

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
Ignatianum University in Cracow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



Autorytet wobec wyzwań współczesności
Authority in the Face of Contemporary Challenges

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief
dr hab. Anna Błasiak, prof. UIK, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor
dr Irmína Rostek, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Sekretarz Redakcji / Secretary
dr Agnieszka Kaczor, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska),
dr Jarosław Charchuła SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen
Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet
Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Ewa Kucharska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie,
Polska), dr Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska
(Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), prof. Gabriella Pusztai (University of Debrecen, Węgry), dr Agnieszka Szewczyk-
Zakrzewska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEMATIC EDITOR
Maria Szymańska, Agnieszka Kaczor

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL
Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université
de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska),
Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina),
Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz
Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja),
Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia
Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta
Urlińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwski
(Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia),
Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki,
prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

dr Maria Szymańska

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Dariusz Piskulak

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Jacek Zaryczny

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych,
m.in. ERIH Plus, ICI Journals Master List / ICI World of Journals, Central and Eastern European Online Library
(CEEOL), CEJSH, EBSCO, DOAJ / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting
in international databases, including ERIH Plus, ICI Journals Master List / ICI World of Journals, Central
and Eastern European Online Library (CEEOL), CEJSH, EBSCO, DOAJ

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

e-ISSN 2391-9485

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail sekretarz redakcji: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma „Horyzonty Wychowania”.
Guidelines for authors are available on the website of *Horizons of Education*.



Maria Szymańska, Agnieszka Kaczor	
<i>Editorial: Authority in the Face of Contemporary Challenges</i>	5
Maria Szymańska, Agnieszka Kaczor	
<i>Edytorial: Autorytet wobec wyzwań współczesności</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES	9
Jan Rutkowski	
<i>O źródłach autorytetu nauczyciela w perspektywie filozofii polityki / On the Sources of Teacher Authority From the Perspective of Political Philosophy</i>	11
Adam Janas	
<i>Autorytet wiedzy królewskiej czy autorytet wiedzy służebnej? / The Authority of Royal Knowledge or Authority of Servile Knowledge?</i>	23
Anna Drabarek	
<i>Męstwo i wstyd jako kategorie rewitalizujące autorytet moralny / Courage and Shame as Revitalizing Categories Moral Authority</i>	35
Mariola Teresa Kozubek, Pavol Dancák	
<i>Osoba jako wzór. Refleksja filozoficzno-pedagogiczna w świetle antropologii filozoficznej Karola Wojtyły / The Person as a Role Model. A Philosophical and Pedagogical Reflection in the Light of Karol Wojtyła's Philosophical Anthropology</i>	45
Bożena Józefów-Czerwińska, Bronisław Czarnocha	
<i>Pedagogical Authority in a Changing World: The Contemporary Portrait of a Master Władysław Duczko (1946–2025) / Autorytet pedagogiczny w procesie przemian. Współczesna sylwetka mistrza Władysława Duczko (1946–2025)</i>	55
Bożena Matyjas, Katarzyna Symber	
<i>The Impact of the Social and Media Environment on the Formation of Role Models Among Today's Youth / Środowiskowe uwarunkowania kształtowania się autorytetów wśród współczesnej młodzieży</i>	67
Kacper Radzki	
<i>Analiza wymiaru Autorytet/Bunt a wypalenie w dwóch populacjach młodzieży / The Authority/Rebellion Dimension and Youth Burnout in Two Populations</i>	77
	3

Małgorzata Stochmal <i>O ścieżce ku prawdziwej autonomii podmiotu w krytyczno-realistycznym nurcie / About the Path to the Real Autonomy of the Subject within the Critical Realist Tradition</i>	89
Magdalena Zdun <i>Ponowoczesny autorytet, czyli los autorytetu w czasach implozji struktur społecznych / Postmodern Authority, or the Fate of Authority in Times of Structural Implosion</i>	99
ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA	109
Joanna Nawój-Połoczańska <i>Komiks w doradztwie zawodowym. Projektowanie pomocy edukacyjnych w nurcie Life Design / Comics in Career Counseling. Designing Educational Aids in the Life Design Paradigm</i>	111
Iwona Grodź <i>Fenomen narracyjności? Casus twórczości Petera Greenawaya / The Phenomenon of Narrativity? The Case of Peter Greenaway's Film</i>	123
Maciej Kołodziejski, Mirosław Kisiel <i>From Perception to Audiation. Theoretical and Practical Contexts in Music Education / Od percepcji do audiacji. Teoretyczne i praktyczne konteksty w edukacji muzycznej</i>	133
Joanna Jabłońska-Hood <i>A Cognitive Analysis of Negative Amalgams of Polish Manosphere on the Basis of MGTOW Poland on Facebook. A Pilot Study / Kognitywna analiza negatywnych amalgamatów polskiej manosfery na podstawie MGTOW Polska na Facebooku. Studium pilotażowe</i>	143



Maria Szymańska

<https://orcid.org/0000-0001-5244-5966>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
maria.szymanska@ignatianum.edu.pl

Agnieszka Kaczor

<https://orcid.org/0000-0002-2574-4757>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2025.2472.01>

Data zgłoszenia: 03.11.2025

Data akceptacji: 06.11.2025

Data publikacji: 31.12.2025

Editorial:

Authority in the Face of Contemporary Challenges

Contemporary times contain a specific kind of dramaturgy, reflected in the space of reflections and discourses on authority, its role, functions and, above all, authenticity, which is not only a challenge but also a call for education, which should awaken the deep need for authority in human life, especially the young generation. Facing this issue requires courage and readiness to reflect also on common distortions in the understanding of authority. We trust that the discussion on the topic, which encompasses, among other things, the characteristics of the sources of teacher authority, the subservience of knowledge to the authority of a person, the broadly understood, environmental conditions determining the (self) construction of authority, and, first of all, the perception of a person as a real, authentic authority – will inspire the Reader to reflect deeply on functioning in a world, where this concept increasingly assumes a fluid dimension – seen far away from a sense of moral responsibility for forward-looking educational activities. Such an approach can provoke and inspire deeper discussion on this topic for the sake of quality of education. Therefore, we invite you to get acquainted with the researcher's thoughts in this area on the pages of *Horizons of Education*.

Maria Szymańska
Agnieszka Kaczor
Issue Editors

**Maria Szymańska**

<https://orcid.org/0000-0001-5244-5966>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
maria.szymanska@ignatianum.edu.pl

Agnieszka Kaczor

<https://orcid.org/0000-0002-2574-4757>
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
<https://doi.org/10.35765/hw.2025.2472.02>

Data zgłoszenia: 03.11.2025

Data akceptacji: 06.11.2025

Data publikacji: 31.12.2025

Edytorial:***Autorytet wobec wyzwań współczesności***

Czasy współczesne kryją w sobie swoistego rodzaju dramaturgię, której odzwierciedleniem staje się przestrzeń rozważań i dyskursów na temat autorytetu, jego roli, funkcji, a nade wszystko autentyczności, będącej nie tylko wyzwaniem, ale i wezwaniem dla edukacji, która winna rozbudzać głęboką potrzebę autorytetu w życiu człowieka, a zwłaszcza młodego pokolenia. Stanięcie wobec tej problematyki wymaga odwagi i gotowości do podejmowania refleksji także nad obiegowymi przekłamaniami w zakresie pojmowania autorytetu. Ufamy, że prowadzony dyskurs w przestrzeni tejże tematyki, obejmującej między innymi charakterystykę źródeł autorytetu nauczyciela, służebność wiedzy wobec osoby będącej autorytetem, szeroko rozumiane środowiskowe uwarunkowania konstruowania (się) autorytetu, a nade wszystko postrzeganie osoby jako rzeczywistego, autentycznego autorytetu, zainspiruje Czytelnika do głębokiego namysłu nad funkcjonowaniem w świecie, w którym pojęcie to przyjmuje coraz częściej wymiar płynny – daleki od poczucia odpowiedzialności moralnej za działania perspektywiczno-wychowawcze. Takie podejście może prowokować i inspirować do pogłębienia dyskusji nad powyższą tematyką w trosce o jakość wychowania. Dlatego też zapraszamy Państwa do zapoznania się z myślą badaczy dotyczącą tych kwestii na łamach „Horyzontów Wychowania”.

Maria Szymańska

Agnieszka Kaczor

Redaktorki tematyczne

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES



O źródłach autorytetu nauczyciela w perspektywie filozofii polityki ***On the Sources of Teacher Authority From the Perspective of Political Philosophy***

ABSTRACT:

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to analyze selected sources of teacher authority, with particular emphasis on the perspective of political philosophy.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The basic research problems were the process of changing the sources from which the teacher's authority derives its justification and the educational consequences of this change. The method of hermeneutic text analysis was used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Hannah Arendt's reflections on the relationship between authority, responsibility, and education were taken as a starting point. Next, Chantal Delsol's metaphors of the demiurge and the gardener, describing two basic types of human-world relationships, were used. The attitudes characterizing the gardener and the demiurge were compared. The analyses were completed with Eric Voegelin's reflections on political gnosis and the three classical sources of authority. Examples and consequences of gardening and demiurgic relationships were presented, with particular emphasis on the sphere of education.

RESEARCH RESULTS: Philosophical and cultural causes of the growing disappointment with contemporary education were identified, and sources of possible educational optimism were pointed out.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: It has been shown that treating education as a productive activity (*techné*) is a significant source of the crisis of teacher authority. A more complete understanding of the causes of this crisis and the associated disappointment with education will broaden teachers' self-knowledge and improve educational practice.

→ **KEYWORDS:** AUTHORITY, EDUCATION, DEMIURGE, ORDER, GNOSIS

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza wybranych źródeł autorytetu nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy filozofii polityki.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podstawowymi problemami badawczymi uczyniono proces zmiany źródeł, z których czerpie swe uzasadnienie autorytet nauczyciela i konsekwencje edukacyjne tej zmiany. Zastosowano metodę hermeneutycznej analizy tekstów.

PROCES WYWODU: Jako punkt wyjścia obrano rozważania Hannah Arendt na temat relacji: autorytet – odpowiedzialność – edukacja. Następnie posłużono się zaproponowanymi przez Chantal Delsol metaforami demiurga i ogrodnika, opisującymi dwa podstawowe rodzaje relacji człowiek – świat. Porównano ze sobą nastawienie charakteryzujące ogrodnika i demiurga. Analizy uzupełniono o rozważania Erica Voegelina na temat politycznej gnozy i trzech klasycznych źródeł autorytetu. Pokazano przykłady i konsekwencje relacji ogrodniczych i demiurgicznych, ze szczególnym uwzględnieniem sfery edukacji.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Zidentyfikowano filozoficzno-kulturowe przyczyny nasilającego się współcześnie rozczarowania edukacją oraz wskazano źródła możliwego optymizmu pedagogicznego.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Pokazano, że istotnym źródłem kryzysu autorytetu nauczyciela jest traktowanie edukacji jako działalności wytwórczej (*techné*). Pełniejsze zrozumienie przyczyn tego kryzysu i związanego z nim rozczarowania edukacją poszerzy samowiedzę pedagogów i pozwoli polepszyć praktykę edukacyjną.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** AUTORYTET, EDUKACJA, DEMIURG, PORZĄDEK, GNOZA

Wstęp

Najnowszy raport przygotowany przez badaczki z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego zatytułowany: *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły* przedstawia niepokojące zjawisko coraz częstszego odchodzenia młodych nauczycieli z zawodu (Dobkowska i in., 2024). Jako przyczyny wskazuje się niski prestiż zawodu nauczyciela, brak społecznego szacunku oraz kryzys autorytetu nauczyciela (Dobkowska i in., 2024, s. 53–54, 65). Mimo znacznego wzrostu pozycji polskich uczniów w zakresie opanowania umiejętności czytania (z 28. miejsca zajmowanego w 2011 r. polscy uczniowie przesunęli się na 6. miejsce) w ostatnich latach nastąpił wśród badanych nauczycieli istotny spadek poziomu satysfakcji z pracy (Dobkowska i in., 2024, s. 61). Nauczyciele są przekonani, że ich praca nie znajduje uznania w społeczeństwie. Ich autorytet jest niski, zaś zarobki są niewystarczające i nieadekwatne do ponoszonej odpowiedzialności i wagi wykonywanych zadań. Według autorek raportu: „Te wszystkie aspekty mają

duże znaczenie przy podejmowaniu przez nauczycieli decyzji o porzuceniu zawodu" (Dobkowska i in., 2024, s. 106).

Badaczkę zwracają też uwagę, że dobre przygotowanie uzyskane w trakcie studiów i świadomość własnych kompetencji nie są czynnikami zapobiegającymi odpływowi z zawodu. Wręcz przeciwnie:

[...] dobre przygotowanie do zawodu wzmacnia poczucie własnej wartości nauczycieli, ale nie zwiększa chęci pozostania w obecnej szkole. Poczucie własnej wartości i świadomość posiadanych kompetencji może stanowić czynnik, który zwiększa gotowość do podejmowania wyzwań w innych obszarach zawodowych i – paradoksalnie – zachęca młodych nauczycieli do odchodzenia z zawodu (Dobkowska i in., s. 86).

Zgadzać się zasadniczo z diagnozami zawartymi w raporcie, można w tonie nieco polemicznym zauważyć, że nie ma nic paradoksalnego w sytuacji, gdy młodzi, dobrze wykształceni i ambitni ludzie nie chcą się podejmować trudnych, lecz lekceważonych i niedocenianych społecznie oraz nisko opłacanych zadań. Za paradoks można raczej uznać sytuację, gdy czasami je podejmują.

Pojawiające się wielokrotnie wśród badanych nauczycieli przekonanie o współczesnym deficycie autorytetu nauczyciela nasuwa pytanie o to, jakie są źródła tego autorytetu i czy źródła te obecnie nie wyschły? A jeżeli tak się stało, jakie mogą być tego skutki? By udzielić pełniejszej odpowiedzi na te pytania, badania empiryczne mogą okazać się niewystarczające i należy zwrócić się ku badaniom humanistycznym, szczególnie rozważaniom z zakresu filozofii edukacji i filozofii polityki. Konieczne będzie zatem posłużenie się metodą hermeneutyczną, w której nie zaczyna się od hipotez, lecz dopiero na końcu rozważań, niejako w finale, możemy dostrzec, jak się rzeczy mają.

Autorytet nauczyciela a odpowiedzialność za świat

Kilkadziesiąt lat temu Hannah Arendt zjawisko kryzysu edukacji związała wprost z deficytem autorytetu w edukacji. „Problem edukacji w świecie współczesnym polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się ani autorytetu, ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet i nie spaja tradycja” (Arendt, 1994, s. 231). Zdaniem przywołanej autorki dorośli, w tym nauczyciele, stają wobec młodych jako reprezentanci świata. Świata, który jest starszy niż każde jednostkowe istnienie. Reprezentują świat, wprowadzają go i biorą za niego odpowiedzialność przed dziećmi. Tu według filozofki znajdują się źródła autorytetu w edukacji. „Odpowiedzialność za świat przybiera w edukacji postać autorytetu” (Arendt, 1994, s. 225).

Coraz powszechniejszym problemem, a właściwie podstawą problemów edukacyjnych jest sytuacja, gdy dorośli nie chcą brać na siebie tej odpowiedzialności. Nie akceptują świata i nie chcą być jego reprezentantami. Według Arendt współcześni dorośli zdają się mówić do młodych:

W tym świecie nawet my nie jesteśmy szczególnie bezpiecznie zdomowieni; także i dla nas tajemnicą jest to, jak się w nim poruszać, co poznawać, jakie umiejętności opanowywać. Musicie zorientować się sami najlepiej, jak potrafiacie; w każdym razie nie macie prawa nas rozliczać. Jesteśmy niewinni, umywamy od was ręce (Arendt, 1994, s. 227).

To odrzucenie odpowiedzialności za świat, nauczyciel Hanny Arendt – Karl Jaspers – łączy z przesadną wiarą w młodych i nadmiernymi oczekiwaniami w stosunku do nich. Dorośli nie aprobują świata, ale mają nadzieję, że młodzież go naprawi. Jednak młodzi, obciążeni nadmiernymi oczekiwaniami, oczywiście zawodzą.

[...] młodzież sama w sobie staje się wartością. Ba, oczekuje się od niej tego wręcz, co w świecie dorosłych już zaginęło. [...] Ma się wrażenie, jakby od młodzieży wymagano, by stworzyła sama z siebie to, czego nauczyciele już nie posiadają. Nadchodzące pokolenia obarcza się tak winami państwa, jak i konsekwencjami roztrwonienia duchowego dobra, które mają one na nowo zdobyć. Młodzież, której przypisuje się całkowicie nieprawdziwą wagę, musi zawieść, ponieważ człowiek tylko wtedy może się stawiać, gdy wzrasta w wiekowej ciągłości (Jaspers, 1993, s. 83).

Zanik autorytetu zachodzący w sferze polityczności jest na tyle wszechobecny, że bezpośrednio wpływa na inne aspekty życia, również tak odległe od polityczności jak edukacja (Arendt, 1994, s. 114). Jednak, zdaniem Arendt edukacja powinna być tą wyróżnioną sferą, w której zasada autorytetu – słusznie odrzucona w polityce – musi obowiązywać z konieczności.

Musimy zdecydowanie oddzielić sferę edukacji od innych dziedzin – przede wszystkim od obszaru życia publicznego, politycznego, i zastosować w niej, i tylko w niej, pojęcie autorytetu i określoną postawę wobec przeszłości, których nie cechuje jednak żadna ważność powszechna obowiązująca w świecie dorosłych (Arendt, 1994, s. 231).

Otwartą kwestią pozostaje pytanie: na ile takie odseparowanie jest możliwe i czy nie zawiera w sobie sprzeczności wewnętrznej?

Przywołana autorka stanowczo krytykuje polityczny konserwizm; w sferze polityki jest to – jej zdaniem – postawa całkowicie błędna.

W polityce postawa konserwatywna – akceptująca świat jakim jest, dążąc jedynie do zachowania *status quo* – może prowadzić tylko do destrukcji, ponieważ świat, jako ogół i w swych szczegółach, jest nieodwołalnie skazany na niszczące oddziaływanie czasu, jeśli ludzie nie są zdecydowani, by interweniować, zmieniać, tworzyć nowe (Arendt, 1994, s. 228).

Jednak edukacją powinny rządzić inne reguły:

[...] konserwizm rozumiany jako zachowawczość należy do istoty działalności edukacyjnej, której zadaniem zawsze jest pielęgnowanie i ochrona czegoś – dziecka przed światem, świata przed dzieckiem, nowego przed starym i starego przed nowym. Nawet ogólna

odpowiedzialność za świat, jaką w ten sposób się przyjmuje, zakłada oczywiście postawę konserwatywną (Arendt, 1994, s. 228).

Pozorna sprzeczność, w jaką wikała się Arendt, związana jest z przyjętą przez nią polityczną dychotomią konserwatyzm – liberalizm (1994, s. 118–124), w której konserwatyzm rozumiany jest jako stagnacja, zachowanie *status quo* i akceptacja świata takim, jaki jest. Czy jednak w sferze edukacji „zachowawczość” jest czymś rzeczywiście pożądanym, zaś „akceptacja świata jakim jest” zawsze czymś nagannym?

Nauczyciel demiurg czy nauczyciel ogrodnik?

Uczennica Hanny Arendt, współczesna francuska filozofka Chantal Delsol proponuje inny klucz interpretacyjny, który pozwala lepiej rozpoznać – chociaż nie wprost – źródła autorytetu nauczyciela. W książce *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność* (2020a) odróżnia dwa rodzaje stosunku człowieka do świata, dwa nastawienia do rzeczywistości. Te dwa różne rodzaje relacji człowieka ze światem Delsol metaforycznie opisuje jako postawę ogrodnika i demiurga.

Ogrodnik jest miłośnikiem świata, chce go pielęgnować, dbać o niego, kultywować. Pomaga wzrastać temu, co istnieje bez niego i czego nie jest wytwórcą. Nie stwarza i nie wytwarza, ale jedynie dba i troszczy się. Nie włada i nie panuje nad ogrodem, dlatego jego postawę cechuje pokora. Porządek świata jest uprzedni wobec ogrodnika, który czuje się mały wobec tajemnic świata i niezwykłego doświadczenia ludzkiej wolności. Nie jest też nigdy pewien rezultatów swoich zabiegów. Czasami pracuje w pocie czoła, lecz jego wysiłki idą na marne. Innym zaś razem ogród zaskakuje go swym pięknem. „Przyczynia się do utrzymania porządku świata, którego nie stworzył i który w znacznej mierze go przerasta” (Delsol, 2020a, s. 6).

