seno ir naujo⁶.

Šis Arendt autoriteto kaip atsakomybės suvokimas dera su Giussani'o samprata – autoritetas kaip egzistencinis pasiūlymas ar, kitaip sakant, autoritetas kaip tradicijos įsikūnijimas. Giussani suvokia ugdymą kaip įvedimą į tikrovės visumą, ir tam yra būtina tinkamai pateikti praeitį. Žodis „tinkamai“ jau leidžia suprasti, kad tradicijos pristatymas savaime neužtikrina ugdomojo proceso efektyvumo. Vertybių, žinių ir laimėjimų palikimas, tradicijos siūlomas kiekvienam žmogui, turi būti suprstas ir atrastas per išgyvenamą dabartį, o tai įvyksta asmens autoriteto dėka: jis savo gyvenimo patirtimi įkūnija tradiciją, ją padaro regimą ir įtikimą ugdomojo akyse. Arendt ir Giussani'o darbai išryškina pedagoginio autoriteto vaidmenį kaip naujos kartos parengimą, kad ji įsitrauktų, veikėtų įnešdama savo naują indėlį į pasaulį.

2. Nauja autoriteto įžvalga: ontologinės perspektyvos link

Bandant priartėti prie autoriteto įžvalgos remiantis ontologine perspektyva, reikėtų pradėti nuo prancūzo edukologo Prairat (2011) minčių analizės. Jis apibūdino dabartinį autoriteto statusą kaip „susilpnėjusi autoritetą“ ir, bandydamas susisteminti vyraujančias, ypač Prancūzijoje, mintis ir idėjas apie autoritetą edukologijos kon-

tekste, pristato tris įžvalgas: sociologinę, filosofinę ir antropologinę.

Pagal pirmąjį sociologinį paaiškinimą (François Dubet, Marie Duru-Bellat), autoriteto susilpnėjimas / silpnėjimas yra mokyklos patikimumo praradimo padarinys. Mokytojas atstovauja įstaigai, kuri netesi visuomenei duotų pažadų. Norint išspręsti šią problemą, reikia politinio atsakymo ir sprendimo, nes pastebėta, kad ten, kur mokiniai geba pasiekti rezultatų, mokytojai turi autoritetą. Anot antrojo, filosofinio požiūrio (Guy Coqas ir Alainas Renault), autoriteto susilpnėjimas sietinas su modernybe ir šiuolaikine pasaulėžiūra: laisvės ir lygybės išaukštinimas ir jų įsiskverbimas ne tik į politinę sistemą, bet ir į mokyklos bei šeimos lygmenį vedė prie dabartinės ugdymo ir švietimo padėties. Trečiasis, antropologinis, požiūris įžvelgia tai, kad mūsų laikai pernelyg pabrėžia dabartį. Praeitis nėra užmiršta, bet ji nebekalba mums, prarado savo transcendenciją, savo teisėtumą ir nebegali nieko perduoti naujoms kartoms.

Iš tikrųjų Prairat vizija apima daug veiksnių, kurie lemia sunkią dabartinio autoriteto situaciją ir, kaip nurodyta, jo autoriteto apžvalga remiasi kitų autorių darbais. Tačiau reikia atkreipti dėmesį į kitą aspektą, iškeltą Arendt, Zambrano, Giussani ir kt. ir, manoma, išplečiantį apžvalgos lauką. Anot Arendt, autoriteto krizė susijusi su suaugusiųjų krize, kuri pasižymi idealų pasimetimu ir / ar jų nutylėjimu: mūsų dabartinėje visuomenėje daug tėvų ir mokytojų nesugeba ar nenori duoti naujai kartai būtinos krypties tam, kad ji augtų ir bręstų. „Padėtis tokia, tarsi tėvai kasdien šnekėtų: „Šiame pasaulyje net mes nesijaučiame saugūs; kaip jame elgtis, ką žinoti, kokius įgūdžius įgyti, – visa tai mums paslaptis.

⁶ „Auklėtojo uždavinys yra įsiterpti tarp seno ir naujo, todėl pati profesija iš jo reikalauja nepaprastos pagarbos praeičiai“ (p. 215).