Nie znaczy to jednak, że ogrodnik nie stara się, by ogród był coraz piękniejszy, dlatego cały czas poszukuje nowych metod uprawy, pielęgnacji, tworzy nowe odmiany roślin. Ulepsza to, co dostał, i dlatego jest współtwórcą świata.

Odziedziczył świat w załączku, świat rozpoczęty, lecz niedokończony. Wypełnia go, upiększa, cywilizuje. Nie zważa na pogardę, obelgi i szyderstwa. Najprostszym owocem jego starań bywa szczęście. Kocha ten świat, który go przerasta i w którego wywyższeniu uczestniczy. Jest zadziwiony porządkiem, jaki wyłania mu się przed oczyma, ciesząc się zarazem swoimi sukcesami (Delsol, 2020a, s. 7).

Figurę ogrodnika można uznać za metaforyczny opis postawy nauczyciela, który w relacji do świata ucznia: „Nieustannie ma wrażenie, że świat go przerasta; nie zawstydza go to ani nie wprawia w rozgoryczenie. Przeciwnie, czuje się zaszczycony, że może uczestniczyć w czymś tak wielkim” (Delsol, 2020a, s. 6).

Przeciwieństwem ogrodnika jest demiurg. Jego postawa charakteryzuje się awersją do świata takiego, jaki jest. Dlatego nie stara się ulepszyć świata, lecz chce go radykalnie

przemienić, wręcz stworzyć od nowa. Oczywiście ogrodnicze poprawianie też jest przemianianiem, jednak demiurgiczny pęd ku stworzeniu świata na nowo nie bierze pod uwagę jakichkolwiek ograniczeń.

Granice te nie są ani z góry dane, ani łatwo rozpoznawalne; zawsze są one problematyczne. Mimo to ludzie wychodzący z założenia, że granice nie istnieją i że wszystko bez dyskusji wolno, są demiurgami i stanowią śmiertelne zagrożenie (Delsol, 2020a, s. 10).

Demiurdzy dążą jedynie do nieograniczonej niczym emancypacji i wierzą tylko w siebie samych. Nie lubią świata i wyrażają swoje oburzenie w sposób hałaśliwy, radykalny, niepozostawiający miejsca na wątpliwości, dystans i poczucie humoru. Nie chcą również – co oczywiste – brać odpowiedzialności za stary świat, szczególnie przed młodymi ludźmi. Postawa taka, zdaniem Arendt, powinna zatem eliminować demiurgów z grona wychowawców. „Ten, kto odmawia przyjęcia wspólnej odpowiedzialności za świat, nie powinien mieć dzieci i nie może być dopuszczony do uczestniczenia w ich wychowaniu” (Arendt, 1994, s. 225).

Żeby lepiej zrozumieć istotną różnicę pomiędzy postawą ogrodnika i demiurga, trzeba podkreślić, że afirmujący świat ogrodnik również dąży do zmiany – ulepszenia i poprawy świata. Nie jest więc „konserwatystą” w znaczeniu, jakie przypisuje temu pojęciu Arendt; nie chodzi jedynie o zachowanie *status quo*. Skoro jednak zarówno ogrodnik, jak i demiurg chcą zmieniać świat, na czym polega różnica między nimi i czy nie jest ona sztucznie wyolbrzymiona?

Demiurgiczna wizja świata nie uznaje żadnych ograniczeń w dążeniu do emancypacji. To nie wprowadzanie zmian różni obie te postawy, lecz uznanie lub odrzucenie zewnętrznych, niezależnych od człowieka i uprzednich w stosunku do niego ograniczeń. Najistotniejszym rysem aktywności demiurga nie jest więc dążenie do rozwoju i emancypacji, ale – często wbrew deklaracjom, a nierzadko również samowiedzy demiurga – przekraczający właściwą miarę radykalizm kwestionowania naturalnych ograniczeń. Charakteryzująca ogrodnika odpowiedzialność i troska o świat nie zmierzają – wbrew demiurgicznym krytykom – do „konserwatywnego” zablokowania rozwoju i utrzymania świata w obecnej postaci. Spór dotyczy kwestii: czy świat posiada strukturę i prawa, które człowiek powinien poznać i uszanować? Chodzi o uznanie rzeczywistości zasadniczo niezależnej i uprzedniej w stosunku do człowieka; świat, podobnie jak człowieczeństwo, nie jest ludzkim wytworem. Demiurdzy nie rozumieją i nie chcą tego zrozumieć.

Demiurgia definiuje się sama jako przezwyciężenie ograniczeń i obalenie wszelkich granic. [...] Ale obalenie granic oznacza też barbarzyństwo, etyka bowiem to nic innego jak poszanowanie praw moralnych wyznaczających granice woli i możliwościom działania. Wszelka demiurgia jest amoralna nie dlatego, że odrzuca granice wyznaczone w danym momencie przez kulturę, ale dlatego, że odrzuca samo pojęcie granic (Delsol, 2020a, s. 293–294).

Dla ogrodnika źródłem autorytetu jest łączność ze światem, troska o niego, odpowiedzialność (Folkierska, 2005) i dążenie do ulepszania zgodnie z odwiecznymi prawami, które należy starać się zrozumieć i żyć zgodnie z nimi. Demiurg nie uznaje tych praw lub ich roszczenia są dla niego nieistotne. Dla demiurga wyłącznym źródłem autorytetu jest jego własna wola, w odniesieniu do której zarówno prawa kultury, jak i natury przestają mieć znaczenie.

Wiara w ostateczne uwolnienie świata od zła

Opisywana – i słusznie krytykowana – przez Delsol postawa demiurgiczna odpowiada na stawieniu do świata, które nieco wcześniej Eric Voegelin określił jako gnostyczne (1998). Źródłem nowożytnych ruchów intelektualnych i masowych, do których zalicza: progresywizm, pozytywizm, marksizm, psychoanalizę, komunizm, faszyzm i narodowy socjalizm, przywołany autor doszukuje się w myśli gnostycznej (Voegelin, 1998, s. 35). Zdaniem filozofa wymienione ruchy dążyły do przemiany świata i są transformacjami myśli gnostycznej, co powoduje, że mają podobne źródła i cele. Te wspólne inspiracje i aspiracje nie zdezaktualizowały się i nadal motywują do działania współczesnych kontynuatorów myśli gnostycznej pomimo całkowitego skompromitowania się niektórych z tych ruchów. Nadal żywa jest wiara w możliwość stworzenia nowego, pozbawionego wad i odwiecznych ludzkich problemów świata.

Voegelin za Hezjodem jako główne i stałe elementy kondycji ludzkiej, bolączki zawsze i wszędzie trapiące człowieka wymienia: ubóstwo, chorobę, śmierć, konieczność pracy i problemy seksualne. Można je uznać za stały i uniwersalny zestaw problemów, z którymi ludzie, jako ludzie, nieustannie się zmagają (Voegelin, 1998, s. 38). Zasadniczym przełomem, jaki dokonał się w nowożytności, jest przekonanie, że świat da się uwolnić od zła w procesie historycznym i że leży to w zakresie ludzkich możliwości (Voegelin, 2011). To przekonanie jest wspólne dla wymienionych ruchów, chociaż różnią się one w kwestii hierarchii i wagi poszczególnych ludzkich problemów. Dla różnych odmian myśli marksistowskiej kluczowe są nierówności społeczne, ubóstwo i konieczność pracy. Frustracje seksualne stawiane są w centrum zainteresowań psychoanalizy, zaś pozytywizm obiecywał oddalenie chorób, a nawet śmierci. Współcześnie obietnice nieśmiertelności uzyskanej dzięki cyborgizacji oraz transferowi indywidualnej osobowości w maszynę roztaczają zwolennicy transhumanizmu (Bostrom, 2003; Klichowski, 2014).

Inaczej niż chrześcijaństwo, którzy mają nadzieję, że odwieczne ludzkie problemy zostaną rozwiązane po śmierci w życiu przyszłym, gnostycy wierzą, że da się to zrobić w perspektywie życia ziemskiego. Nie tylko w to żarliwie wierzą, ale są również przekonani, że wiedzą, jak to zrobić. Wiedzą, jak urzeczywistnić świat, w którym ludzi nie będą trapiły odwieczne problemy, gdyż posiadli stosowną wiedzę (*gnosis*). To jest źródłem ich autorytetu: wiedzą, jak ostatecznie i nieodwracalnie uwolnić świat od zła.

Ten nowy rodzaj autorytetu nowożytnych „gnostycznych demiurgów” jest odpowiedzią na kryzys wcześniejszych źródeł autorytetu. Kryzys będący reakcją na zaburzenie ładu,

porządku, który dotyczy zarówno sfery polityki, jak i ducha (Voegelin, 2003, s. 325). Trzy korzenie kultury zachodniej: rzymska organizacja państwa, helleńska filozofia i judeo-chrześcijańska religijność stanowiły podstawę zachodniego porządku i trzy odrębne źródła autorytetu: autorytet władzy, objawienia i rozumu (Voegelin, 2011, s. 19). Ta odrębność i niezależność były podstawą porządku.

Można dlatego z całą pewnością mówić o zasadzie zachodniego ładu: kiedy te trzy autorytety zachowywały swoją relatywną autonomię, kiedy wzajemnie trzymały siebie w szachu i kiedy jeden nie przemagał innych, wtedy rządził ład. Jeśli jeden wchłaniał inne lub przejmował wszystkie trzy funkcje, wtedy panował nieporządek (Voegelin, 2003, s. 336–337).

Opisywany porządek zależy nie tylko od faktycznej niezależności, lecz również od wzajemnego uznawania swojej autonomii; nieporządek pojawia się zarówno wtedy, gdy władza duchowa rości sobie pretensje do ingerowania w sferę polityki, jak i wtedy, kiedy polityka chce decydować o sprawach, które powinny „być pilnowane przez Kościół i filozofię” (Voegelin, 2003, s. 337).

Nowożytną kulturę zachodnią jeszcze do niedawna charakteryzowało zjawisko postępującego odbóstwienia świata. Transcendentny Bóg biblijny stopniowo został uznany za byt pozaświatowy i *de facto* eksmitowano go z ludzkiego świata. Skoro Bóg jest w zaświatach, ziemską rzeczywistość przestaje być nim przeniknięta. Znaczy to jednak, że nie ma już ładu wywiedzionego z osoby Stwórcy. Odtąd nie ma już też żadnych pozaludzkich sił – oprócz oporu, jaki stawia materia – które mogłyby ograniczać wolę człowieka. Ludzki świat

[...] gdy został odbóstwiony, stał się polem, na którym człowiek bez względu na cokolwiek może działać; ponieważ nie ma już nic, od czego pochodziłyby ograniczenia. [...] Można teraz dowolnie zarządzać siłami natury, [...] bez zważania na żadne tabu, można się nimi posługiwać, można mieć władzę nad światem (Voegelin, 2003, s. 338–339).

Można stać się demiurgiem wytwarzającym świat i człowieka. Również za pomocą edukacji.

Trzy niezależne źródła autorytetu zostały skupione w jednych rękach. Po śmierci Boga nie nastaje jednak nihilizm, którego obawiają się zwolennicy minionego przednowoczesnego ładu (Delsol, 2021) ufundowanego na trzech różnych źródłach autorytetu. Pierwszym rezultatem zakwestionowania boskości jest sakralizacja państwa prowadząca do ideologii totalitarnych. Hobbesowski Lewiatan skupia w swych rękach całą władzę, stając się „śmiertelnym bogiem” (Hobbes, 2005). Ale to tylko pierwszy etap, kolejnym jest sakralizacja człowieka-demiurga. Później zaś na gruncie rozczarowania niespełnionymi obietnicami gnostyckich demiurgów pojawiają się dwa nurty.

Pierwszą reakcją na rozczarowanie jest wtórne ubóstwienie świata natury, planety (Gai), połączone z deprecjonowaniem człowieka, uznanego za byt zbędny i szkodzący Ziemi. Drugą zaś, znacznie powszechniejszą, postawą wobec niespełnionych obietnic jest panteizm. Stanowisko to wynika ze sprzeczności, gdyż sakralizowanie wszystkiego

jest skutkiem odmowy wskazania *sacrum* i jednocześnie niemożności wyzbycia się tej kategorii. Rezultatem tej wtórnej sakralizacji jest sposób myślenia, który ludzkiej istocie obdarzonej świadomością nie przyznaje niczego ponad to, co przyznaje innym istotom żywym czy minerałom. Rozczarowanie światem prowadzi do jego ponownego zaczarowania, „bo nie sposób żyć w rozccharowaniu” (Delsol, 2020b, s. 67).

Rozczarowanie edukacją i źródło optymizmu pedagogicznego

Zdaniem Delsol nastawieniem dotychczas dominującym we współczesnej kulturze zachodniej jest postawa demiurga, który jest wytwórcą kierującym się i ograniczonym jedynie własną wolą. W perspektywie edukacji nastawienie demiurgiczne oznaczałoby skupienie się na urzeczywistnianiu ustalonych przez władze i aktualnie dominujące ideologie celów wychowawczych oraz poszukiwanie najskuteczniejszych, najbardziej efektywnych środków do osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Autorytet nauczyciela wprost wynikałby z kompetencji technicznych, na które składają się kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne (Kwaśnica, 1994, s. 19–20). Dobry nauczyciel byłby sprawnym rzemieślnikiem, wytwórcą poruszającym się w obszarze arystotelesowskiej *techné*. Demiurgiczny nauczyciel ma wiedzę dotyczącą materii, w której pracuje, wie, jak ją przekształcać, by wytworzyć to, co zaplanował. Tworzy „syllabus” szczegółowo opisujący cele, środki, metody realizacji i rezultaty działań. Planuje, co chce wytworzyć, wytwarza, a potem sprawdza, czy się udało, czy jego wytwory spełniają zaplanowane kryteria. Miarą kompetencji i wynikającego z nich autorytetu tak rozumianego nauczyciela byłaby skuteczność i pewność uzyskania zaplanowanych rezultatów.

Niestety, lub na szczęście, jeśli przyjmie się taką demiurgiczną wizję edukacji, jej rezultaty, podobnie jak innych demiurgicznych zamierzeń, również będą rozccharowywać. Rozczarowani, sfrustrowani „oporem materii” i niskim prestiżem społecznym będą nauczyciele. Rozczarowani zbyt niskimi osiągnięciami swych dzieci będą rodzice. Rozczarowane będą władze oświatowe i – oczywiście – sami uczniowie. Dzieje się tak dlatego, że demiurgiczne projekty nieustannie się załamują, gdyż konstruuja sobie taki model człowieka i świata, który odpowiada ich pragnieniom i woli. Staje się to jednak kosztem zakwestionowania istotnych elementów rzeczywistości, które im nie odpowiadają, ponieważ nie pasują do demiurgicznych projektów. Jednak mimo zapoznania te odrzucające elementy rzeczywistości istnieją; finalnie dochodzą do głosu i powodują upadek demiurgicznych ideologii. Dlatego zdaniem Delsol, mimo że obecnie dominują demiurdzy, przyszłość – można żywić nadzieję, że również w sferze edukacji – będzie należeć do ogrodników, gdyż „zdrowy rozsądek ma więcej przyszłości niż szaleństwo, które wiele niszczy, ale nigdy ostatecznie nie triumfuje” (Delsol, 2020a, s. 8).

Źródłem optymizmu pedagogicznego może być konstatacja, że – paradoksalnie – to, co dla demiurgów jest rozccharowującą słabością edukacji, w rzeczywistości jest jej siłą. Dlatego transhumaniści, których bezsprzecznie można uznać za zwolenników postawy demiurgicznej, krytykują współczesną pedagogikę za niską skuteczność

i postulują zastąpienie edukacji bardziej wydajnymi metodami (Klichowski, 2014, s. 161–162). Według nich nie ma moralnej różnicy między zmianami uzyskiwanymi dzięki edukacji a manipulacjami dokonywanymi za pomocą inżynierii genetycznej, cyborgizacji czy innych technologii. Ponadto – ich zdaniem – oddziaływanie technologiczne jest znacznie skuteczniejsze niż edukacja i przynosi pewniejsze rezultaty. Jeśli więc uzna się, że celem edukacji jest wytworzenie określonego rodzaju człowieka, nieskuteczną pedagogikę powinna zastąpić skuteczna technika. Tymczasowy autorytet nauczyciela wynikający z kompetencji technicznych ostatecznie musi ustąpić miejsca autorytetowi inżyniera. Ale demiurgowie mylą się. Żeby jednak zdać sobie sprawę, że to, co uchodzi w ich oczach za słabość edukacji, w rzeczywistości jest jej zaletą, trzeba zakwestionować postawę demiurgiczną. Dopiero z perspektywy ogrodnika widać, że konstytutywny dla wychowania obszar wolności wychowanka nie jest jedynie problemem technicznym, ale wynika z samej istoty edukacji. Nauczyciel ogrodnik zdaje sobie sprawę, że uczestniczy w rzeczywistości, której nie jest twórcą i która go przerasta. Wie, że podlega prawom, które są wcześniejsze niż on, i rozumie, że nie jest panem świata, lecz jego opiekunem. Tacy nauczyciele, wbrew alarmującym tendencjom opisanym w raporcie przywołanym na początku tego artykułu, nie będą rozczarowani odchodząc z zawodu, gdyż wiedzą, że są wobec młodych reprezentantami ładu, który jest najgłębszym źródłem ich autorytetu.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej* (M. Godyń i W. Madej, tłum.). Fundacja Aletheia.
- Bostrom, N. (2003). *The transhumanist FAQ: A general introduction. Version 2.1*. World Transhumanist Association. <https://nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf>
- Delsol, Ch. (2020a). *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność* (M. Chojnacki, tłum.). Instytut Wydawniczy Pax.
- Delsol, Ch. (2020b). *Czas wyrzeczenia* (G. Majcher, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Delsol, Ch. (2021, 25 kwietnia). *Koniec chrześcijańskiego świata* (M. Szczurowski, tłum.). Teologia Polityczna. <https://teologiapolityczna.pl/koniec-chrzescijanskiego-swiatea-chrzescijanstwa-wykklad-prof-chantal-delsol/>
- Dobkowska, J., Zielińska, A. i Żytko, M. (2024). *Młodzi nauczyciele odchodzą ze szkoły. Raport z diagnozy uwarunkowań odchodzenia z zawodu przez warszawskich nauczycieli o stażu pracy do 5 lat*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Folkierska, A. (2005). *Sergiusz Hessen – pedagog odpowiedzialny*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hobbes, T. (2005). *Lewiatan czyli Materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego* (C. Znamierowski, tłum.). Fundacja Aletheia.
- Jaspers, K. (1993). *Uwagi o wychowaniu* (G. Sowiński, tłum.), „Znak”, 45(460), s. 81–90.
- Klichowski, M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kwaśnica, R. (1994). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*. Wrocławska Oficyna Nauczycielska.

- Voegelin, E. (1998). Gnostyckie ruchy masowe naszych czasów (D. Leszczyński i L. Rasiński, tłum.). *Odra*, 11, 35–43.
- Voegelin, E. (2003). Duchowa i polityczna przyszłość Zachodu (J. Świątek, tłum.). *Człowiek w Kulturze*, 15, 323–348.
- Voegelin, E. (2011). *Od Oświecenia do rewolucji* (Ł. Pawłowski, tłum.). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Autorytet wiedzy królewskiej czy autorytet wiedzy służebnej?

The Authority of Royal Knowledge or Authority of Servile Knowledge?