Tu privalai stengtis padaryti viską, ką gali, šiaip ar taip, neturi teisės reikalauti iš mūsų ataskaitos. Mes nusiplauname rankas, mes nekalti dėl tavęs.“ (1995, p. 212) Tą sąmoningą ar nesąmoningą atsisakymą ar nesugebėjimą imtis atsakomybės už savo vaikus / ugdytinius galima apibūdinti **kaip egzistencinį / asmeninį / pasiaiškinimą** ir jis galėtų reprezentuoti susilpnėjusio pedagoginio autoriteto statuso „**ketvirtą įžvalgą**“. Ta pačia kryptimi, nors kitais žodžiais, vystėsi ir ispanų filosofės Zambrano (2008) ugdymo koncepcija, pagal kurią, ugdytojo darbas pasižymi ryšiu su Būtimi ir ta savybė išlieka, nepaisant nepalankių kultūrinių ir istorinių aplinkybių, apsunkinančių dabartinio ugdytojo užduotį. Atsakomybės prisiėmimas, kurį filosofė vadina mediacija, pasižymi kaip asmeninis ir galimas sprendimas, visada liekantis ugdytojo rankose. „Ugdytojas, tas, kuris išgirdo kvietimą juo būti. <...> Būti ugdytoju reiškia priimti sunkią užduotį tapti gyvąja mediacija. Tarpininkauti, būti mediatorium, atlikti mediacijos funkciją, reiškia sugebėti mylėti, sugebėti išgirsti Eroso žmogiškąją–dieviškąją žinią, priimti atsakomybę tapti mediatorium už tuos visus, kurie negali to padaryti“ (2008, p. XI).

Panašiai Giussani apibūdina ontologinį ugdytojo įsipareigojimą pabrėždamas, kad žodis „prasmė“, o ne „valdžia“ ar „galia“ labiausiai išreiškia pedagoginį autoritetą. Ugdytojas, kaip autoritetas, siekia perduoti naujoms kartoms tikrovės prasmę, nes ugdyti reiškia vesti į visą tikrovę, į jos prasmę. „Ugdymas yra savęs perdavimas. [...] Ugdyti reiškia perteikti save, t. y. tai, kaip aš sąveikauju su tikrove“ (Giussani, 2005, p. 84).

Kadangi paskutinėje pastraipoje kalbėta apie egzistencinę / asmeninę „įžvalgą“ kaip naują būdą žvelgti į pedagoginio

autoriteto statusą, reikia pratęsti šią temą ir pabrėžti, kad egzistencinis / asmeninis svarstymas implikuoja ontologinę kategoriją, suteikiančią esminį skiriamąjį bruožą autoriteto koncepcijų įvairovei.

Vartojant žodį „ontologinė kategorija“ ar apskritai „ontologija“ turima omenyje paties autoriteto ir žmogaus struktūros ryšio atpažinimas, autoriteto fenomenas. Darbo pradžioje minėta, kad yra autorių, interpretuojančių autoriteto fenomeną kaip neigiamą reiškinį žmonijos istorijoje. Frankfurto mokyklos atstovai (Horkheimeris, Marcuse, Adorno, Frommas) traktuoja autoriteto fenomeną kaip represijos išraišką, žmogaus augimo stabdį ir laisvės įkalinimą. Jų požiūris į praeitį, o tai būdinga tai filosofinei srovei, yra vien socialinis ir politinis: autoriteto išnykimas yra paskutinis progresyvizmo žingsnis, finalinis autoriteto išsilaisvinimas nuo bet kokios autoriteto formos – teologinės, žmogiškosios, transcendentinės ar empirinės (Del Noce, cit. pagal Dessi, 2008). Toks požiūris į autoritetą yra griežtas ir nepripažįsta jokio ontologinio svarstymo.