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to expose the concept of authority from two cognitive perspectives: instrumental-technical and philosophical-pedagogical. These perspectives imply two types of knowledge: servile knowledge concerning human biopsychosocial self-preservation and royal knowledge concerning the (self-)education of man.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research concerns the sources of legitimacy of both servile knowledge and royal knowledge, which influence the potentially authoritative status of each. The research method that will allow for the analysis and assessment of the problematic nature of authority in selected types of knowledge, is the hermeneutic method, oriented towards identifying the horizons of possible meaning of phenomena and processes concerning human life.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The structure of the article consists of the relation of servile knowledge to royal knowledge in the perspective of the considerations of Robert Kwaśnica and Piotr Nowak. There will be conjured up the constataion about the progressive technocratization of the school and university institutions as places of cognitive and ethical epiphanies related to the royal knowledge, in favor of universal education that is exclusively vocational and servile .

RESEARCH RESULTS: The complementarity of servile knowledge and royal knowledge is justified as coexisting dimensions of pedagogical self-knowledge.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:

The conclusion and recommendation from this study is to incorporate the dialectic of ontologically differentiated authoritative knowledge into pedagogical practices.

→ **KEYWORDS:** **KNOWLEDGE, DIALECTICS, EDUCATION, SCHOOL, UNIVERSITY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Ujawnienie idei autorytetu w dwóch perspektywach poznawczych: instrumentalno-technicznej oraz filozoficzno-pedagogicznej, które to perspektywy implikują dwa rodzaje wiedzy:

Sugerowane cytowanie: Janas, A. (2025). Autorytet wiedzy królewskiej czy autorytet wiedzy służebnej? *Horyzonty Wychowania*, 24(72), 23–33. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2472.04>

wiedzę służebną dotyczącą biopsychospołecznego samozachowania człowieka oraz wiedzę królewską inicjującą (samo)wychowanie człowieka.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Źródła prawomocności wiedzy służebnej oraz wiedzy królewskiej, które wpływają na potencjalnie autorytatywny status każdej z nich. Metodą badawczą, która pozwoli zanalizować i ocenić problematyczność autorytetu wybranych rodzajów wiedzy jest metoda hermeneutyczna, zorientowana na rozpoznawanie horyzontów możliwego sensu zjawisk i procesów dotyczących życia człowieka.

PROCES WYWODU: Na strukturę artykułu składa się odniesienie wiedzy służebnej wobec wiedzy królewskiej w perspektywie rozważań Roberta Kwaśnicy oraz Piotra Nowaka. Przywołana zostanie konstatacja o postępującej technokratyzacji instytucji szkoły oraz Uniwersytetu jako dotychczasowych miejsc epifanii poznawczo-etycznych związanych z wiedzą królewską na rzecz powszechnej edukacji wyłącznie zawodowej – służebnej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Uzasadniona jest komplementarność wiedzy służebnej oraz wiedzy królewskiej jako współlistniejących wymiarów samowiedzy pedagogicznej.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Uwzględnianie w praktykach pedagogicznych dialektyki zróżnicowanej ontycznie wiedzy autorytatywnej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** WIEDZA, DIALEKTYKA, KSZTAŁCENIE, SZKOŁA, UNIWERSYTET

Wprowadzenie

McUniversity został zdominowany przez McMenedżerów, których rola gwałtownie wzrasta. McNaukowcy przeprowadzają na zamówienie McBadania i produkują szybkie McArtykuły.

McWykładowcy nie mają nic wspólnego z klasycznymi profesorami i nie koncentrują się na słowie, lecz na technologii przekazu. McStudenci zbierają punkty ECTS i piszą McEseje.

Zbyszko Melosik

Można postawić tezę, że przyczyną kryzysu kształcenia jest nie tyle deficyt autorytetu, ile zmiana jego predykatu z klasycznej „wiedzy królewskiej” na technokratyczną „wiedzę służebną”. Uniwersytet jako *universitas magistrorum et scholarium* – wspólnota mistrzów i uczniów – staje się bowiem *communitas peritorum et administratorum* – społecznością ekspertów i menedżerów. Celem artykułu jest ujawnienie idei autorytetu w dwóch perspektywach poznawczych – instrumentalno-technicznej oraz filozoficzno-pedagogicznej – które implikują dwa rodzaje wiedzy: wiedzę służebną oraz wiedzę królewską. Wiedza służebna – zwana również rynkową lub zawodową – ma charakter praktyczno-techniczny, a jej posiadanie ma służyć samozachowaniu człowieka na

możliwie wysokim poziomie dobrobytu ekonomicznego i dobrostanu biopsychicznego (Janas, 2025, s. 141–142). Wiedza królewska zaś, w tym kształcenie ogólne, ma charakter praktyczno-etyczny, a jej odkrywanie inicjuje (samo)wychowanie człowieka, jego samopoznanie oraz rozkwit ontologiczny związany ze współbyciem z tym, co istotnie będące (Platon, 2002, 308e–311c; Bartyzel, 1994; Deneen, 2021, s. 47; Blandzi, 2002).

Autorytet (łac. *auctoritas* – powaga, władza, dostojeństwo, uprawnienie) znaczy tyle co poznawczo-etyczna zasada prawomocności, którą kieruje się człowiek w swoich zachowaniach i postawach. Jak zauważa Hannah Arendt, pojęcie autorytetu ma rodowód rzymski i pierwotnie wskazuje na doświadczenie immanentnego wpływu będącego czymś pomiędzy zaleceniem a rozkazem, którego źródłem jest tradycja przodków. Następnie

Kościół katolicki, w tym stopniu, w jakim wcielił filozofię grecką w obręb swych doktryn i dogmatów, połączył pojęcie autorytetu z grecką ideą transcendentnych mierników i reguł. Każdy system polityczny wymagał teraz ogólnych i transcendentnych wzorców, do których można było dostosować to co szczegółowe i immanentne. [...] Połączenie rzymskiego pojęcia autorytetu z grecką myślą filozoficzną okazało się ostatecznie czymś najbardziej „autorytatywnym” i posiadającym najdonioślejsze konsekwencje (Arendt, 1994, s. 157).

Odtąd tam, gdzie jest mowa o autorytecie, jest również odesłanie ku regule uzasadniającej ludzką praktykę życiową. Współcześnie,

„autorytet” – pisze Stanisław Majdański – jest istotnie zrelatywizowany do pojęcia uznawania i tym samym – akceptatywnie [akceptująco – A.], asertywnie, afirmacyjnie doniosłego – uzasadniania: argumentacji, a zwłaszcza rozstrzygania, przy czym sam autorytarny [autorytatywny – A.] wpływ wydaje się często dyskursywnie nieuchwytny lub wprost intuitywny, związany bardziej ze sferą przeświadczenia niż przekonania (2001–2002, s. 210).

Autorytet jawi się zatem jako rezultat określonej racjonalności, którą kieruje się – bardziej lub mniej świadomie – konkretny człowiek. Racjonalność tworzy bowiem pole rozumienia i działania człowieka, czyli horyzont interpretacyjny, który określa to, co jest lub wydaje się dlań zasadne tudzież sensowne (Kwaśnica, 1987). Jednym z głównych źródeł racjonalności – a zatem również tego, co autorytatywne – jest społeczeństwo i jego instytucjonalne ramy działania.

Spółeczeństwo „podpowiada” jednostce, jak powinna żyć, jak powinna rozumieć (usen-sawniać) to, co wokół niej i w niej samej się dzieje, a w rezultacie – jaką racjonalnością powinna się kierować (Kwaśnica, 1987, s. 25–26).

Za klimat intelektualny społeczeństwa odpowiada – jak można sądzić – Uniwersytet.

Można wyróżnić dwie perspektywy interpretacyjne w kontekście tego, co współcześnie jawi się jako autorytatywne względnie racjonalne: instrumentalno-techniczną oraz filozoficzno-pedagogiczną. Perspektywa instrumentalno-techniczna będzie rozumiana jako implikacja racjonalności adaptacyjnej, technokratycznej, czyli utylitarno-pragmatycznej wizji świata oraz technicznej interpretacji wszelkiej praktyki życiowej. Świata jako

systemu czasu, materii i przestrzeni, w którym życie człowieka sprowadza się do produkcji, reprodukcji, konsumpcji, wymiany wartości i bycia użytecznym dla społeczeństwa (Habermas, 2015; Kwaśnica, 1987). Perspektywa filozoficzno-pedagogiczna zaś – na potrzeby tego artykułu – będzie rozumiana w duchu platońskim jako ruch myśli pomiędzy różnymi porządkami istnienia, immanentnym a transcendentnym, praktyczno-technicznym a praktyczno-etycznym (Platon, 2018, 496b–496e, 500b–500d, 508c–511e; Albert, 1991; Janas, 2025). Autorytet perspektywy filozoficzno-pedagogicznej jest nieoczywisty – a tym samym problematyczny – ponieważ jego uznanie wymaga wpięrow osobistego wysiłku poznawczo-etycznego, (samo)wychowania i (samo)transcendencji. Horyzont możliwego sensu autorytetu wyznaczany przez perspektywę filozoficzno-pedagogiczną wprawdzie nie daje się ostatecznie definiować i systematyzować tak jak w przypadku perspektywy instrumentalno-technicznej, ale można podejmować próby pojęciowego szkicu warunków możliwości doświadczania tego, co wykracza poza horyzont technokratyczny. Jedną z takich prób jest formułowanie alternatywnych wobec instrumentalno-technicznej form racjonalności. Racjonalnością, która może okazać się owocna poznawczo w kontekście rozważań o autorytecie, może być racjonalność hermeneutyczna (Kwaśnica, 1987; Folkierska, 1990; Ablewicz, 1994). Dzięki racjonalności hermeneutycznej można bowiem zdać sprawę z nieoczywistości i problematyczności tego, co ukazuje się w doświadczeniu poznawczym jako oczywiste i nieproblematyczne, a tak właśnie prezentuje się racjonalność instrumentalno-techniczna, implikując swoje imperatywy użyteczności, efektywności i wymierności wszystkiego, cokolwiek ma być „racjonalne”. Racjonalność hermeneutyczna jako metoda pozwalająca – by tak rzec – otwierać od wewnątrz to, co jawi się jako logicznie domknięte, oczywiste i nieproblematyczne, może stanowić zatem warunek możliwości tudzież prolegomenę do wiedzy królewskiej chroniącej człowieka przed potencjalną hegemonią racjonalności instrumentalno-technicznej.

Na podstawie powyższych ustaleń w artykule zostaną sproblematyzowane tezy Roberta Kwaśnicy oraz Piotra Nowaka, które sprowadzają się do konstatacji o postępującej technokratyzacji instytucji szkoły (Kwaśnica, 2014) oraz zmierzchu instytucji Uniwersytetu jako wspólnoty mistrzów i uczniów na rzecz kształcenia wyłącznie zawodowego (Nowak, 2014, 2016). Obydwa zjawiska są ściśle ze sobą związane i wpływają na klimat intelektualny całej wspólnoty politycznej.

Autorytet wiedzy służebnej

Jeden ze współczesnych horyzontów możliwego sensu kształcenia wyznacza racjonalność instrumentalno-techniczna, zwana również technokratyczną i adaptacyjną. „Uniwersalizacja racjonalności adaptacyjnej polega [...] na myśleniu o życiu człowieka (zarówno w wymiarze jednostkowym jak i społecznym) tak, jakby wszelkie ludzkie zachowania mieściły się w logice relacji celu i środka” (Kwaśnica, 1987, s. 90). Podstawowym celem ludzkich zachowań może wydawać się samozachowanie, którego zasadą jest możliwie zdrowe i dostatnie życie. Środkiem urzeczywistniania tego celu jest opanowywanie

i wykorzystywanie dobrze opłacanej wiedzy praktyczno-technicznej – specjalistycznej, zawodowej, dostosowanej do aktualnych potrzeb rynku pracy. Człowiek w nią wyposażony może służyć rozwojowi gospodarstwu społeczeństwa, a w konsekwencji żyć w zdrowiu, dostatku i wygodzie. Jak zauważa Leo Strauss, powszechnie przyjmuje się, że „zdrowie, rozsądnie długie życie i dostatek są rzeczami dobrymi i [...] nauka musi odnaleźć środki do zapewnienia lub wytworzenia ich” (Strauss, 1998, s. 274). Autorytet praktyczno-technicznej wiedzy służebnej może wydawać się zatem oczywisty i jedynie słuszny.

Robert Kwaśnica wyróżnia pięć schematów myślenia o szkole w perspektywie racjonalności instrumentalno-technicznej: inżynierskie, humanistyczne, indywidualistyczne, minimalistyczne oraz urzędowe (Kwaśnica, 2014, s. 186–190). Nie ma tu miejsca na analizę każdego z nich, dlatego niech wystarczy przybliżenie problematyki myślenia urzędowego, które stanowi kontaminację wszystkich wymienionych schematów. Myślenie urzędowe jest właściwe dla decydentów oświatowych, twórców oficjalnej narracji o obecnej i postulowanej wizji kształcenia publicznego. Myślenie to nie wykracza poza ramy logiki rynku pracy, a bycie inżynierem jawi się jako pierwowzór wykształcenia. Jest to apoteoza neoliberalnej oczywistości kulturowej wyrażanej słowami: „myśl praktycznie i racjonalnie i wybierz edukację naprawdę wartościową, taką, która daje gwarancję zatrudnienia” (Kwaśnica, 2014, s. 186). Zgodnie z tym ujęciem

[...] szkoła potrzebuje zmian, podnoszących jej sprawność i efektywność. Będzie bardziej sprawna, gdy: ulepszmy jej zarządzanie, gdy nauczyciele dostaną odpowiednie wykształcenie, zwłaszcza gdy właściwie zrozumieją pragmatykę szkoły określoną w stosowanych aktach prawnych i dokumentach ministra edukacji, i gdy stosownie do jej potrzeb zinformujemy jej działanie. Wzrośnie jej efektywność, gdy jej działanie będzie zgodne z naszymi oczekiwaniami, tzn. gdy stawiane przed nią przez teraźniejszość zadania – służebność wobec rynku pracy, kompetencje miękkie, indywidualizacja kształcenia, mniej dziecięcej nudy i lęku – uczyni swoimi głównymi celami i gdy znajdzie dla nich właściwe środki i skutecznie je zrealizuje (Kwaśnica, 2014, s. 190).

Rzeczywistość w perspektywie racjonalności instrumentalno-technicznej jest doświadczana jako konglomerat procesów ekonomicznych i biopsychospołecznych. Podlega ona naukowemu opisowi i wyjaśnieniom w kategoriach matematycznego przyrodoznawstwa, które pozwalają społeczeństwem zarządzać oraz projektować je wedle przyjętych strategii utylitarnie definiowanego – mitycznego „zrównoważonego” – rozwoju. Życie człowieka, którego myślenie wyznacza wyłącznie racjonalność instrumentalno-techniczna, polega na wytwarzaniu, pomnażaniu i konsumowaniu dóbr oraz usług (w tym edukacyjnych). Kształcenie zaś powinno tym procesom podlegać. Szkoła i Uniwersytet stają się zatem przedsiębiorstwami edukacyjnymi. Nie trzeba wówczas walczyć z autorytetem wiedzy królewskiej związanej z ontologiczną emancypacją człowieka ku innemu niż ekonomiczne porządkom istnienia. Wystarczy jedynie ograniczyć rozumienie wiedzy do jej wymiaru praktyczno-technicznego, a myślenie zredukować do operacji logicznego rozumowania wdrażającego skuteczne procedury zwiększające efektywność

planowanych działań determinowanych wyłącznie przez procesy ekonomiczne. Myślenie powinno mieć wówczas funkcjonalne cele i skuteczne wiodące do nich środki, być możliwie schematyczne, poddawać się parametryzacji i ewaluacji oraz dawać mierzalne rezultaty. Wiedza wytwarzana na Uniwersytecie ma być zatem możliwie pewna, wyrażana w jednostkach empirycznych, logicznie domknięta, a przede wszystkim dostosowana do aktualnych potrzeb rynku.

Dzisiejszy Uniwersytet przestał być miejscem zrywania pieczęci z miłosnych listów, jakie ślali do nas z przeszłości – jakie ślali nadal – nasi wielcy antenaci. Stał się zwykłym zakładem pracy. [...] Uniwersytet starego typu [...] był miejscem, w którym przeszłość nawiązywała do przyszłości *via* terażniejszość. Dziś nie jest to potrzebne ani możliwe, ponieważ uniwersytet ma nawiązywać wyłącznie do terażniejszości – głównie do realiów rynku z jego ciasnymi, bo materialnymi, potrzebami. To nie uczeni zarządzają uniwersytetem, ale biznes i administracja. W cieniu jest uległość i brak pytań, potulność. [...] Skoro moje istnienie zależy od kolejnej ewaluacji, po cholerę mam się narażać.

Uniwersytet współczesny stał się szkołą zawodową, takim całkiem sporym zakładem pracy, i nie ma co nad tym rozpaczać. Po prostu to wszystko, co do tej pory robiliśmy w jego murach, musimy nauczyć się robić gdzie indziej, tam mianowicie, gdzie sprzyjająca myśleniu wolność całkiem nieźle się trzyma (Nowak, 2014, s. 83–85).

Powyższe pesymistyczne – choć uprawnione – konstatacje nie powinny stać się udziałem dydaktyków uniwersyteckich katedr, zwłaszcza pedagogicznych. To ostatecznie od ich pogody ducha i dzielności etycznej w dużej mierze zależy przyszłość wspólnoty politycznej. Dyskurs pedagogiczny bogaty jest bowiem w głosy krytyczne względem technokratyzacji edukacji (Rutkowski, 2003; Szkudlarek, 2005; Potulicka, 2011; Michałowska, 2013; Kwaśnica, 2014). Kształcenie w atmosferze racjonalności instrumentalnej, w której domyślnym autorytetem jest praktyczno-techniczna wiedza służebna, wprawdzie staje się coraz bardziej problematyczne, ale zasada autorytetu o domyślnej, społecznie i ekonomicznie koncesjonowanej treści nie musi być tym samym, co zasada autorytetu w ogóle. Istnieje bowiem – przesłonięty przez inżynierów społecznych – autorytet wiedzy spoza instrumentalno-technicznego horyzontu możliwego sensu kształcenia, którego prawomocność pozostaje niewzruszona, niezależnie od przygodnych rozstrzygnięć poznawczych.

Autorytet wiedzy królewskiej

Autorytatywną wiedzę w perspektywie filozoficzno-pedagogicznej jest wiedza związana z kształceniem ogólnym, edukacją liberalną. Mówiąc metaforycznie, jest to „wiedza królewska” dotycząca warunków możliwości doskonałości etycznej (Strauss, 2005, s. 217–223; Bartyzel, 1994; Rutkowski, 2012; Janas, 2025).

Edukacja liberalna, nauka doskonałego męstwa i ludzkiej doskonałości, polega na przypominaniu sobie o ludzkim dostojeństwie i wielkości. [...] Jest to poszukiwanie mądrości albo

poszukiwanie wiedzy na temat rzeczy najważniejszych, najwznioślejszych czy też najbardziej ogólnych (Strauss, 2005, s. 220–221).

Warunkiem możliwości doskonałości jest (samo)transcendencja, czyli troska o możliwie pełny udział w tym, co wykracza poza immanentną samowystarczalność człowieka jako istoty biopsychospołecznej i historycznej. Jest to wiedza doświadczana dialektycznie – dyskursywnie (gr. *dianoia*, łac. *ratio*) poprzez kształcenie ogólne – oraz noetycznie (gr. *noesis*, łac. *intellectus*) za sprawą bezpośredniego współbycia z kimś lub czymś – by tak rzec – istotnie będącym (Platon, 2018, 509d-511e; Blandzi, 2002, s. 309–310; Buksiński, 1997, s. 136–141; Albert, 2002, s. 169; 1991, s. 35–36). Królewskość wiedzy polega na tym, że jej doświadczanie inicjuje rozkwit egzystencjalny (poznawczy, duchowy i kulturowy) człowieka, czyli wychowanie *par excellence*. Dzięki kształtowanej wrażliwości dyskursywnej, etycznej i estetycznej różne porządki istnienia jawią się jako części nierozdzielnej całości. Rzeczywistość nie jest wówczas redukowana tylko do tego, co utylitarne, wymierne, opłacalne i praktyczno-techniczne. Życie człowieka okazuje się polem zadanych do odkrywania osobistych, międzyludzkich doświadczeń niewysławialnej „prawdy bycia” tego, co ukazuje się na co dzień jako istotnie będące. Idea kierunkową kształcenia ogólnego rozumianego w duchu królewskim jest ludzka doskonałość, czyli ontologiczna (w tym egzystencjalna) emancypacja człowieka za sprawą podejmowanych przezeń dobrowolnych wysiłków poznawczo-etycznych ku temu, co istotnie będące – zróżnicowanej ontycznie „prawdzie bycia”.

Idea doskonałości jako zasada wiedzy królewskiej może być jednak mylona z jej technokratycznym odpowiednikiem, czyli potocznym rozumieniem doskonałości (ang. *excellence*) implikującym strategię postaw i zachowań zorientowanych na osiąganie utylitarnych i pragmatycznych celów. W tym oto drugim sensie pojęcie doskonałości – jak słusznie zauważa Piotr Nowak – zostało przyjęte do dyskursu publicznego z języka ekonomii politycznej i oznacza korporacyjną wydajność, administracyjną efektywność oraz związaną z nimi użyteczność społeczną. Dlatego Nowak proponuje

[...] termin *excellence* [...] oddać nie jako doskonałość (pojęcie uszlachetnione przez Greków), lecz jako doskonalenie się, co z kolei zgodne jest z coraz powszechniejszymi kursami doskonalenia się na przykład w dydaktyce, w spawaniu (Nowak, 2016, s. 81).

Dążenie do technicznej sprawności w czynnościach – mniej lub bardziej – użytecznych społecznie poprzez nabywanie „kompetencji kluczowych” wymaganych na rynku pracy zdaje się wypierać autorytet wiedzy królewskiej – edukację liberalną, której sercem wciąż pozostaje kultura rozumiana jako uprawa duszy, uszlachetnianie natury człowieka. Miejsce refleksyjnej, poznawczo-etycznej praktyki pedagogicznej zajmuje wówczas autorytet „wiedzy służebnej” o proveniencji instrumentalno-technicznej, zwanej przez Nowaka administracyjno-biznesową.

Dyskurs doskonalenia się niszczy wszelkie podstawy, na których można uczynić cokolwiek substancjalnego [szlachetnego – A.] [...]. Skrywa on pustkę wytworzoną na Uniwersytecie

po tym, jak uleciały z niego tak mało stosowne, nieużywane od dawna słowa: misja, autorytet, pamięć, ciągłość kultury, transmisja międzypokoleniowa (Nowak, 2016, s. 82).

Instytucja Uniwersytetu ma wpływ na klimat intelektualny wspólnoty politycznej, w której pełni on swoją misję społeczną, kulturową i duchową. Na Uniwersytecie służbę publiczną sprawują bowiem zatrudnieni w nim profesorowie, których autorytet zdaje się zależeć już nie od tego, czy pozostają oni godnymi spadkobiercami, świadkami i mediatorami dziedzictwa kulturowego, tylko od tego, czy i jak bardzo spełniają utylitarne wymagania technokratycznej administracji. Jeśli kulturowa misja Uniwersytetu zostaje zapoznana na rzecz hegemonii zastanego, przedkulturowego, neoliberalnego klimatu intelektualnego, to klasyczne kryteria, zasady i idee uniwersyteckie tracą swoją powszechną prawomocność. Można powiedzieć, że klasyczna idea autorytetu zostaje zastąpiona tym, co można nazwać zjawiskiem „postautorytetu”, czyli bezosobowym, technokratycznym centrum dystrybucji szacunku. Jego zasady to: wymierność przyjmująca na Uniwersytecie formę „punktozy” oraz opłacalność, której można doświadczyć w formie „grantozy”. Jak zauważa Nowak:

Na korporacyjnym Uniwersytecie „wartościować” znaczy: czynić policzalnym, wymiernym w pieniądzu. Dobre(m) są tylko wartości ekonomiczne, akademicy zaś mają za zadanie dostarczyć jedynie produkt w postaci „wykształconego studenta”, studenta przyuczonego do zachowań rynkowych; konsumenta, nie obywatela. [...] Administracji [Uniwersytetu – A.J.] – od kierownika zakładu przez sekretarki i management wyższego stopnia po rektora i wydawcę – nie zajmują wartości nieużyteczne, nie wciągają spory ideowe. Pochłania ich opłacalność, efektywność i konstruktywne rozwiązania będące odpowiedzią na sygnały płynące ze strony „interesariuszy” [...]. Produkcja, wymiana, innowacja, użyteczność, przetwarzanie danych to słowa z nowego słownika obowiązującego od paru lat na wyższych, posthistorycznych uczelniach (Nowak, 2015, s. 84–85).

Być może jedną z przyczyn powyższych precedensów jest powszechność „języka wartości”, który czyni policzalnym, wymiernym, utylitarnym cokolwiek podlegałoby wartościowaniu (Jaroszyński, 1999, s. 183–184; Janas, 2025, s. 160–164). Myślenie w języku wartości relatywizuje wszystko, za wyjątkiem tego, co pozostaje obiektywnie wymierne, opłacalne i doraźnie efektywne. To, co mają na myśli ci, którzy mówią o „wartościach nieużytecznych” lub „wartościach absolutnych”, wydaje się tym, co w języku filozofii klasycznej (platońskiej) nazywa się ideami. Jednakże utrwalanie w debacie publicznej języka wartości, rugując klasyczny język idei, pieczętuje sprawowaną przez technokratów władzę nad dyskursem i klimatem intelektualnym wspólnoty politycznej (jeśli prawdą jest, że język jest „domostwem bycia”, parafrazując Martina Heideggera). W konsekwencji tak zwani

[...] zwykli ludzie – podatnicy, wyborcy, obywatele – osoby niezwiązane z Akademią, nie widzą w tych [neoliberalnych – A.J.] zmianach na gorsze niczego złego. Osaczeni przez myślenie pragmatyczne i merkantylne kalkulacje, nie rozumieją, dlaczego biznesowe zarządzanie Uniwersytetem miałyby oznaczać coś niedobrego. [...] [U]czni nie mogą liczyć na znaczące poparcie społeczne, gdyż świadomość „zwykłych ludzi” została ukształtowana przez logikę rynku (Nowak, 2016, s. 83).

Jeśli świadomość pedagogów również kształtowana będzie tylko przez logikę rynku, to uprawnione stają się konstatacje o „zmierzchu kształcenia” (Rutkowski, 2012). Poza naukową i społeczną funkcją Uniwersytetu również sfera dydaktyki akademickiej podlega bowiem neoliberalizacji. Przedmioty spoza praktyczno-technicznej oferty dostosowywane do wymagań rynku pracy wydają się zbędne, zatem wszystko, czego teleologia wykracza poza ramy studenckiego treningu socjalnego, jawi się jako irracjonalne i niemile widziane. Jak słusznie zauważa Patrick Deneen:

Nacisk położony na wielkie teksty – które były wielkie nie dlatego, że były stare, lecz dlatego, że zawierały okupione wysiłkiem nauki dotyczące tego, jak ludzie uczą się być wolni [...], porzucono w imię tego, co kiedyś nazwano „edukacją służebną”, edukacją skoncentrowaną wyłącznie na zarabianiu i życiu pracą, a stąd zastrzeżoną dla tych, którzy nie posiadają miana „obywatela”. [...] Dzisiejsi liberałowie potępiają ustrój, który oddziela człowieka wolnego od poddanego, pana od niewolnika, obywatela od sługi, jednak nawet gdy osiągamy moralną wyższość nad naszymi nieoświeconymi przodkami, głosząc wolność każdej osoby, równolegle niemal całkowicie przyjmujemy formę kształcenia, która była zastrzeżona dla ludzi pozbawionych wolności (2021, s. 47).

W podobnym tonie konstatuje Rémi Brague:

Gdyby jakiś starożytny filozof powrócił nagle do świata żywych i odwiedził nasze szkoły, zdziwiłby się, widząc, w jakiej sprzeczności żyjemy: szcycimy się wolnością, a jednocześnie uczymy się jedynie sztuk służebnych. Patrząc, z jaką pasją interesujemy się wszelkiego rodzaju technologiami, uznałby, że jesteśmy niewolnikami (Brague, 2022, s. 324).

Zakończenie

Humanistyczny płomień pedagogiki – dialektyka, noetyka, kształcenie ogólne, wszelka wiedza królewska – jeszcze się tli w Akademii. Wymaga on wszelako nieustannego podsycańca i ochrony. Zapewnia ją idea wieloparadygmatyczności badań pedagogicznych uprawianych przez pedagogów zarówno o proveniencji społecznej, jak i humanistycznej (Godoń, 2019, s. 307–317). Przyjmowane w ramach wspólnot uczonych paradygmaty mogą bowiem współistnieć, co umożliwia wyrażaną w artykule szczególną troskę o paradygmat humanistyczny ujawniający dialektykę wiedzy królewskiej i wiedzy służebnej. Misję pedagogiki zorientowanej humanistycznie oddają słowa Nicolása Gómeza Dávila: „nie dopuścić do tego, aby bieżące niedorzeczności замуrowały okna i zatrasnęły bramy” (2014, s. 301).

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz, K. (1994). *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Uniwersytet Jagielloński.
- Albert, K. (1991). *O platońskim pojęciu filozofii* (J. Drewnowski, tłum.). IFiS PAN.
- Albert, K. (2002). *Wprowadzenie do filozoficznej mistyki* (J. Marzęcki, tłum.). Wydawnictwo Antyk.
- Arendt, H. (1994). *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej* (M. Godyń i W. Madej, tłum.). Fundacja Aletheia.
- Bartyzel, J. (1994). O sztuce wypasania ludzkich trzód. Wiedza a władza w filozofii politycznej Platona. *Sztuka i Filozofia*, 8, 209–220. <http://www.legitymizm.org/sztuka-wypasania-trzod>
- Blandzi, S. (2002). *Platoński projekt filozofii pierwszej*. Wydawnictwo IFiS PAN.
- Brague, R. (2022). *Umiarkowanie nowoczesny. Czasy nowoczesne albo historia pewnego fałszerstwa* (Z. Litwinowicz-Krutnik, tłum.). Redakcja „Teologii Politycznej”.
- Buksiński, T. (1997). Dwa rozumy filozofii. W: T. Buksiński (red.), *Rozumność i racjonalność* (s. 131–202). Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Deneen, P.J. (2021). *Dlaczego liberalizm zawiodł?* (M.J. Czarnecki, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Folkierska, A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Godoń, R. (2019). Filozofia edukacji. W: Z. Kwieciński i B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 307–317). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gómez Dávila N. (2014). Scholia do tekstu implicate, t. 1 (K. Urbanek, tłum.). W: N. Gómez Dávila, *Scholia do tekstu implicate* (s. 21–318). Instytut Furta Sacra.
- Habermas, J. (2015). *Racjonalność działania a racjonalność społeczna* (A.M. Kaniowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janas, A. (2025). *Pytanie o wychowanie*. Wydawnictwo von borowiecky.
- Jaroszyński, P. (1999). Piękno czy wartość? W: A. Maryniarczyk SDB i M.J. Gondek (red.), *Poznanie bytu czy ustalanie sensów?* (s. 183–187). Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Instytut Kształcenia Nauczycieli.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Majdański, S. (2001–2002). Autorytet – pojęcie i problemy. Refleksje filozoficzno-pragmatyczne. *Summarium*, 30–31, 207–230.
- Michałowska, D.A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Nowak, P. (2014). *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*. Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Nowak, P. (2016). *Puszka z Pandorą. O kulturze, uniwersytetach i etosie pokolenia '68*. Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego.
- Platon. (2002). *Sofista. Polityk* (W. Witwicki, tłum.). Wydawnictwo Antyk.
- Platon. (2018). *Państwo* (W. Witwicki, tłum.). Wydawnictwo Helion-Onepress.
- Potulicka, E. (2011). Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 234–257.
- Rutkowski, J. (2003). *Filozofia polityczna arystotelizmu i neoliberalizmu a wychowanie*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rutkowski, J. (2012). *Zmierzch kształcenia? Wybrane implikacje pedagogiczne filozofii Leo Straussa i Erica Voegelina*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Strauss, L. (1998). *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane* (P. Maciejko, tłum.). Fundacja Aletheia.

Strauss, L. (2005). Czym jest edukacja liberalna? (W. Dąbrowski, tłum.). *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 14(1), 217–223. https://pf.uw.edu.pl/images/NUMERY_PDF/053/PF_2005-R14_1_17_Strauss-L_Czym-jest.pdf

Szkudlarek, T. (2005). „Koniec pracy” czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku pracy. W: A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski i T. Szkudlarek (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja* (s. 13–32). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Męstwo i wstyd jako kategorie rewitalizujące autorytet moralny ***Courage and Shame as Categories Revitalizing Moral Authority?***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The scientific objective of the article is to present the values of courage and shame. I consider courage and a sense of shame as categories necessary in the process of revitalizing moral authority in social life.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is to present the role of the values of courage and shame that revitalize the impact of moral authority in the era of crisis of moral values. The method of critical analysis of the literature on the subject was used in the philosophical and historical plane in relation to the concept of moral authority.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The text presents definitions of the concepts used, theoretical foundations and a historical outline, as well as an analysis of the influence of the categories discussed on the formation of the concept of moral authority and its role in social relations.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the concept of authority in the context of the possibility of its renewal and revitalization in social relations indicates that courage understood as a motivating virtue, as courage in starting what is good, encourages activity in action and eliminates the acceptance of evil in social life. In this way, it releases a sense of security of the subject and a specific state of harmony between being an authority and the principles proclaimed by him.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Philosophical analysis and axiological reflection indicate difficulties in perceiving the role of authority, because the condition of the globalized and multicultural world generates the occurrence of conflicts in the perception and acceptance of moral values. This state causes the devaluation of authorities and thus generates great difficulties in the need to refer to moral authority.

→ **KEYWORDS:** AUTHORITY, REVITALIZATION, COURAGE, SHAME, EDUCATION

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest przedstawienie wartości męstwa oraz wstydu. Męstwo i poczucie wstydu uznają za kategorie niezbędne w procesie rewitalizacji autorytetu moralnego w życiu społecznym.

METODY BADAWCZE: Problemem badawczym jest przedstawienie roli wartości męstwa i poczucia wstydu rewitalizujących oddziaływanie autorytetu moralnego w dobie kryzysu wartości moralnych. Zastosowano metodę analizy krytycznej literatury przedmiotu w płaszczyźnie filozoficznej i historycznej w odniesieniu do pojęcia autorytetu moralnego.

PROCES WYWODU: Tekst przedstawia definicje użytych pojęć, podstawy teoretyczne i rys historyczny oraz analizę wpływu omawianych kategorii na kształtowanie pojęcia autorytetu moralnego i jego roli w relacjach społecznych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza pojęcia autorytetu w kontekście możliwości jego odnowienia i rewitalizacji w relacjach społecznych wskazuje, że męstwo rozumiane jako cnota motywująca, jako odwaga w rozpoczynaniu tego, co dobre, skłania do aktywności w działaniu i eliminuje akceptację zła w życiu społecznym. Tym samym wyzwala poczucie bezpieczeństwa podmiotu i swoisty stan harmonii między byciem autorytetem a głoszonymi przez niego zasadami.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Analiza filozoficzna i refleksja aksjologiczna wskazują na trudności w postrzeganiu roli autorytetu, bowiem kondycja zglobalizowanego i wielokulturowego świata generuje występowanie konfliktów w postrzeganiu i akceptacji wartości moralnych. Ten stan powoduje dewaluację autorytetów i tym samym generuje duże trudności w potrzebie odwoływania się do autorytetu moralnego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** AUTORYTET, REWITALIZACJA, MĘSTWO, WSTYD, EDUKACJA

Wstęp

Pewne sposoby myślenia i wartościowania konfrontowane z działaniem i kontekstem społecznym tegoż działania stanowią podstawę do tworzenia tak zwanych wzorów osobowych determinujących ustanowioną i obowiązującą hierarchię wartości. Jest to niezbędne zwłaszcza w procesie edukacji i wychowania młodych ludzi. Wzór osobowy ufundowany na wartościach określa się mianem wzoru normatywnego. Wzór osobowy stanowi swoisty model idealnego zachowania, który może, ale nie musi być utożsamiany z autorytetem. Ten bowiem jest specyficzną postawą, widoczną w postępowaniu danej osoby, ale nie zawsze odpowiada modelowi wzoru osobowego, który postrzegany jako idealny wzbudza zaufanie, natomiast zachowania autorytetu nie zawsze są akceptowane i przez to może on tracić wiarygodność. Z procesem utraty wiarygodności autorytetów mamy do czynienia obecnie. Autorytetem może stać

się człowiek, który realizuje system wartości będący przedmiotem aspiracji innych ludzi. W sytuacji, gdy autorytety propagowane są jednocześnie wzorami powszechnie w danym społeczeństwie akceptowanymi, sprzeniewierzenie się takiemu autorytetowi może rodzić uczucie wstydu. Można jednak stwierdzić, że obowiązujący wzór osobowy często staje się przyczyną pojawiania się wzorów negatywnych, które mogą być postrzegane jako przykład łamania stereotypów. W tym przypadku łamanie stereotypów może być uznane za działanie bezwstydne. Omawiane przeze mnie kategorie męstwa i wstydu w działaniu autorytetu są związane z obserwowaną w zachowaniu, zwłaszcza młodego człowieka żyjącego w społeczeństwie i uczestniczącego w procesie edukacji, czynnością naśladownictwa i identyfikowania się z aprobowanymi autorytetami. Przedmiotem akceptacji społecznej zazwyczaj stają się bowiem ludzie budzący szacunek, czyli ci, których chcemy naśladować. Staramy się powielać ich sposób postępowania, bo darzymy ich zaufaniem, dlatego w społecznym odbiorze stają się oni dla nas przykładem. Najczęściej identyfikujemy się z osobami atrakcyjnymi pod względem wykonywanego zawodu, sposobu bycia, tymi, które cieszą się prestiżem, posiadają wiedzę, władzę, kompetencje. Mogą to być nasi rodzice, wychowawcy, także ci, którzy wykonują zawody zaufania publicznego. Są to też osoby, które nam imponują swoim sposobem bycia, wyglądem, pozycją społeczną. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że aby móc kogoś naśladować, trzeba go podziwiać, darzyć szacunkiem, zaufaniem, często miłością, ale też równie często nienawiścią, która może być ufundowana na resentymentach (Scheler, 2008). Ciekawą sprawą okazuje się tu problem dystansu społecznego, pojawiający się między osobą naśladowaną a naśladowcą. Tego typu proces może odgrywać rolę integrującą, ale także w wielu przypadkach dezintegrującą społeczeństwo. Wzorowanie się na ludziach mądrych, szlachetnych, kreatywnych może w efekcie prowadzić do pozytywnych zmian, do postępu, do integracji społeczeństwa. Lecz gdy wzorem do naśladowania staje się mizantrop, socjopata, dekadent, to wtedy dochodzi do eksponowania i lansowania patologii społecznej dezintegrującej relacje międzyludzkie.

Kiedy proces naśladowania autorytetów moralnych jest najbardziej efektywny i pożądaný społecznie? Przede wszystkim w procesie edukacji młodego pokolenia, wtedy, gdy elity lub grupy uprzywilejowane stają się czynnikiem pozytywnych zmian, a więc swoim zachowaniem kreują wartości rozwijające relacje i struktury społeczne. Proces naśladowania zachodzi wtedy, gdy dystans dzielący naśladowczych od naśladowanych nie jest zbyt widoczny i kontrowersyjny. Można rzec, że jest to rodzaj strategii, która polega na publicznym pokazywaniu więzi między tymi, których uznaje się za autorytety, a tymi, którzy mają ich naśladować.

Autorytet jest to podmiot naśladowany, który jest ekspertem w swoim zawodzie na przykład nauczyciela, lekarza, naukowca czy muzyka i emanuje swoją kompetencją na innych, stając się przez to wzorem do naśladowania. Podmiotowość autorytetu zakłada jednak poczucie samoświadomości i umiejętność samointerpretacji, która między innymi polega na krytycznym przyglądaniu się nie tylko temu, na kogo wywieramy wpływ, ale również sobie i ocenianiu siebie w kategoriach męstwa, odwagi w głoszeniu prawdy

o rzeczywistości oraz wstydu, gdy okazujemy się oszustami, złodziejami czy tchórzami w działaniu. W takim razie męstwo i poczucie wstydu będące udziałem autorytetów oraz po części ich wyznawców może pewne strukturalne deformacje społeczne uświadamiać i im zapobiegać.