Panašaus ontologinio pagrindo neturi ir kitos vizijos, kurios iš pirmo žvilgsnio atrodo palankesnės, nes pripažįsta autoriteto reiškinio reikšmingumą, bet neįžvelgia atitiktens žmogaus prigimtiniai struktūrai: kaip pavyzdį galima nagrinėti Kanto autoriteto koncepciją, pristatytą knygoje „Apie pedagogiką“. Autorius teigia, kad autoritetas ugdymo kontekste yra būtinas, tačiau jaučia poreikį paaiškinti autoriteto ir ugdytinio laisvės saugojimo ryšį. „Viena didžiausių auklėjimo problemų yra tai, kaip suderinti paklusnumą teisėtai prievartai su gebėjimu naudotis savo laisve. Juk prievarta / autoritetas būtina!“ (1990, p. 21). „Aš turiu įpratinti savo auklėtinį iškęsti jo

laisvės apribojimą ir tuo pačiu vadovauti jam, kad jis mokėtų teisingai naudotis laisve. <...> Jam reikia įrodyti, jog jam duodamos priedermės tam, kad jis galėtų naudotis savo laisve, kad jam jos diegiamos tam, kad jis ateityje būtų laisvas, t. y. kad nepriklausytų nuo kitų globos“ (ten pat). Kaip matyti iš atsakymo, autoriteto supratimas nėra būtyje pagristas ir išteisintas. Jis labiau panašus į neišvengiamybę, į nepakeičiamą egzistencijos sąlygą, į kažką, ką, deja, reikia iškęsti sukąstais dantims, bet ko norėtuši atsisakyti. Kaip pažymėjo Giussani, „Šiandien dažnai autoritetas save pateikia ir yra suvokiamas kaip kažkas svetimo, kas „prisijungia“ prie individo. Autoritetas lieka už sąmoningumo ribų, net jei jis galbūt nustato paklusniai priimamas ribas“ (1995, p. 29).

Siekiant susitelkti į autoriteto ontologinį pagrindą, galima pasitelkti filosofo Mazzantini'o (Mazzantini, cit. Dessì, 2008) pastabą apie akivaizdybę: jis primena, kad tas didžiulis graikų filosofijos atradimas buvo suvoktas kaip apšviečianti ir paaiškinanti šviesa, o ne kaip priverčianti jėga. Žiūrėti į autoritetą kaip į fenomeną, pagrįstą ontologiniame fone, reiškia pripažinti jo akivaizdybės prigimtį, jį suvokti kaip Būties akivaizdybę, kaip mūsų esaties raišką pasaulyje. Tos žmogaus būklės atpažinimas veda link naujo žmogaus supratimo: „kažkas kitas“ suteikia galimybę būti savimi. Taigi autoritetas (pagrįstas ontologiniame fone) yra ne laikina žmogaus padėtis, kurią reikia iškęsti arba kurios galima atsisakyti, kai pagaliau žmogus taps savarankiškas ir nepriklausomas, bet esminis ir nuolatinis žmogiškojo gyvenimo bruožas. Suvokimas, kad žmogaus augimui reikia susidūrimo su kažkuo, kas nėra jis pats, su „kitybe“, „kitoniškumu“

ir būtinybės atsiverti kitam, plačiau požiūriu, buvo viena iš pagrindinių filosofo Guardini'o (2001) ugdymo koncepcijos kategorijų. Panašiai ir pedagoginio dialogo atstovai, pvz., Buberis ir jo Aš-Tu samprata, ryšį su kitu ir jo atpažinimą mano esant esminiu žmogaus būdu realizuoti save. Šiai pedagoginei srovei būdinga dialogo samprata – ne kaip bendradarbiavimo, darymo kartu, bet kaip kito ontologinio pripažinimo, kuris taip pat vyksta tarp ugdytojo ir ugdytinio.