Autorytet moralny

Dyskusje związane z tak zwanym kryzysem autorytetu trwają od dawna. Czy jest to sygnał współczesnych czasów, które wskazują na zubożenie, ograniczenie i odwarościowanie społeczeństw, nieczujących już potrzeby intelektualnej i emocjonalnej odwoływania się do autorytetów moralnych? A może jest to wyrazem przesytu i nadmiaru zdewaluowanych i ośmieszonych autorytetów. Potoczne definicje przedstawiają osobę będącą autorytetem moralnym jako godną naśladowania, posiadającą określone wartości stanowiące wzorzec dla innych, godną zaufania, taką, która imponuje wiedzą lub sposobem postępowania, inspirowe w twórczym działaniu, zasługuje na szacunek i uznanie. Poza tym autorytet moralny jest także rozumiany jako rodzaj poważania i uznania społecznego, którym obdarza się zarówno osobę, jak i grupę społeczną lub instytucje zaufania publicznego, takie jak państwo, kościoły, sądy, szkoły, uniwersytety. W literaturze przedmiotu (Chalas i Maj, 2016) wymieniane są różne rodzaje autorytetu, na przykład merytoryczny, moralny, formalny. Ciekawe rozważania na temat autorytetu można także przeczytać w tekście profesora Stróżewskiego noszącym tytuł *Mała fenomenologia autorytetu* (Stróżewski, 2008, s. 107–111). Analizując językowe konotacje, Stróżewski twierdzi, że przede wszystkim należy pytać o to, kto jest autorytetem, gdyż słowo to odnosi się do osoby i oznacza powagę umysłową lub moralną. Jest to więc znakomitość w jakiejś dziedzinie wiedzy lub działalności. Na bycie autorytetem trzeba zasłużyć, zostać zauważonym. Prawdziwy autorytet moralny, zdaniem Stróżewskiego, idzie w parze z wielkością i uznając ją, nie pomniejszamy siebie.

Słowo „autorytet”, w języku łacińskim *auctoritas*, oznacza powagę, wpływ osobisty, znaczenie, wzór, przykład, ale także prestiż społeczny. Stosowano je w odniesieniu do pewnej osoby, grupy osób lub instytucji ze względu na szczególnie ceniony w danym społeczeństwie system wartości. Wiadomo również, że *auctoritas* w swoim pierwotnym znaczeniu było manifestacją społecznie uznanej wiedzy (Jedynak, 1999). Zatem specyficzną cechą każdego autorytetu była i powinna być także dzisiaj zdolność do wzbudzania podziwu, respektu oraz chęć jego naśladowania.

Autorytet moralny działa siłą przykładu. Z autorytetem opartym na znawstwie łączy się kwestia błędu, a z autorytetem moralnym winy. Popelnivszy błąd, trzeba się do niego przyznać, nie tracąc autorytetu, ale zawiniwszy, nie można autorytetu przywrócić (Stróżewski, 2008, s. 110).

Muszą to wiedzieć ci, którzy mają nieuzasadnione ambicje stania się autorytetami moralnymi, nie dysponując moralnymi i merytorycznymi podstawami ku temu. Dziś, być może bardziej niż kiedykolwiek, dostrzega się potrzebę rewitalizacji zasad i wartości w życiu człowieka, których degradacja pociąga za sobą negatywne skutki dla społeczeństw. Można jednak zauważyć, że słowo „autorytet” jest używane, a nawet nadużywane, co grozi mu utratą właściwego znaczenia zarówno w sensie aksjologicznym, jak i semantycznym. Dlatego coraz częściej podejmowana jest dyskusja nad zanikiem lub dewaluacją autorytetu aniżeli nad doniosłością, jaką może on spełniać zarówno w życiu każdego człowieka, jak i w życiu publicznym.

Warto zastanowić się, w jakim stopniu odwoływanie się do autorytetu jest konieczne i uzasadnione oraz czy stanowi on dobry weryfikator prawdziwości twierdzeń etycznych. Jeśli autorytet głosi, że jakaś wartość jest słuszna albo pożądana, to owa wartość jest słuszna i pożądana zazwyczaj albo w większości przypadków, a czasami nawet oznacza, że twierdzenia autorytetu są niezawodne. O kimś, kto tak twierdzi, należy sądzić, że uznaje on autorytet na przykład prezydenta, sędziego, nauczyciela, rodzica, księdza za ważny czynnik uzasadniający wybory moralne, które opierają się na wzorcach, systemach przepisów, zasadach umożliwiających społeczeństwu w miarę bezkolizyjne trwanie. Jednakże nie zawsze autorytet ma rację, a zwłaszcza rację moralną, gdy jej nadużywa. Autorytet moralny zwłaszcza w edukacji i wychowaniu może stać się uosobieniem braku tolerancji. Może ograniczać wolność wyboru oraz krytyczne myślenie ucznia, który musi respektować głoszone przez rodzica czy nauczyciela zasady. Gdy każdy rodzaj sprzeciwu jest krytykowany, to w konsekwencji powoduje ograniczenie poczucia odpowiedzialności u tego, kto uległ mocy nakazu autorytetu. Co gorsza, gdy zasady nakazywane przez autorytet nauczyciela są w sprzeczności z postępowaniem tegoż nauczyciela, gdy nie respektuje on głoszonych przez siebie wartości, to staje się niewiarygodny, a to może stanowić podstawę nieposłuszeństwa wychowanka wobec jego nakazów i okazuje się porażką nauczyciela, który traci zaufanie ucznia.

Męstwo autorytetu

Zabrzmi to może patetycznie, ale wiele czynników wskazuje na to, że męstwo w działaniu i głoszeniu prawdy, a przede wszystkim postępowanie zgodnie z głoszonymi przez siebie zasadami powinno stanowić dla autorytetu moralnego cechę szczególną i bezwzględną, która może zrewitalizować zdewaluowany autorytet. Bycie autorytetem wymaga przede wszystkim od człowieka męstwa, czyli odwagi i dzielności. Te wartości są bowiem warunkiem *sine qua non* dochodzenia do prawdy w wyborach moralnych i działaniach na nich opartych. Każdy człowiek ma prawo do prawdy, zaś prawda wymaga określonej z góry postawy obiektywizmu, bezstronności, gotowości do jej głoszenia. O żywotności kultury decyduje dominacja wartości wyższych. Natomiast wartości utylitarne, dobra relatywne, wartości związane z praktyczną sferą ludzkiego życia są wartościami niższego rzędu i powinny być podporządkowane wartościom wyższym. Katalog wartości wyższych

zawiera w sobie przede wszystkim cnoty kardynalne. Są to sprawiedliwość, umiarkowanie, mądrość oraz męstwo. Rewitalizacja pojęcia autorytetu moralnego wymaga więc odwołania się właśnie do cnót kardynalnych, po to by poznać ich genezę oraz zapobiec procesowi ich swoistej degradacji w obecnych czasach. Cnota męstwa w tym pomaga, gdyż jest to, jak twierdził Tomasz z Akwinu (1962), moc ducha, która odgrywa ważną rolę w charakterze ludzkim, bowiem staje się warunkiem wszystkich cnót, które są pomocne w obliczu trudności w podejmowaniu decyzji o działaniu. Tomasz, badając naturę męstwa, pyta między innymi, czy jest to cnota specjalna, która powiązana jest z odwagą, ale także z obawą. Czy męstwo dotyczy tylko obawy przed śmiercią i najczęściej śmierci na wojnie? Czy głównym przejawem męstwa jest wytrzymałość, a mężny czyn sprawia przyjemność?

Męstwo powinno zatem stać się, w myśl poczynionych tu rozważań przywracających autorytetowi moralnemu jego znaczenie, cnotą rewitalizującą, a więc niezbędną i konieczną, bowiem każda wartość etyczna musi zawierać w sobie element męstwa jako motywatora wszelkiego początku. Odwaga rozpoczynania czegoś nowego nie polega na biernym poddaniu się losowi, jak to proponowali stoicy, lecz na aktywnym mocowaniu się z losem. Dlatego koncepcja męstwa była proponowana w starożytności w słynnej *Etyce nikomachejskiej* przez Arystotelesa (1982), a potem w średniowieczu przez Tomasza z Akwinu jako wypośrodkowanie między skrajnościami w życiu, czyli jako zasada *aurea mediocritas* – złotego środka między na przykład tchórzostwem i brawurą. Tym samym stanowi motywację mobilizującą do działania. Męstwo w tej perspektywie staje się także gotowością do antycypowania, przewidywania problemów, by móc im zapobiec i skutecznie przeciwdziałać. Tym samym męstwo eliminuje strach i niepewność wynikające z wydarzeń negatywnych w życiu człowieka, by w ten sposób móc zwrócić się ku aspektom pozytywnym. Dlatego autorytetom moralnym, którymi powinni stać się wszyscy wykonujący zawody zaufania społecznego, niezbędna jest cnota męstwa zmuszająca ich do głoszenia zasad, wedle których sami także postępują. Zaufanie wobec łatwego optymizmu mainstreamu, zaufanie do pochlebstw kaznodziejów, ekspertów i polityków, którzy jak demagodzy mówią tylko to, co sprawia nam przyjemność, staje się niebezpieczne i blokuje krytyczne myślenie. Nadanie naszemu życiu sensu pomimo różnych stanów depresyjnych wynikających często z niemożliwych do przewidzenia przeciwności i skierowanie naszej uwagi ku aspektom pozytywnym wymaga od autorytetów, które mają nam pokazać właściwą drogę, właśnie odwagi.

Jak w takim razie wytłumaczyć coraz bardziej widoczny proces kryzysu autorytetów. Jest on spowodowany wieloma czynnikami, wśród których najważniejszym wydaje się narastający chaos aksjologiczny. Fakt egzystencji w świecie multikulturowym spowodowanym globalizacją sprawia, że fundamentalne wartości, których naturalnym przekazicielem byli rodzice, nauczyciele oraz takie instytucje i organizacje społeczne oraz wychowawcze jak szkoła, Kościół, obdarzane przez tradycję autorytetem, przestają odgrywać rolę autorytetów moralnych. Dzisiaj ich miejsce coraz częściej zajmują pseudoeksperci opisujący i wyjaśniający zastany świat oraz nakłaniający młodych zdezorientowanych ludzi do kierowania się „własnym zdrowym rozsądkiem”. Autorytet jako osoba

przekazująca wiedzę o tym, co cenne i zakorzenione w tradycji, co stabilizuje i jednoczy w zmaganiach z współczesnymi przejawami demoralizacji, przestał działać. Być może dlatego należy przypomnieć i zrewitalizować cnotę męstwa niezbędną do budowania ładu aksjologicznego ufundowanego na hierarchii wartości. Niezbędność cnoty męstwa pokazuje w sposób racjonalny, jak dokonywać wyborów moralnych w obliczu często pojawiających się trudności. Zatem męstwo nie jest ufundowane na dzikiej zwierzęcej agresji czy zemście. Należy mu raczej przypisać umożliwienie budowania syntetycznego ładu w momencie dezintegracji osobowości prowadzącej często do utraty tożsamości. Męstwo nie musi być traktowane jako cnota wojenna nieokiełznana, przypisana sferze pożądliwej w naturze człowieka, ponieważ może być ono zaangażowane w służbę pewnemu uniwersalnemu ładowi, może go współtworzyć, a w każdym razie szanować i chronić przed rozkładem i chaosem (Kiełbasa, 1992, s. 124–125).

Wymagane od autorytetu moralnego męstwo w głoszeniu prawdy o rzeczywistości zapobiega daltonizmowi moralnemu, który prowadzi do chaosu aksjologicznego i dehumanizacji systemów społecznych i politycznych. Męstwo ma sprawić, że w naszym postępowaniu moralnym nie damy się powstrzymać obawą lub strachem od spełnienia w każdej chwili naszego obowiązku (Woroniecki, 1986).

Autorytet i odczuwanie wstydu

Autorytet moralny jako ten, który powinien posiadać cnotę męstwa uznaną za cnotę cnót, przekazuje nam także wiedzę o hierarchii wartości, a zatem musi wiedzieć, że istnieją wartości wyższe i niższe. Wśród owych wartości wymienia się między innymi szlachetność, bezinteresowność, poświęcenie, lojalność, a także poczucie wstydu. Wstyd byłby w tym układzie wartością pomostową, gdyż w specyficzny sposób powinien ze spalać świat wartości wyższych, czyli duchowych, ze światem wartości niższych, czyli utylitarnych. Można w takim razie domniemywać, że w wyniku zetknięcia się tych dwóch światów wartości powstanie właściwa konstrukcja aksjologiczna tworząca podstawę dla становienia społeczeństwa, które będzie miało w miarę stabilną strukturę. Czy jednak poczucie wstydu i jego sposób funkcjonowania w życiu człowieka, a także grup społecznych i całych społeczeństw w różnych konfiguracjach i okolicznościach mogło stać się spoiwem społecznym? Kiedy odczuwamy wstyd jako emocję negatywną? Wtedy, gdy wstyd informuje nas o jakimś uchybieniu, o niedotrzymaniu zobowiązania wynikającego z pełnienia istotnej funkcji społecznej, gdy wskazuje na złamanie zasady, tabu, przepisu; wstyd taki prowadziłby do wykluczenia, do wyrzutów sumienia, do naruszenia godności, a w konsekwencji do obniżenia poczucia własnej wartości.

Patrząc na wstyd z punktu widzenia psychologii, przeważnie stwierdza się, że jest to emocja negatywna, której ludzie najchętniej chcieliby się pozbyć. Poza tym uczucie wstydu może wyzwalać w człowieku agresję i gniew. Psycholodzy niejednokrotnie mówią o wstydzie jako o niechcianym uczuciu, które należy eliminować (Świtalska, 2003, s. 146–147).

Zdecydowanie przeciwny negatywnej interpretacji wstydu był Max Scheler (2003), który nie traktował wstydu jako uczucia opresyjnego i niepożądanego. Tym bardziej nie postrzegał wstydu jako formy samozakłamania, bowiem jego zdaniem wstyd toruje nam drogę do nas samych, czyli pomaga człowiekowi zrozumieć samego siebie. A więc wstyd jest w pewnym sensie sojusznikiem rozumu i odgrywa rolę kulturotwórczą. Scheler nie deformuje więc uczucia wstydu poprzez redukcję go do naturalnego odruchu albo psychicznego lęku. Wstyd jest aktem pełnym sensu, ponieważ umożliwia podmiotowi dotarcie do wartości i jej poznanie. W takim razie emocje przeżywane przez człowieka, w tym także wstyd, są według Schelera sposobem czucia, a przez to rozpoznawania i poznawania świata przez świadomy podmiot. Jego analiza sprowadza się więc do poznania przeżyć świadomych i ich treści, które posiadają specyficzne prawa i organizujący je porządek. Autor tego poglądu określa ów porządek mianem porządku serca lub logiką serca. Najistotniejszą tezę w poglądach Schelera jest stwierdzenie, że w sferze emocjonalnej istnieją przeżycia świadome, a nie jedynie fakty psychofizyczne. Dlatego uczucie wstydu nie wynika jedynie z faktu uświadomienia sobie bezwartościowości, ale wstydzienie się z powodu jakiegoś działania czy zaistniałej sytuacji zachodzi wtedy, gdy odnotowujemy zaistnienie bezwartościowości (Scheler, 2003, s. 133). Wstyd, zdaniem Schelera, powstrzymuje człowieka przed bezkrytycznym dążeniem do zaszczytów i ambicji, a tym samym wykazuje „głębokie pokrewieństwo z pokorą”. Człowiek doznający uczucia wstydu jest świadom destrukcyjnego działania egoizmu i miłości własnej, która idealizuje i uwzniośla nasz wizerunek, nie licząc się z rzeczywistym stanem rzeczy. Dlatego jest przekonany, że pojęcie samoświadomości, na którym konstytuuje się odczuwanie wstydu, jest uświadomieniem sobie jako podmiotowi swych indywidualnych cech i związanych z nimi wartości. Jego zdaniem może dojść do tak zwanego przerośnięcia samoświadomości, którego konsekwencją będzie pojawienie się uczucia zwanego dumą. Duma, jak ją definiuje Scheler (2003, s. 138) jest ową przerośniętą samoświadomością i staje się przeciwieństwem godności.

Przy okazji rozważań o wstydzie warto poddać analizie także pojęcie honoru, które powinno stać się *modus vivendi* autorytetu. Honor jest żądaniem szacunku, nie jest także tym samym co poważanie, gdyż ten, kto potrzebuje być poważanym i chce czuć się poważanym, szuka zaszczytów i aplauzu otoczenia, a to w wielu przypadkach stanowi niebezpieczeństwo dla autorytetu. Natomiast honoru się broni, bowiem honor jest bezwzględnie związany z poczuciem własnej wartości. Analizując rozważania Schelera, można więc stwierdzić, że honor jest naturalną wartością podmiotu jako jednostki społecznej, a nie indywidualnego ja. Z tego powodu honor jest jedną z tych wartości, którą uczucie wstydu czyni bardzo pożądaną, gdyż wraz z utratą honoru potęguje się właśnie uczucie wstydu i powiększa dyskomfort wewnętrzny człowieka ze względu na brak akceptacji społecznej (Drabarek, 2012, s. 30).

Konkluzje

Kłopot z rewitalizacją autorytetu moralnego zwłaszcza w procesie edukacji i wychowania polega na tym, że nie jest on przedstawiany w swoim działaniu i oddziaływaniu na uczniów i wychowanków jako ten, który kieruje się wartością męstwa, które jest uznawane za cnotę cnót inicjującą działania moralne, a także poczuciem wstydu będącym wartością pomostową między wartościami wyższymi, duchowymi, i wartościami niższymi, utylitarnymi. Poza tym pojawia się też problem, czy pozytywne godne naśladowania cechy posiadane przez autorytet nie wywołują w nim samouwielbienia i pychy z powodu własnego wspaniałego wizerunku. Wiadomo jednak, że moralność i cały obszar aksjologii nie stanowi całkowicie autonomicznego porządku, który rządzi się własnymi prawami. Jest on determinowany poziomem rozwoju społecznego oraz potrzebą zmiany. Dlatego każda, najbardziej nawet efektywna koncepcja moralna może się zamienić w moralistyczną propagandę, która obrzydzi popyt na cnotę męstwa i poczucie wstydu. Lansowanie bowiem relatywizmu moralnego, nihilizmu i deprawacji jest dzisiaj modne i przestaje chronić człowieka przed degradacją jako osoby.

W tym artykule przedstawiłam próbę rewitalizacji autorytetu w edukacji poprzez wprowadzenie w postępowanie nauczyciela, pedagoga kategorii męstwa i wstydu. Wymaganie od autorytetu moralnego cnoty męstwa może wyeliminować daltonizm moralny dehumanizujący człowieka. Męstwo rozumiane jako cnota motywująca, jako odwaga rozpoczynania tego, co dobre, generuje aktywne mocowanie się z losem, a nie bierność prowadzącą do akceptacji zła. Natomiast omawiane w tym kontekście uczucie wstydu powinno chronić autorytet przed utratą honoru, spowodowaną nieszanowaniem tych wartości, które sam głosi właśnie z pozycji autorytetu moralnego. Bo gdy obłuda, nieszczerość i fałsz zdominuje jego działanie, prędzej czy później nastąpi dewaluacja jego autorytetu i utrata honoru powodująca wstyd ze względu na brak akceptacji społecznej.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles. (1982). *Etyka nikomachejska* (D. Gromska, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chalas, K. i Maj, A. (red.). (2016). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Polwen – Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Drabarek, A. (2012). *Wartości w demokracji*. Wydawnictwo Akademii Obrony Narodowej.
- Jedynak, S. (red.). (1999). *Mały słownik etyczny*. Oficyna Wydawnicza Branta.
- Kielbasa, J. (1992). Z fenomenologii męstwa. W: J. Lipiec (red.), *Rozdroża wartości. Prace z ontologii i epistemologii wartości* (s. 116–126). Uniwersytet Jagielloński.
- Scheler, M. (2003). O wstydzie i poczuciu wstydu (M. Świtalska, tłum.). W: M. Grabowski (red.), *Wstyd i nagość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Scheler, M. (2008). *Resentyment a moralność* (B. Baran, tłum.). Fundacja Aletheia.
- Stróżewski, W. (2008). Mała fenomenologia autorytetu. W: J. Jagiełło (red.), *O autorytecie. W poszukiwaniu punktu odniesienia* (s. 107–111). Wydawnictwo Znak, Wydział Filozoficzny Papieskiej Akademii Teologicznej.

- Świtalska, M. (2003). Przyczynek do Schelerowskiej koncepcji wstydu W: M. Grabowski (red.), *Wstyd i nagość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Tomasz z Akwinu. (1962). *Męstwo (II–II, q. 123–140)* (S. Belch, tłum.). Londyn 1962.
- Woroniecki, J. (1986). *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 2. *Etyka szczegółowa*. Cz. 1. Redakcja Wydawnictw KUL.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***Osoba jako wzór. Refleksja filozoficzno-pedagogiczna
 w świetle antropologii filozoficznej Karola Wojtyły***
***The Person as a Role Model. A Philosophical
 and Pedagogical Reflection in the Light of Karol Wojtyła's
 Philosophical Anthropology***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: In this article, the reflection on the significance of the person as a role model in education, was undertaken, indicating that it is a fundamental issue, often marginalized in contemporary pedagogy. The aim is to show how Karol Wojtyła's personalist concept of the human person can serve as a foundation for rethinking the role of example and witness in education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article deals with the meaning of the person as a model in the educational process and the potential of Wojtyła's concept as an inspiration for contemporary educational theories and practices. The methods applied for the research include the analysis and interpretation of philosophical texts, comparative and synthetic methods, and hermeneutics.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The first part of the article discusses classical and personalist foundations for understanding the person as a moral and educational role model, with references to the selected concepts in contemporary philosophy of education. Then, the philosophical foundations of Karol Wojtyła's anthropology are presented. Also, the pedagogical implications of this concept are depicted, especially the importance of personal example and witness meaning in the educational process.

RESEARCH RESULTS: The analysis demonstrates that Wojtyła's concept of the person as a free being, capable of action and responsibility, opens the way to an integrated understanding of education as a process of participation. This concept also allows overcoming reductionist pedagogical approaches based on technocratic models of education.

Sugerowane cytowanie: Kozubek, M.T., & Dancák, P. (2025). Osoba jako wzór. Refleksja filozoficzno-pedagogiczna w świetle antropologii filozoficznej Karola Wojtyły. *Horyzonty Wychowania*, 24(72), 45–54. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2472.06>

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH:

The analysis of Karol Wojtyła's philosophy indicates that the person as a model grounded in participation may serve as a foundation for contemporary pedagogical reflection in the face of the crisis of authority and the relativization of values. The article opens a perspective for further research on the personalist approach to education.

→ **KEYWORDS:** WOJTYŁA, PERSON, ROLE MODEL, PEDAGOGY, PERSONALISM

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: W artykule podjęto refleksję nad znaczeniem osoby jako wzoru w wychowaniu, wskazując, że jest to zagadnienie kluczowe, a zarazem często marginalizowane we współczesnej pedagogice. Celem artykułu jest przedstawienie, w jaki sposób personalistyczna koncepcja osoby w ujęciu Karola Wojtyły może stanowić podstawę do ponownego przemyślenia roli przykładu i świadectwa w wychowaniu.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł dotyczy znaczenia osoby jako wzoru w procesie wychowania i możliwości wykorzystania koncepcji Wojtyły jako inspiracji dla współczesnych teorii i praktyk edukacyjnych. Zastosowano metodę analizy i interpretacji tekstów filozoficznych, metodę porównawczą, metodę syntetyczną oraz hermeneutykę.

PROCES WYWODU: W pierwszej części tekstu omówiono klasyczne i personalistyczne podstawy rozumienia osoby jako wzoru osobowego, z odniesieniami do wybranych koncepcji współczesnej filozofii wychowania. Następnie zaprezentowano filozoficzne podstawy antropologii Karola Wojtyły. Ukazano także pedagogiczne implikacje tej koncepcji, w szczególności znaczenie wzoru osobowego i świadectwa w procesie wychowania.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza wykazała, że koncepcja osoby jako istoty wolnej, zdolnej do działania i odpowiedzialności otwiera drogę do zintegrowanego rozumienia wychowania jako procesu uczestnictwa. Koncepcja ta pozwala także na przezwyciężenie redukcjonistycznych ujęć pedagogicznych, opartych na technokratycznych modelach kształcenia.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Analiza filozofii Karola Wojtyły wskazuje, że osoba jako wzór oparty na uczestnictwie może być podstawą współczesnej refleksji pedagogicznej w obliczu kryzysu autorytetu i relatywizacji wartości. Artykuł otwiera perspektywę dalszych badań nad personalistycznym podejściem do wychowania.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** WOJTYŁA, OSOBA, WZÓR, PEDAGOGIKA, PERSONALIZM

Wprowadzenie

Zagadnienie człowieka jako wzoru osobowego należy do fundamentalnych, choć wciąż niedostatecznie eksplorowanych tematów współczesnej refleksji pedagogicznej. W obliczu diagnozowanego kryzysu autorytetów, relatywizacji wartości oraz osłabienia poczucia odpowiedzialności i ciągłości aksjologicznej (Alvarez i Borer, 2023; Antas-Jaszczyk, 2022; Moyano Grávalos, 2022; Kolasa, 2021; Mazurek, 2014; Misik, 2010) konieczność wskazania wiarygodnych wzorców wychowawczych dla młodego pokolenia nabiera szczególnego znaczenia.

Niniejsze opracowanie dotyczy pedagogicznego wymiaru filozoficznej antropologii Karola Wojtyły, w której koncepcja osoby przeplata się z ideą uczestnictwa jako podstawowej zasady relacji międzyludzkich i wychowania. W artykule ukazano, często pomijane, powiązania między personalizmem filozoficznym Wojtyły, inspirowanym fenomenologią, a kluczowymi pytaniami współczesnej filozofii wychowania: W jaki sposób kształtuje się człowiek jako wzór osobowy? Jaką rolę w procesie wychowania odgrywają przykład i świadectwo? Jak rozwijać wychowanie pojmowane nie tylko jako instytucjonalny przekaz, lecz przede wszystkim jako żywa relacja między osobami?

Celem tego opracowania jest wykazanie, że filozofia osoby w ujęciu Wojtyły stanowi aktualne podstawy do dyskusji pedagogicznej o potrzebie wzoru i świadka w procesie wychowania. Hipotetyczna teza wyjściowa brzmi, że personalizm Wojtyły jest odpowiedzią na kryzys wzorców osobowych, ponieważ wyjaśnia wartość konkretnej osoby i jej uczestnictwa jako świadka prawdy, wolności i odpowiedzialności, co może zainspirować współczesną edukację do odnowienia zaufania w relacjach międzyludzkich i międzypokoleniowym przekazywaniu wartości. Nowością badania jest ujęcie, które podkreśla, że dorobek Wojtyły bywa najczęściej analizowany w kontekście teologii moralnej lub społecznej nauki Kościoła, natomiast jego filozoficzno-antropologiczny wymiar i wynikające z niego konsekwencje pedagogiczne pozostają w cieniu (Rembierz, 2014).

Struktura tekstu została zbudowana na podstawie trzech kroków analitycznych: (1) przedstawienie wybranych sposobów ujmowania wzoru osobowego we współczesnej pedagogice; (2) analiza wybranych wątków refleksji Karola Wojtyły/Jana Pawła II nad osobą, z próbą nakreślenia praktycznych konsekwencji dla filozofii wychowania, w której osoba nie jest wyłącznie „obiektem wychowania”, ale przede wszystkim jego aktywnym i twórczym podmiotem; (3) interpretacja osoby jako „ucieleśnionej pamięci” – wychowawczego świadectwa zakorzenionego w historii wspólnoty.

Zaproponowane ujęcie może stanowić inspirację dla nauczycieli, wychowawców i wszystkich, którzy postrzegają wychowanie jako relację, w której rodzi się nie tylko wiedza, ale również odwaga do prawdy i zdolność do swobodnego oddawania się innym.

Metody badawcze

Artykuł ma charakter refleksji filozoficzno-pedagogicznej i należy do dziedziny badań teoretycznych oraz analitycznych z elementami jakościowej analizy treści. Do opracowania problematyki wykorzystano:

- metodę analizy i interpretacji tekstu, która pozwala na szczegółową analizę tekstową i kontekstualną wybranych dzieł Karola Wojtyły, przede wszystkim z książki pt. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Ich wartość poznawcza jest badana w kontekście koncepcji osoby jako wzorca w wychowaniu;
- metodę porównawczą, zastosowaną w celu porównania i umieszczenia koncepcji Wojtyły w kontekście współczesnego dyskursu pedagogicznego. Wykorzystano źródła z zakresu filozofii personalistycznej i współczesnych nauk o wychowaniu;
- metody analityczną i syntetyczną, które umożliwiły rozłożenie kluczowych pojęć (osoba, wzór, świadectwo), a następnie połączenie ich w spójną koncepcję z uwzględnieniem praktycznych konsekwencji dla pedagogiki;
- metodę hermeneutyczną, która została zastosowana przy interpretacji tekstów w kontekście doświadczeń życiowych Wojtyły, ram historycznych i społecznych, a także przy analizie jego myśli w odniesieniu do współczesnych wyzwań wychowawczych.

W tak przyjętym postępowaniu badawczym zastosowano następujące techniki badawcze: krytyczna ekspresja tekstowa (selekcja reprezentatywnych fragmentów dzieł Wojtyły) oraz praca z literaturą wtórną – specjalistycznymi studiami, monografiami i recenzowanymi artykułami. Wspomagająco wykorzystano również dostępne bazy danych w celu identyfikacji aktualnych opracowań naukowych na temat wzorca, autorytetu i świadectwa w wychowaniu.

Wzór osobowy – wybrane ujęcia w pedagogice

Myśl o wartości wzoru osobowego w procesie wychowania pojawia się w refleksji filozoficznej i etycznej już w starożytnych cywilizacjach. Sokrates jawi się jako duchowy przewodnik:

Bo przecież ja nic innego nie robię, tylko chodzę i namawiam młodych spośród was i starych, żeby się ani o ciało, ani o pieniądze nie troszczył [...] jak o duszę, aby była jak najlepsza (Platon, 1992, 30 B; 31 B).

Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej* przedstawia postać *spoudaios* – człowieka dzielnego i dojrzałego moralnie, który dzięki cnotom oraz mądrości praktycznej (*phronesis*) potrafi trafnie rozpoznawać, co jest słuszne w konkretnych okolicznościach, a następnie działać zgodnie z poznaną prawdą. W tym sensie staje się on miarą i wzorem dla innych (Arystoteles, 2007, s. 65). Kilka wieków później podobną myśl rozwija św. Tomasz

z Akwinu, wskazując człowieka roztropnego (*homo prudens*) jako punkt odniesienia w rozeznawaniu dobra moralnego (2020, II-II, q. 47, a. 6, ad 1; por. II-II, q. 47, a. 13).

W pedagogice nowożytnej zagadnienie wzoru osobowego prezentuje czeski filozof i pedagog Jan Amos Komeński, który widział nauczyciela jako wzór osobowy, nie tylko przekazującego wiedzę, ale też kształtującego postawę moralną i duchową. W *Wielkiej dydaktyce* i *Labiryncie świata* ukazuje nauczyciela jako osobę godną zaufania i przewodnika, który nie tylko zna drogę, ale towarzyszy wychowankowi w jej odkrywaniu (Komeński, 1914, 1956, s. 8–9).

Wzór osobowy to zjawisko historycznie i kulturowo zróżnicowane, głęboko wpisane w myślenie o wychowaniu. *Słownik pojęć filozoficznych* (2001) definiuje go jako moralno-społeczny model człowieka, personifikujący ideały w procesie wychowania. Wzór osobowy spełnia zarówno funkcję wychowawczą, jak i tożsamościową, manifestując ideały wspólnoty, w której został ukształtowany (Podsiad, 2001, s. 950).

Pedagogika końca XX i początku XXI wieku pogłębiła rozumienie wzoru osobowego w perspektywie relacyjnej i dialogicznej. Buber ukazał wychowanie jako spotkanie „Ja–Ty”, oparte na autentycznej relacji, a nie instruktażu (1992, s. 121–122). To właśnie ta relacyjność – obecność wychowawcy jako osoby „wobec” osoby – sprawia, że relacja staje się wychowawcza. W latynoamerykańskim kontekście kulturowym Paulo Freire (2010) ukazał nauczyciela jako towarzysza ucznia w procesie odkrywania prawdy i wolności. Jego koncepcja edukacji jako dialogicznej wspólnoty i procesu wspólnego dojrzewania do odpowiedzialności silnie rezonuje z personalistycznym pojęciem osoby jako wzoru.

Dialogiczny i relacyjny wymiar osoby jako wzoru wychowawczego rozwijany jest także przez myślicieli XXI wieku. Edgar Morin (2001) nie posługuje się wprost pojęciem wzoru osobowego, lecz podkreśla, że jednym z fundamentalnych zadań edukacji jest uczenie rozumienia drugiego człowieka. Wymaga to obecności osób autentycznych, które inspirują nie tylko wiedzą, lecz także własnym stylem życia. Nauczyciel jawi się tutaj jako przewodnik, który uczy krytycznego myślenia, pomagając odkrywać sens i zachować pokorę wobec granic ludzkiego poznania, sprzyja inkluzji i buduje kulturę integracji, kluczową dla przyszłości ludzkości (Morin, 2015, s. 11). W podobnym duchu Martha C. Nussbaum podkreśla, że edukacja powinna rozwijać empatię, wyobraźnię moralną i odpowiedzialność – czyli kompetencje głęboko osadzone w relacyjności. Wysoko ocenia znaczenie „żywych modeli” w edukacji humanistycznej, ostrzegając, że bez osobistych relacji i konkretnych przykładów wartości stają się abstrakcją, a nie motorem działania (Nussbaum, 2010, s. 47–48) i wyjaśnia, że nauczyciel powinien własnym przykładem pokazywać, jak się rozumuje, jak się pyta, jak słucha (Nussbaum, 2010, s. 50). Refleksje Morina i Nussbaum pokazują, że wychowanie wymaga nie tylko dobrze zaprojektowanego systemu, lecz przede wszystkim obecności wychowawcy jako osobowego punktu odniesienia – kogoś, kto autentycznie ucieleśnia przekazywane wartości.

Inspirujące są też współczesne ujęcia włoskiej pedagogiki, gdzie nauczyciel to *modello di persona* – wzorzec obecności etycznej, dialogicznej i relacyjnej. Jest on punktem odniesienia dzięki autentyczności i spójności wartości z codziennym stylem bycia

wobec uczniów. Agnese Rosati (2018) opisuje wychowawcę jako „maestro di virtù cordiali” – osobę kształtującą postawy wychowanków przez swoją obecność, empatię i odpowiedzialność. W pedagogice włoskiej podkreśla się potrzebę kształtowania etycznego i refleksyjnego *habitus*, który umożliwiałby stawanie się „osobą dla innych” (Collacchioni, 2011). Wzór osobowy to nie model do kopiowania, lecz figura dynamiczna, która wspiera rozwój wychowanka.

W polskiej pedagogice temat wzoru osobowego podejmują przede wszystkim Ewa Kubiak-Szyborska (2006) i Katarzyna Olbrycht (2007). Kubiak-Szyborska postrzega wzór jako konkretną, bliską osobę, która budzi zaufanie. Wymienia ona cztery funkcje wzoru osobowego: osobotwórczą, która kształtuje tożsamość; społeczno-kulturową, która polega na propagowaniu i internalizowaniu wartości; sensotwórczą, która nadaje sens sytuacjom wychowawczym i moralnym) i integrująco-koordynującą, która podkreśla zdolność wzoru do łączenia różnorodnych treści w spójną wizję osoby oraz wspólnoty, której wychowanek staje się częścią (Kubiak-Szyborska, 2006, s. 200). Skuteczność wychowawcza wzoru zależy od autentyczności i relacji z wychowankiem.

Katarzyna Olbrycht precyzuje, że wzorzec to osoba, której życie jest wewnętrznie spójne, przejrzyste aksjologicznie i która potrafi inspirować do samowychowania. Odnosząc się do myśli Schelera i Wojtyły, podkreśla, że wzór wychowuje obecnością, stając się wiarygodnym punktem odniesienia (Olbrycht, 2007, s. 109–115). Refleksja Olbrycht prowadzi wprost do kluczowego pytania: Co sprawia, że osoba staje się autentycznym świadkiem dla drugiego człowieka? Na czym polega głęboka spójność wewnętrzna, która czyni ją wiarygodnym punktem odniesienia?

Odpowiedź na te pytania można dostrzec w filozoficzno-teologicznej wizji osoby obecnej w myśli Karola Wojtyły, a następnie jego nauczaniu jako Jan Paweł II.

Filozoficzne podstawy koncepcji osoby u Karola Wojtyły

Karol Wojtyła, rozwijając personalistyczną koncepcję osoby w dialogu z fenomenologią i tomizmem, wywarł znaczący wpływ na rozwój chrześcijańskiego personalizmu w drugiej połowie XX wieku (Aguas, 2009, s. 418; Buttiglione, 1996, s. 185). Rozwija myśl, że osoba jest istotą autonomiczną, wolną i odpowiedzialną, która realizuje się w relacji z innymi. Duchowa istota człowieka przejawia się na zewnątrz poprzez zjawiska świata empirycznego, ale wciąga go z powrotem w obszar „rzeczy samych w sobie”.

Byt podmiotowy wraz z właściwym mu istnieniem (*suppositum*) jawi się nam w doświadczeniu właśnie jako ów przeżywający siebie podmiot. Jeżeli zatrzymamy się przy nim, odsłoni on przed nami struktury, które stanowią o nim jako o konkretnym „ja” (Wojtyła, 1994c, s. 440).

Łącznikiem między noumenalnością a fenomenalnością człowieka jest termin „osoba”, któremu Kant nadał specyficzną cechę – samocelowość (Kant, 2009, s. 56–57). Wojtyła podkreśla w książce *Miłość i odpowiedzialność*, że osoba nie może być zredukowana do

przedmiotu ani środka do celu, lecz zawsze ma swój własny cel (Wojtyła, 1982, s. 14). To podejście stanowi podstawę normy personalistycznej, która jest fundamentem wszelkiej ludzkości (Wojtyła, 1982, s. 42). Z pedagogicznego punktu widzenia oznacza to, że wychowanie powinno być ukierunkowane na rozwijanie osobistej odpowiedzialności i sumienia, a nie na technokratyczną formację.

Dzięki uczestnictwu człowiek istnieje i działa wspólnie z innymi ludźmi, i mając na uwadze wspólne dobro nie traci nic ze swojego osobistego sposobu bycia, czyli nie przestaje być osobą. Udział w uczestnictwie odbywa się wyłącznie poprzez udział w człowieczeństwie każdego człowieka. Na to właśnie wskazuje pojęcie bliźniego (Wojtyła, 1994a, s. 331). To stanowisko Wojtyły łączy jego myślenie z nurtem antropologicznym, czerpiącym zarówno z tradycji greckiej, jak i biblijno-chrześcijańskiej.

Wojtyła twierdzi, że na uczestnictwo można patrzeć z aspektu osoby i jej wartości osobistej, z aspektu relacji osoby z drugą osobą („ja”–„ty”) i wreszcie z aspektu związku ze wspólnym dobrem. Nawiązuje do ideowego dziedzictwa personalistów, takich jak Emmanuel Mounier, który jest przekonany, że człowiek odnajduje w swym „ja” powiązanie z „ty” oraz „my”. Istotne jest jednak, aby „bycie-z-drugim” łączyło się z postawą „bycia-dla-drugiego” (Mounier, 1964, s. 309). Wojtyła podkreśla wymiar pedagogiczny:

Jeżeli relacja skierowana od „ja” do „ty” wraca do tego „ja”, od którego wyszła, to w zwrotności relacji (niekoniecznie jeszcze we wzajemności w przeciw-relacji: „ty”–„ja”) zawiera się moment specyficznego konstytuowania się ludzkiego „ja” poprzez relację z „ty”. Na podłożu tej relacji może też rozwijać się proces naśladowania osobowych wzorów, proces bardzo ważny dla wychowania i samo-wychowania (Wojtyła, 1994b, s. 398).