Išvados

1. Grįžimas į žodžio „autoritetas“ etimologiją leido naujai pamatyti autoriteto fenomeną ir apčiuopti jame pozityvumo ir svarbos niuansus kaip augimo / auginimo raišką: autoritetas – tai, kas man leidžia augti. Tačiau pradinė autoriteto reikšmė, susijusi su augimo fenomenu, buvo užmiršta, ir samprotaujant apie autoritetą, dažniausiai likdavo nuošalyje. Nagrinėjant autoriteto sampratas, kurios pradeda nuo etimologijos paaiškinimo ir atpažįsta auginimo / augimo aspektą, išsiryškinti kiti autoriteto bruožai:

Autoritetas, nors ir yra neabipusiškas santykis, netikėtai pasireiškia kaip ypatinga santykio forma, kai liekame laisvi ir vyksta kito pranašumo laisvas pripažinimas. Jokia prievarta, įtikinėjimas ar galia neparodo autoriteto esmės; tai fenomeno iškrypimo požymiai.

Klausimas „Vardan ko autoritetas?“ veda link transcendentiško atpažinimo: autoritete dominuoja sąmoningumas, kad jis veikia kito vardu, kad reprezentuoja, atstovauja kitam (kultūrai, praeičiai, tradicijai). Būtent toks savęs suvokimas „apsaugo“ patį autoritetą nuo ideologizavimo, manipuliacijos, valdymo ir kitų nukrypimo formų.

Autoritetas glaudžiai susijęs su ugdytojo atsakomybės prisiėmimu ir kito (ugdytinio) įvedimu į tikrovės gelmę. Autoriteto bruožas yra didelis susirūpinimas kito likimu, kartos ateitimi ir savęs, kaip įsipareigojusio perduoti, suvokimas.

2. Egzistencinė / asmeninė „įžvalga“ pristatyta remiantis Arendt, Zambrano ir Giussani mintimis, parodė naują būdą žvelgti į pedagoginio autoriteto krizę, kuri pirmiausiai yra suaugusio / ugdytojo pasimetimas Būties lygmeniu. Toks įvertinimas, implikuojantis ontologinę kategoriją, kartu su autoriteto bruožais, kylančiais iš etimologijos analizės, leido sudaryti teorinį pagrindą naujai autoriteto

įžvalgai – ontologinei, pagal kurią, autoritetas yra traktuojamas ir suvokiamas kaip ontologinė būtinybė, atitinkanti žmogaus struktūrą, jo prigimtį. Tokia ontologinė autoriteto fenomeno įžvalga turi svarbių implikacijų ugdytojui ir ugdytiniui. Ugdytojui primena, kad esminė jo užduoties dalis ne vien profesiniai veiksmai ir funkcijos, jo misija pranoksta žinių perteikimą ir jis yra „kito“ (kultūros, tradicijos, praeities ...) atstovas, įpareigotas perduoti kitam „tą turtą“, kurį pats yra gavęs. Taip pat primena, kad ugdytiniui „toks ugdymo turinys“ yra būtinas, nes žmogaus augimas ir tapimas savimi vyksta „susitinkant su kitybe“.

LITERATŪRA

Acone, G. (1996). *L'ultima frontiera dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Arendt, H. (1978). *Between Past and Future: Eight exercises in political thought*. New York: Penguin books.

Arendt, H. (1995). *Tarp praeities ir ateities*. Vilnius: Aidai.

Arendt, H. (2005). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti.

Bauman, Z. (1996). *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli.

Dessi, G.; Del Noce, A. (2008). *Autorità, libertà, democrazia*. In Antonetti, N. (a cura di), *Libertà e autorità nelle democrazie contemporanee* (p. 149–190). Soveria Mannelli: Rubbettino.

Gadamer, H. G. (2000). *Verità e metodo*. Bompiani.

Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.

Liotard, J. F. (2002). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.

Del Noce, A. (1975). *Autorità. Enciclopedia del Novecento*. Treccani.

Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Fedeli, C. (1995). *Romano Guardini filosofo dell'educazione*. Milano: ISU-Università Cattolica S.Cuore.

Giussani, L. (1995). *Il rischio educativo*. Torino: Sei.

Gordon, M. H. (1999). Arendt on authority: conservatism in education reconsidered. *Educational theory*, Vol. 49 (2). Board of Trustees: University of Illinois.

Guardini, R. (2001). *Etica*. Brescia: Morcelliana.

Kant, E. (1925). *La Pedagogia*. Torino: G. B Paravia.