Inspirujące do refleksji nad wzorem są też słowa Schelera: „Jest niemożliwe, by jakiś człowiek posiadał wszelkie cnoty i nie miał żadnych przywar [...], musi [więc] znaleźć swój mocny punkt; musi szukać odpowiedniego dlań wzoru” (2004, s. 8). Zaniedbanie tego dziedzictwa w refleksji pedagogicznej nie pozostaje bez konsekwencji. Jak podkreśla Lucyna Dziaczkowska:

[...] wielką szkodą dla ludzkości i dla zwykłego człowieka – także uczestnika rzeczywistości wychowawczej – jest jednak zaniechanie podejmowania tego dziedzictwa, w którym tkwi potencjał ożywiania relacji międzyludzkich, czynienia ich wspólnototwórczymi oraz rozwojowymi dla poszczególnych osób (2012, s. 141).

Wojtyła, opisując wymiar społeczny wspólnoty, rozważa wymiar związany z dobrem całej wspólnoty, a jednocześnie z tym, w czym poszczególni członkowie wspólnoty uczestniczą w swój własny sposób (Wojtyła, 1982, s. 26). Z tego wynika wniosek pedagogiczny: „człowiek przez działanie kształtuje przede wszystkim siebie samego” (Wojtyła, 1994a, s. 120). Według Schelera: „Stawanie się człowiekiem jest wznoszeniem się mocą ducha do otwarcia wobec świata” (Scheler, 1987, s. 85). Wojtyła podkreśla społeczny wymiar wspólnoty, nie uznaje go jednak za jej istotę podstawową (Wojtyła, 1994b, s. 398), ponieważ za fundament uważa samą osobę.

Filozoficzno-antropologiczna refleksja personalizmu Wojtyły ma swoje implikacje pedagogiczne, które podkreślają egzemplaryczną pozycję człowieka jako wzoru wychowawczego, który nie opiera się na władzy, ocenach czy sankcjach, lecz na samostanowieniu, relacji i wartościach (Ecler-Nocoń i in., 2024; Biela i in., 2021, s. 23–48).

Wyniki analizy naukowej

Przeprowadzona analiza wykazała, że kluczowym elementem refleksji pedagogicznej jest pojęcie osoby jako przykładu i wzoru do naśladowania. Filozofia Karola Wojtyły podkreśla integralność osoby, jej wymiar duchowy i etyczny, które stanowią podstawę wychowania opartego na autentycznym przykładzie. Wyniki potwierdzają, że nauczyciel/wychowawca poprzez osobiste świadectwo i szczerość działa jako żywy wzór dla ucznia/wychowanka, co sprzyja wewnętrznej akceptacji wartości. Podkreślono znaczenie relacji międzyludzkich i dialogu jako niezbędnych narzędzi skutecznej pedagogiki osoby. Refleksja inspirowana filozofią Wojtyły wskazuje również na rozwój wolności i odpowiedzialności wychowanka, które pozwalają mu kształtować własną tożsamość na podstawie wzoru moralnego. Podsumowując, można stwierdzić, że filozofia Karola Wojtyły jawi się jako szczególnie trafna propozycja dla tych koncepcji wychowania, które akcentują osobisty autorytet, relację wzajemnego szacunku oraz etyczny wymiar pedagogiki.

Wnioski i rekomendacje

Zgodnie z filozofią Karola Wojtyły osoba jako wzorzec staje się podstawowym narzędziem wychowania integralnego, łączącego skuteczność z aksjologicznym ukierunkowaniem. Autentyczność wychowawcy jako świadka wartości umożliwia głębokie ich przyjęcie i kształtowanie moralnej tożsamości wychowanka.

Innowacyjne podejście polega na ukierunkowaniu procesu pedagogicznego na rozwój osobistej odpowiedzialności i wolności, co prowadzi do kształtowania autonomicznej i dojrzałszej osobowości (Rembierz, 2024). Model ten zakłada wzmocnienie dialogu i wzajemnych relacji między wychowawcą a wychowankiem jako kluczowych elementów edukacji.

W kontekście dominujących tendencji indywidualistycznych, które akcentują rozwój jednostki w oderwaniu od relacji i mogą prowadzić do osłabienia więzi społecznych oraz poczucia odpowiedzialności, filozofia Karola Wojtyły jawi się jako wyrazista alternatywa ukazująca osobę w perspektywie wspólnoty i uczestnictwa (Mariański, 2023). Uwidacznia ona, że wolność osoby nie jest absolutną izolacją, ale jest nierozzerwalnie związana z jej relacjami i społecznością. Pedagogika osoby tworzy zatem przestrzeń do harmonizacji osobistej autonomii i odpowiedzialności społecznej, co ma kluczowe znaczenie w trzeciej dekadzie XXI wieku. W praktyce oznacza to potrzebę systematycznego przygotowywania wychowawców i nauczycieli do odgrywania roli wzorca, z naciskiem na własny rozwój i umiejętność prowadzenia wychowanków do odpowiedzialnego korzystania z wolności.

Warto również rozwijać praktyki pedagogiczne sprzyjające autorefleksji i pogłębionej świadomości etycznej, osadzone w kontekście społecznym i relacyjnym.

Proponowana perspektywa umożliwia rozwój pedagogiki respektującej godność i wolność osoby, a zarazem prowadzącej ją ku odpowiedzialnemu uczestnictwu w tworzeniu wspólnego porządku wartości.

BIBLIOGRAFIA

- Aguas, J.J. (2009). Karol Wojtyła: On person and subjectivity. *Ad Veritatem*, 8(2): 413–453. https://www.academia.edu/8682582/Karol_Wojtyla_On_Person_and_Subjectivity
- Alvarez, V.J. i Borer, V.L. (2023). *Breaking in the black box of pedagogical authority: Combined analysis of video and thinkaloud protocols. Teaching and Teacher Education*, 134, 104310. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104310>
- Antas-Jaszczuk, A. (2022). Kryzys autorytetu nauczyciela – konsekwencje i wyzwania wobec edukacji dla zrównoważonego rozwoju. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Paedagogia-Psychologia (Sectio J)*, 35(2), 125–138. <https://doi.org/10.17951/j.2022.35.2.125-138>
- Arystoteles. (2007). *Etyka nikomachejska* (D. Gromska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biela, A., Kornas-Biela, D., Kozubek, M.T. i Wuwer, A. (2021). St. John Paul II and solidarity: From personal experience to testimony of service. W: J.A. Blanco (red.), *Service-learning pedagogy and the teachings of the Catholic Church* (s. 23–48). CLAYSS–PORTICUS.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty* (J. Doktor, tłum.). Instytut Wydawniczy PAX.
- Buttiglione, R. (1996). *Myśl Karola Wojtyły* (J. Merecki, tłum.). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Collacchioni, L. (2011). Costruire una professionalità docente riflessiva e eticamente fondata. Dalla didattica delle emozioni alla pedagogia della differenza. *Supplemento. Formazione & Insegnamento*, 9(3), 209–215. https://doi.org/10.7346/-fei-IX-04-11_19
- Dziachkowska, L. (2012). *Osoba i czyn wychowawcy. Filozofia Karola Wojtyły jako źródło inspiracji dla pedagogów*. W: A. Szudry-Barszcz i S. Sztobryn (red.), *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej* (s. 117–142). Wydawnictwo KUL.
- Ecler-Nocoń, B., Kozubek, M.T. i Cinque, M. (2024). Service-Learning in the context of Karol Wojtyła's theory of participation. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 13, 1. <https://doi.org/10.35765/mjse.2024.1325.03>
- Freire, P. (2010). *Pedagogika uciśnionych* (M. Gadomski, tłum.). Wydawnictwo NARPA.
- Kant, I. (2009). *Uzasadnienie metafizyki moralności* (M.W. Zieliński, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kolasa, D. (2021). Nauczyciel jako mentor, tutor i autorytet, czyli o (po)wadze roli zawodowej nauczyciela. W: E. Flis-Czerniak i B. Jarosz (red.), *Nauczyciel – mistrz, sybaryta czy frustrat? Rozważania humanistów* (s. 15–27). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Komensky, J.A. (1914). *Labirynt świata i raj serca* (J. Pindór, tłum.). Ewangelickie Towarzystwo.
- Komeński, J.A. (1956). *Wielka dydaktyka* (K. Remerowa, tłum.). Zakład im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Kubiak-Szyborska, E. (2006). Teleologiczny wymiar wychowania: o celach wychowania, autorytetach, ideałach i wzorach osobowych. W: E. Kubiak-Szyborska i D. Zając, *Podstawowe problemy teorii wychowania. Konteksty współczesnych przemian* (s. 188–208). Wydawnictwo Wers.
- Mariański, J. (2023). *Osoba ludzka w społeczeństwie. Z nauczania społeczno-moralnego Jana Pawła II*. Akademia Nauk Społecznych i Medycznych w Lublinie.
- Mazurek, M. (2014). Kryzys autorytetów a społeczeństwo konsumpcyjne. W: J. Zimny (red.), *Autorytet: wczoraj dziś i jutro* (s. 245–261). Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

- Misik, M. (2010). Rola autorytetu w kształtowaniu sprawności intelektualnych i moralnych. W: M. Rembierz i S. Cader (red.), *Rozum i wiara. Intelektualne i duchowe dziedzictwo Jana Kantego* (s. 159–166). Wydawnictwa Naukowe „Beskidzki Instytut Nauk o Człowieku”.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Mounier, E. (1964). *Wprowadzenie do egzystencjalizmów* (E. Krasnowolska, tłum.). Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”.
- Moyano Grávalos, C. (2022). The crisis of teachers' authority in the classroom. *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies*, 7(2). <https://www.ijahss.com/Paper/07022022/1179451585.pdf>
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Olbrycht, K. (2007). *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Platon. (1992). *Obrona Sokratesa* (W. Witwicki, tłum.). W: Platon, *Uczta. Eutyfron. Obrona Sokratesa. Kriton. Fedon* (s. 245–303). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Podsiad, A. (2001). *Wzór osobowy*. W: A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych* (s. 950). Instytut Wydawniczy Pax.
- Rosati, A. (2018). L'educatore, maestro di virtù cordiali. *QTimes-Journal of Education. Technology and Social Studies*, 10(1), 1–10.
- Rembierz, M. (2014). Polskie doświadczenie wielokulturowości w interpretacji Jana Pawła II jako inspiracja dla edukacji międzykulturowej. *Edukacja Międzykulturowa*, 3(1), 57–94.
- Rembierz, M. (2024). O rozumieniu i roli wartości w teorii i praktyce wychowania. W: P. Magier (red.), *Młodzież wobec wartości* (s. 153–192). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Scheler, M. (1987). *Stanowisko człowieka w kosmosie* (A. Węgrzecki, tłum.). W: M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy* (s. 43–149). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Scheler, M. (2004). *Wolność, miłość, świętość* (G. Sowinski, tłum.). Znak.
- Tomasz z Akwinu. (2020). *Summa teologii. II-II, q. 47–74* (P. Belch, tłum.). Wydawnictwo W drodze.
- Wojtyła, K. (1982). *Miłość i odpowiedzialność*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła, K. (1994a). *Osoba i czyn*. W: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* (s. 51–335). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła, K. (1994b). *Osoba: podmiot i wspólnota*. W: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* (s. 371–414). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła K. (1994c). *Podmiotowość i „to, co nieredukowalne” w człowieku*. W: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* (s. 433–444). Towarzystwo Naukowe KUL.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Pedagogical Authority in a Changing World.

The Contemporary Portrait of a Master

Władysław Duczko (1946–2025)

Autorytet pedagogiczny w procesie przemian.

Współczesna sylwetka mistrza

Władysława Duczko (1946–2025)

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This study aims to examine evolving perceptions of authority, with particular emphasis on educational authority figures, and to contextualize these changes through a case study.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The central research question is: *What factors lead young people to perceive a contemporary teacher as a pedagogical authority?* The study employs the analysis of existing literature, ethno-historical and memorial sources, as well as a case study approach.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Beginning with a reflection on the historical perception of authority figures, the discussion moves toward processes of change and the modern expectations placed on individuals acting as educational authorities. In this context, the late Professor Władysław Duczko is presented not only as a distinguished archaeologist but, above all, as a mentor to his students.

RESEARCH RESULTS: Individuals recognized by young people as mentors play a crucial role in self-discovery, as well as in expanding and reshaping their frames of reference. Personal development under a mentor's guidance promotes self-education, self-improvement, and provides the skills necessary to navigate contemporary challenges.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Reflecting on authority figures in the context of ongoing socio-cultural transformations allows for

a deeper understanding of how living conditions and social expectations toward pedagogical authorities have changed over time. Learning from concrete examples of mentors encourages aspirations for self-development among students and today's educators.

→ **KEYWORDS:** **AUTHORITY, PEDAGOGICAL AUTHORITY, SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS, TRANSFORMATIVE EDUCATION, WŁADYSŁAW DUCZKO**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem rozważań jest poruszenie kontekstu przemian w postrzeganiu autorytetów, ze szczególnym uwzględnieniem autorytetów pedagogicznych (docelowo w odniesieniu do studium przypadku).

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Dążono do odpowiedzi na główne pytanie: Jakie czynniki wpływają na postrzeganie współczesnego nauczyciela w kategoriach autorytetu pedagogicznego? Zastosowano następujące metody: analizę źródeł zastanych, memorialnych oraz *case study*.

PROCES WYWODU: Począwszy od refleksji nad historycznym postrzeganiem autorytetów, skupiono się na procesach przemian i współczesnych oczekiwaniach stawianych osobom pełniącym funkcję autorytetów pedagogicznych. W tym kontekście zaprezentowano postać śp. profesora Władysława Duczko, który był nie tylko wybitnym archeologiem, ale przede wszystkim mentorem dla swoich uczniów.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wpływ jednostek uważanych przez młodych ludzi za mistrzów pomaga w samopoznaniu, poszerzaniu i transformacji ich ram odniesień. Rozwój pod skrzydłami mentora wspiera procesy samokształcenia, samodoskonalenia, ale też radzenia sobie z wyzwaniami współczesności.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Refleksja nad autorytetem pozwala zrozumieć, jak bardzo zmieniły się realia życia w stosunku do nieodległej przeszłości – w tym także oczekiwania wobec pedagogicznych autorytetów. Poznawanie konkretnych przykładów mistrzów pozwala rozwijać dążenia do samodoskonalenia nie tylko u uczniów, ale również współczesnych pedagogów.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **AUTORYTET, AUTORYTET PEDAGOGICZNY, PRZEMIANY KULTUROWO-SPOŁECZNE, KSZTAŁCENIE TRANSFORMATYWNE, WŁADYSŁAW DUCZKO**

Introduction

Compared with the past, traditional cultural interpretations are undergoing a process of deconstruction, and the very notion of *authority* has acquired a new meaning. In earlier times, authority was largely imposed by social norms and accepted without question. Today, however, there is a clear crisis of such externally imposed authority, which is particularly visible among younger generations. Young people no longer accept teachers' authority unquestioningly, but only after making their own conscious decision to do so. Unlike in traditional conceptions, pedagogical authority today is not given but earned in recognition of the teacher's individuality and distinctive qualities. In seeking such figures, young people look for genuineness, dialogue, respect, passion, opportunities for self-fulfillment, and pathways for personal development under the guidance of mentors.

One such figure was the late Professor Władysław Duczko, who was not only an outstanding archaeologist but also a dedicated teacher and mentor to many young people who proudly refer to themselves as belonging to the "School of Professor Duczko." In this context, it is worth considering the following questions: Who, in contemporary times, can be regarded as a pedagogical role model? Who truly deserves this title, and what qualities make someone a mentor to others? This study draws on an analysis of existing and memorial sources and employs the case study method.

Authority in the Changing World

In traditional cultural and social models, authority was typically granted or even inherited. This phenomenon was linked to clearly defined social divisions determined by "birth, gender, and family status, which resulted in a rigid social hierarchy and limited opportunities for advancement" (Sztompka, 2002, p. 221). Hierarchical structures were also embedded in certain professions and maintained through everyday interactions, including those in social institutions. Teachers, in particular, were held in high esteem; as Śliwowski observed, a teacher "did not have to build authority but simply possessed it" (2002, p. 45), a notion which corresponds with the transmission model of education (see Perkowska-Klejman, 2022, pp. 477–494). Meanwhile, the upbringing and education of younger generations rested on more stable and coherent axionormative foundations, transmitted through the processes of socialization by families, schools, and the Church.

Over the past few decades, we have witnessed rapid and multidimensional cultural and social transformations. Their causes and consequences are complex and varied, which manifests in shifts within normative and axiological systems (Anasz, 1995). There is a growing emphasis on individual freedom of choice and self-expression, alongside a visible expansion of cultural pluralism. At the same time, the rise of mass media has spread new models of social relations: constructed, fragmented, inconsistent, and often marked by aggression (Rawecka, 2020, pp. 142–143).

Another defining trend is the dominance of consumer culture, in which social status is increasingly measured by economic and symbolic capital (Bourdieu & Passeron, 1977). This has given rise to a display of material symbols of prestige and a conformist lifestyle centered on physical attractiveness. These processes are reflected in peer groups, in which marginalization and acts of violence against less affluent or less popular students have become increasingly common (Sitarczyk & Dudziak, 2024, pp. 43–59).

Today, the strongest influence on younger generations comes from the digitalization of social life, especially through widespread access to global communication and the vast resources available online. Knowledge is no longer transmitted solely through hierarchical systems as it is easy to find and instantly accessible though often disorganized, and its quality depends on the reliability of the source. Through digital media, young people frequently express critical opinions about the education system, including teaching methods and approaches to upbringing (PAP, 2025). A growing distrust of socially imposed authorities is also evident.

Unlike in the past, “authority is not power but influence based on recognition and trust” (Melosik, 2013, p. 101). Authority rests on experience and wisdom but also reflects a value system and ethical principles. Contemporary research shows that young people expect their mentors to build relationships founded on partnership, authenticity, and emotional engagement (Melosik, 2010). These transformations can generate anxiety, resistance, and social tension, yet they also create opportunities to search for new, democratic models of education based on dialogue, empathy, equality, and shared responsibility (Hooks, 1994). What is increasingly sought, therefore, is a relational model of education, and one of upbringing, which recognizes that “we do not educate for obedience but for responsibility” (Rogers, 1969).

According to Jack Mezirow, the next stage should be transformative learning, which applies to adults, including, for example, university students. A key element of this model is the process of becoming aware of one’s own frames of reference and patterns (those internalized from early life) in relation to one’s mental habits and perspectives. In simple terms, these refer to unexamined attitudes, judgments, beliefs, and expectations: mental predispositions that shape how we evaluate, categorize, and interpret experiences and other people. Without an awareness of one’s own assumptions, mental habits, and simplifications, it is impossible to genuinely understand and successfully adopt another person’s point of view (Mezirow, 2000, p. 18; Pleskot-Makulska, 2007, pp. 87–88), particularly when that person is marked by stigma or perceived as different. This form of learning can occur as a result of one’s own pursuit of self-education as well as through the influence of mentors who help us transcend personal barriers and limitations. Mentors guide learners toward changes in thinking by broadening and transforming their frame of reference, which can be both liberating and motivating for self-improvement. For many of his students, the late Professor Władysław Duczko was undoubtedly such a mentor.

The Contemporary Understanding of Authority: The Late Professor Władysław Duczko

The late Professor Władysław Duczko was regarded by many as a true Master. His deep expertise, extensive knowledge, and exceptional scholarly intuition played a decisive role in shaping this perception. These qualities enabled him not only to identify complex cultural phenomena, but also to connect them in original and unexpected ways. He recognized the importance of crossing disciplinary boundaries and of embracing innovative tools and research methods.

Professor Duczko often stressed that when studying the past, particularly in the face of scarce written sources, archaeology becomes indispensable, especially when discoveries are supported and verified through specialist analyses employing the latest technological advancements. He was one of the pioneers of Polish archaeometry, and in collaboration with Ewelina Miśta-Jakubowska and Renata Czech-Błońska, he developed methods for analyzing early medieval silver hoards, linking them to the history of the early Piast dynasty (Duczko et al., 2022).