Kantas, I. (1990). *Apie pedagogiką*. Kaunas: Šviesa.

Kumar, K. (2000). *Le nuove teorie del mondo contemporaneo*. Torino: Einaudi.

Maceina, A. (2002). *Raštai* (VIII). Vilnius: Mintis.

Meirieu, P. (2008). „*Le maître, serviteur public*“ Conférence donnée dans le cadre de l'École d'été de Rosa Sensat, Université de Barcelone. Prieiga internetu: http://www.meirieu.com/ARTICLES/maître_serviteur_public.htm. Tikrinta 2015-09-20.

Jaspers, K. (1977). *Esistenza ed autorità*. L'Aquila: L. U. Japadre Editore.

Prairat, E. (2010). *L'autorité éducative: déclin, érosion ou métamorphose*. Presses Universitaires de Nancy.

Prairat, E. (2011). Conférence – débat „L'autorité éducative: fondements, enjeux et perspectives“. Prieiga internetu: <http://www.u-cergy.fr/fr/institut-d-etudes-avancees/cycles-thematiques/archives--2006-a-2010/programme-des-cycles-thematiques-2011/eduquer-et-transmettre---quelle-ecole-de-main-2/l-autorite-educative---fondements--enjeux-et-perspectives.html>. Tikrinta 2015-09-20.

Robbes, B. (2006). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. Prieiga internetu: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite>. 2015-09-20.

Robbes, B. (2011). *L'autorité éducative dans la classe*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

Ricoeur, P. (1995). Les paradoxes de l'autorité. Philosophie, Bulletin de Liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles, Nr. 7. Prieiga internetu: <http://lyc-sevres.ac-versailles.fr/dictionnaire/dic.autoritePR.pdf> Tikrinta 2015-9-20.

Ricoeur, P. (2007). *Il Giusto (II)*. Torino: Effatà.

Van Manen, M. (1984). „*Doing*“ *phenomenological research and writing: an introduction*, Monograph No. 7, Curriculum Praxis Dept of Secondary Education, University of Alberta.

Zambrano, M. (2008). *Per l'amore e per la libertà: scritti sulla filosofia e sull'educazione*. Genova-Milano: Marietti.

TOWARDS THE ONTOLOGICAL PERSPECTIVE OF UNDERSTANDING PEDAGOGICAL AUTHORITY

Cristiana Barbierato

S u m m a r y

In academic works on authority in the tradition of educational sciences and philosophy, a dual tendency can be noted. Alongside authors who view authority with suspicion and treat it as limiting a person and not allowing the unfolding of his personality, there are those who consider authority as a positive phenomenon. However, the latter also do not always manage to reach the depth of the phenomenon of authority. The paper concentrates on the concepts of authority, formulated by philosophers and education scientists that, going back to the etymology of the word “authority”, not only consider the authority as a positive phenomenon in the vast life of the society and of a person and a positive factor in the process of education, but also give an ontological grounding for it. In this way the authority is considered as “authority that promotes growth”, that corresponds to the human nature because “someone else”, the encounter with “otherness” gives the possibility to be oneself. Three fundamental characteristics of authority have been highlighted: authority that implies an obedience in which men retain their

freedom, the transcendental nature of authority, and authority as assuming responsibility and introducing the pupil to the depth of reality. Existential / personal “insight” is presented based on the thoughts of Arendt, Zambrano and Giussani and has shown a new way of looking into the contemporary status of pedagogical authority which is firstly characterized by the educator being lost on the level of Being. This ontological insight of the phenomenon of authority has important implications towards the educator and the pupil. It reminds the educator that the fundamental part of his task is not only the professional actions and functions, that his mission goes beyond rendering knowledge, and that he is a representative of “other” (culture, tradition, past...), obliged to transmit to the pupil “the wealth” that he himself has received. It also reminds the pupil that this education is essential because a person grows and becomes himself when “encountering the otherness”.

Key words: pedagogical authority, authority that promotes growth, transcendental nature of authority, ontological perspective.

Iteikta: 2015 07 28

Priimta: 2015 09 30