He was unafraid to contest the boundaries imposed by dominant historical discourses, emphasizing that such narratives are often shaped by simplifications and even founding or national identity myths. He deconstructed these myths both in Polish history – for instance, by questioning the very existence of the Polans tribe (see Pławski, 2008) – and in the history of Rus', where he provided evidence that Scandinavians – the Rus – played a vital role in its formation (Duczko, 2025). He consistently maintained that “the goal of science is to seek truth, not to perpetuate stereotypes” (Duczko, 2013–2021).

Students – and not only students – attended Professor Duczko's lectures in large numbers. They came not out of obligation or because they had to pass an exam, but out of shared passion and the desire to meet with the Professor. As his former student Anna Śnieżko recalled, during the pandemic:

His lectures drew entire families to their computers, utterly captivated by his unconventional perspective on human history, the wisdom of his thoughts, and the originality of his views. Your refusal to conform to patterns and your aversion to stereotypes were so distinctly yours: your rich personality could never fit into any mould (Śnieżko, 2025).

Professor Duczko was an erudite with a rare gift for sparking curiosity in his audience – who, in truth, were never mere listeners. His lectures were vibrant dialogues, animated by a stream of questions from students that he always welcomed and addressed. For him, this interaction was not a distraction or a disruption – quite the opposite. It proved his students' deepening passion for exploring history and archaeology: whether the world of the Vikings and the Slavs or the ways in which understanding the past can illuminate the present. He often said that students needed dialogue as much as they needed water. Recalling one of his lectures on identity, he once remarked:

We simply couldn't finish; we couldn't leave [the class – BJC]. They were so eager to keep discussing that I had to set points around which the debate could focus. In the end, I even prepared a presentation on everything we hadn't had time to talk about (Duczko, 2013–2021).

In Professor Duczko's view, conversations with students often revealed that certain topics were underrepresented, insufficiently emphasized, poorly explained, or entirely overlooked in academic discourse. For that reason, he frequently discussed such issues in his own publications. His classes were characterized by an atmosphere of joy in the meeting itself and in the mutual inspiration shared between teacher and students. The sense of openness stemmed from the fact that Professor Duczko never created distance between himself and others (see Historyczny Top, 2024), despite being held in the highest esteem. Although he formally observed polite forms of address such as *sir* and *madam*, he preferred to avoid them. This was not only because he had spent much of his adult life in Sweden,¹ but also because he recognized that such conventions created unnecessary distance and were remnants of an era marked by rigid social divisions. He also regarded academic language as a form of exclusion and dominance. Duczko believed that scholars should write in a way that is clear and accessible to all, describing overly technical academic language as a "terrible affectation" that isolates researchers from the broader public. As he once observed:

Polish history is incredible. Even teachers don't understand it; they don't teach early Polish history, the early Piasts, yet it's essential to understanding everything that follows. When I appeared on Maria Giza's radio programme, there were so many comments and questions: 'Why don't they teach this in schools?' There's a huge demand. People want to learn; they're hungry for knowledge. We can't lock it away in the academic world (Duczko, 2013–2021).

He rejected any attitude of superiority toward others, especially when it limited the potential of emerging scholars. Taking students and younger academics under his wing, he nurtured their confidence, affirmed their agency, and helped them recognize their own worth. He encouraged courage and independence, often saying, "Don't be afraid; just do your thing," or "You have to be independent." He inspired his students to form hypotheses, pursue their goals with persistence, and challenge intellectual boundaries. At the same time, he guided without providing ready-made answers. When he recognized true passion in his mentees, he mobilized his network of contacts in Poland and abroad to help them test their ideas and develop their research projects. Many recalled his characteristic encouragements: "If I can help, I will... I'll start asking around tomorrow... I'll send you that book... You have to read this... It's worth exploring more deeply."

The exceptional quality of Professor Władysław Duczko's presence lay in the fact that everyone who met him felt equally valued. He cared about the well-being of those around him and embodied authentic humanity: compassionate, attentive to others' needs, and

¹ "The change in language signifies a change in how we think about relationships. Wherever the word *you* appears, responsibility and authenticity appear as well" (Czerepaniak-Walczak, 2006, p. 112).

always willing to offer support, even in personal matters. He believed that many young people possess great potential, yet it is too often lost due to circumstance and, above all, social pressures. He sought to create equal opportunities for his students, teaching them how to build an academic community grounded in the ideals of *universitas*, and he constantly emphasized the importance of collaboration over competition. These qualities – his attentiveness, ability to listen, generosity with his time, and disarming humility – earned him a wide circle of devoted friends.

Equally remarkable was his strong moral compass, which guided him consistently in both his personal and professional life. He was distrustful of politicians with extreme views, regardless of nationality, and valued dialogue and compromise over polarization. He believed that these same skills, together with the ability to identify misinformation and fake news in digital media, should be integral to young people's education. He opposed hatred and discrimination in all their forms, viewing them as forces that inevitably lead to the escalation of violence. These convictions were not abstract as he had personally experienced such injustices, which were interwoven with his own family history.

Born shortly after World War II, he grew up in Warsaw, for many years unaware of the complex and difficult past of his family, who had survived the war. At a young age, he experienced the profound loss of his father's death. After completing his early education, he became a student at the University of Warsaw, where he earned his master's degree in archaeology in 1969. The joy of this achievement was, however, overshadowed by events that had begun a year earlier (Eisler, 2006). Because of his family's Jewish heritage, they were forced into exile and stripped of their Polish citizenship. From that point, he continued his academic journey in Sweden, studying Scandinavian archaeology, art history, and – out of personal fascination – numismatics. He earned his doctorate and later joined the faculty at Uppsala University, where he devoted himself to research and to expanding his intellectual and methodological horizons. His curiosity often led him beyond traditional disciplinary boundaries; for instance, his fascination with Viking jewellery inspired him to learn goldsmithing techniques.

Despite the difficult experiences that had marked his relationship with Poland, Professor Władysław Duczko remained connected to his homeland and followed its political and social developments. He was moved by the rise of the *Solidarity* movement, observing that its activities had transformed Western Europe's perception of Poland. When martial law was declared, international aid efforts quickly mobilized – with Sweden among the first to respond – and the Professor personally took part in organizing humanitarian assistance. Obtaining permission to enter Poland, however, was not easy:

At that time, countless people were without passports – they called them Nansen passports – and visas were required. The Polish Embassy was full of dreadful types, but I managed to get a visa. The Swedes were supportive. In the very first week of martial law in Poland, the Swedish Postal Service announced that parcels could be sent to Poland free of charge, and before long they had even created ready-made gift packages that could be purchased and sent – and Swedes were mailing them in droves [...]. We brought food, children's clothes, diapers... We unloaded donations in churches across Warsaw, one of the main

centers was St. Martin's Church in the Old Town, and later in Olsztyn and Gdańsk. We had a van. Everything was wonderfully organized (Duczek, 2013–2021).

He later recalled the shock of seeing a country so different from the one he had remembered:

For sentimental reasons, I went to a supermarket in Warsaw. It was absolutely appalling – there was no food at all. We drove on to Wrocław, and the roads were completely empty – it was 1982. The atmosphere was oppressively bleak. In the morning, we went to unload medicines at a hospital, and that was a harrowing experience... We entered the hospital, and along the corridor people sat in total silence, utterly motionless. It felt like a waiting room for death... We met some doctors and told them we had brought medicine. The doctor said, 'Why did you even bring this? Let it all collapse – it would be better to die.' We were completely stunned, deeply shaken (Duczek, 2013–2021).

The loss of his homeland due to his "undesirable origins," together with his awareness of the consequences of authoritarian rule, including the manipulation and mythologization of history, shaped Professor Władysław Duczek's worldview. While living in Sweden, he actively supported not only Polish but also Russian scholars who, for a time, were permitted to travel to foreign universities.² When those colleagues suddenly disappeared from international academic exchanges, he realized that they had been forbidden from maintaining contact with him and other researchers abroad.

In the preface to the reissued edition of his monograph *Viking Rus*,³ he wrote with sorrow about the plight of scholars in the Russian Federation who still live under state control:

In complete dependence on the state, which dictates the scholarly visions of the past for those working at state universities, Russian historians and archaeologists now find themselves in the same position as during the Soviet era: they do not dare to write freely (Duczek, 2025, p. 10).

Professor Duczek also warned of the grave danger inherent in the use of a distorted "history" by authoritarian regimes: a tool that can be used to justify, for instance, territorial expansion. In this context, he referred to the Russian Federation's aggression against Ukraine. He noted that, in the years leading up to the 2014 annexation of Crimea, the Kremlin had shown a growing interest in Prince Vladimir the Great of Kyiv, particularly through state-controlled public discourse.⁴ Statues commemorating Vladimir were

² "My old friends – historians and archaeologists from Moscow and St. Petersburg who used to come to Uppsala in the early 1990s, and whom we kept working with regularly for the next ten years, publishing their work in Sweden – suddenly turned out to be Great Russians" (Bartnicki, 2015).

³ The reissue of the monograph *Rus' of the Vikings...*, published just before the Professor's death, is owed to the tremendous work and dedication of Beata Jankowiak-Konik, who was also among the Master's closest friends.

⁴ "In national propaganda, it was decided that the figure best suited to promote patriotic visions was Prince Vladimir the Great of Kyiv" (Duczek, 2025, p. 10).

erected across Russia, and a large exhibition titled *The Vikings: The Road to the East* was organized at the State Historical Museum in Moscow. The exhibition, however, falsified the historical record by depicting the Varangians as “servants of the Rus,” that is, the Eastern Slavs. Only a month after the exhibition closed, Russia launched its attack on Ukraine (Duczko, 2025, p. 11). Reflecting on these events, Professor Duczko wrote: “Since then, the war has continued, becoming ever more brutal and increasingly dangerous, not only for Europe, but perhaps for the entire world” (Duczko, 2025, p. 11).

He was a man of independent thought, both in life and in scholarship, who worked with a sense of responsibility and a conviction that his mission was to promote humanity, as well as guide and inspire students to expand and transform their own “frames of reference.” Professor Duczko became a true mentor not only because he imparted knowledge, but also because he embodied wisdom, integrity, and compassion. For many young people, he was a teacher as well as a guide and companion on their intellectual and personal journeys: someone who inspired, supported, and helped mold their values and outlook, while awakening in them a desire to seek truth and pursue self-education (in line with the principles of contemporary pedagogical authority; see Olender-Jermacz, 2024, pp. 126–135).

In the final six months of his life, as he battled illness, dozens of people regularly reached out to ask about his condition. In response, his son created a message group of fifty of the Professor’s closest friends and former students to share updates (through text messages). Throughout that time, he was visited by his students, alumni, colleagues, and friends. After a cancer illness, Professor Władysław Duczko passed away on March 11, 2025, surrounded by the devoted care of his family and the warmth of those dearest to him: his friends and his students. A testament to the importance of his legacy was the funeral ceremony, during which ten people spoke, most of them his protégés.

Conclusion

The meanings associated with the concept of authority, viewed against the backdrop of cultural and social transformations, reveal how fundamentally the realities of life have changed compared to the past. The world no longer appears normatively coherent, and the traditional values and norms that once regulated social life have, in many cases, lost their relevance. We are witnessing a crisis of trust; particularly a decline in confidence toward individuals who, in the traditional social order, were vested with considerable authority. This also applies to teachers, who have largely lost the status that was previously granted to them by virtue of their role.

In the twenty-first century, the notion of pedagogical authority has required redefinition. It has been recognized that a teacher should be “a witness, a companion, and a negotiator of meaning” (Melosik, 2013, p. 78). The focus has shifted from a transmission-based model of education toward one that is relational, or even participatory. In the relational model, a teacher who may be regarded by students as an authority figure must demonstrate not

only professional and intellectual competence but also emotional, ethical, and personal engagement in the process of advancing students' growth. Such a teacher teaches actively, without coercion, and remains present in the educational encounter.

For adult learners, transformative learning, as described by Mezirow (2000), is especially significant. The ideas and goals underlying this approach are well illustrated by the example of the late Professor Władysław Duczko, who embodied the ability to "teach in a manner that respects and cares for the souls [...] of our students – this is essential if we are to create the necessary conditions where learning can most deeply and intimately begin" (Hooks, 1994, p. 13). He exemplified the role of a true mentor who supports the learner in self-discovery and in developing the awareness needed to transcend personal limitations and culturally "imprinted" patterns of thought which hinder the perception of the world's and humanity's complexity. This, in turn, becomes the foundation for living according to ethical principles and for a lifelong pursuit of self-education and self-improvement.

REFERENCES

- Anasz, W. (1995). *Wartości młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski. Studium teoretyczno-empiryczne* [Values of the young generation during Poland's systemic transformation: A theoretical and empirical study]. Wydawnictwo WSP.
- Bartnicki, M. (2015, April 26). *Prof. Władysław Duczko o chrzcie Mieszka I: większość historyków uważa, że 966 rok to wymyślona data* [Prof. Władysław Duczko on the baptism of Mieszko I: Most historians believe that the year 966 is a fabricated date]. Wirtualna Polska. <https://wiadomosci.wp.pl/prof-wladyslaw-duczko-o-chrzcie-mieszka-i-wiekszosc-historykow-uwaza-ze-966-rok-to-wymyslona-data-6126040344692353a>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna* [Emancipatory pedagogy]. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Duczko, W. (2013–2021). *Wypowiedzi śp. Profesora Władysława Duczko zarejestrowane w Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora w Puławach* [Statements of the late Professor Władysław Duczko recorded at the Aleksander Gieysztor Academy of Humanities in Puławy]. [Unpublished].
- Duczko, W. (2025). *Ruś Wikingów. Skandynawowie we wczesnośredniowiecznej Europie Wschodniej* [The Viking Rus: Scandinavians in early medieval Eastern Europe]. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Duczko, W., Miśta-Jakubowska, E., & Czech-Błońska, R. (2022). *Metale – ozdoby – historia. Relacje słowiańskich i skandynawskich elit w epoce wikingów* [Metals – Ornaments – History: Relations between Slavic and Scandinavian elites in the Viking Age]. Wydawnictwo Chronicon.
- Eisler, J. (2006). *Polski rok 1968* [Poland, the year 1968]. Instytut Pamięci Narodowej.
- Historyczny Top (2024). *Ruś Wikingów – Kim byli pierwsi władcy Rusi Kijowskiej? – prof. Władysław Duczko* [The Viking Rus: Who were the first rulers of Kievan Rus? – prof. Władysław Duczko] [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XJ6wlo1dJm>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Melosik, Z. (2010). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy* [University and society: Discourses of freedom, knowledge, and power]. Oficyna Wydawnicza "Impuls".

- Melosik, Z. (2013). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności* [Popular culture and youth identity]. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- Olender-Jermacz, B. (2024). *Autorytet nauczyciela akademickiego w opinii studentów* [Academic teacher authority from students' perspective], *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 126–135.
- PAP. (2025, June 26). *Na ministerstwo edukacji wylewa się fala krytyki. Uczniowie mocno rozczarowani* [A wave of criticism pours over the Ministry of Education: Students deeply disappointed]. Portal dla edukacji.pl. <https://www.portalsamorządowy.pl/edukacja/na-ministerstwo-edukacji-wylewa-sie-fala-krytyki-uczniowie-mocno-rozczarowani.617971.html>
- Perkowska-Klejman, A. (2022). Edukacja – od transmisyjnego nauczania do transformatywne-go uczenia się [Education – from transmissive teaching to transformative learning]. *Journal of Modern Science*, 48(1), 477–494. <https://doi.org/10.13166/jms/150603>
- Pleskot-Makulska, K. (2007). *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa* [Jack Mezirow's theory of transformative learning]. *Rocznik Andragogiczny*, 14, 81–96.
- Pławski, W. (2008, September 2). *Nierozwiązana zagadka Polan w najnowszym wydaniu Spraw Nauki* [The unsolved mystery of the Polans in the latest issue of *Sprawy Nauki*]. *Nauka w Polsce*. <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C214138%2Cnierozwiazana-zagadka-polan-w-najnowszym-wydaniu-spraw-nauki.html>
- Rawecka, I. (2020). Współczesna młodzież, jej poglądy i wyznawane wartości [Contemporary youth: Their views and values]. *Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego*, 40(1), 135–154. <https://doi.org/10.25167/sth.1948>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Sitarczyk, M., & Dudziak, A. (2024). Przemoc rówieśnicza w szkole w percepcji nauczycieli, rodziców i uczniów [Peer violence of perceptions teachers, parents, and students]. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 37(2), 43–59. <https://doi.org/10.17951/j.2024.37.2.43-59>
- Sztompka, P. (2002). *Sociologia. Analiza społeczeństwa* [Sociology: An analysis of society]. Znak.
- Śliwerski, B. (2002). *Współczesne teorie i nurty wychowania* [Contemporary theories and trends in education]. „Impuls”.
- Śnieżko, A. (2025). *Fragment z mowy wygłoszonej podczas ceremonii pogrzebowej poświęconej Profesorowi Władysławowi Duczko* [Excerpt from a speech delivered during the funeral ceremony dedicated to Professor Władysław Duczko]. [Unpublished].

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).



The Impact of the Social and Media Environment on the Formation of Role Models Among Today's Youth *Środowiskowe uwarunkowania kształtowania się autorytetów wśród współczesnej młodzieży*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this study is to explore the topic of authority figures among contemporary youth, viewed through the lens of pedagogy as a discipline concerned with education.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research question is: *What environmental factors influence the formation of authority figures among today's youth?* The study employed a systematic review and analysis of relevant literature, emphasizing a comprehensive approach to the concept of authority and examining the environments instrumental in shaping role models.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study begins by defining the term "authority" and the term "influencer," which is considered synonymous in this context. It identifies and describes the educational environments that contribute to the formation of authority figures (family, school, and the Internet). The discussion also categorizes types of authority found within these environments (internal and external) and examines the foundations of authority, distinguishing between traditional and modern forms.

RESEARCH RESULTS: In contemporary times, there has been a shift in how the phenomenon of authority is understood. This shift has also altered the perception of personal role models more generally. Currently, considerable emphasis is placed on the qualities individuals possess, as well as the attributes they display, which earn them social recognition.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Human social environments are an integral part of shaping the image of authority. The nature of popularized content determines how various phenomena within the social structure are interpreted and perceived. The influence of authority figures can have a dual character – positive or negative – depending on the stimuli that individuals process and internalize. The recognition of authority by

society plays a crucial role in shaping an individual's personality, building their hierarchy of values, influencing their perception of social phenomena, and determining their overall social functioning.

→ **KEYWORDS:** **AUTHORITY FIGURE, VALUE SYSTEM, SOCIAL FUNCTIONING, EDUCATIONAL ENVIRONMENTS, DIGITAL ENVIRONMENT**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Omówienie zagadnienia dotyczącego autorytetów współczesnej młodzieży w aspekcie pedagogiki jako nauki o wychowaniu.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy został sformułowany w postaci następującego pytania: Jakie są środowiskowe uwarunkowania kształtowania się autorytetów wśród współczesnej młodzieży? Metodę badań stanowiła analiza literatury przedmiotu związana z szeroko rozumianym ujęciem autorytetu i środowiskami pełniącymi zasadniczą funkcję w kreowaniu wzorców do naśladowania.

PROCES WYWODU: W prezentowanych rozważaniach wyjaśnione zostało pojęcie autorytetu oraz pojęcie powszechnie uznawane za synonimiczne – influencer. Wyróżniono i scharakteryzowano środowiska wychowawcze uczestniczące w procesie kształtowania się autorytetów (rodzina, szkoła, Internet). Omówione zostały także rodzaje autorytetów występujące w środowiskach wychowawczych – wewnętrzny i zewnętrzny), a także jego filary: tradycyjny i współczesny.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Współcześnie nastąpiło „przesunięcie się” granic pojmowania zjawiska autorytetu, a przy tym zmieniono także postrzeganie wzorców osobowych w sensie ogólnym. Obecnie dużą rolę odgrywają przymioty, którymi cechują się jednostki, jak również atrybuty, którymi fizycznie dysponują i zyskują dzięki nim uznanie społeczne.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Środowiska społeczne człowieka stanowią nieodłączny element uczestniczący w kreowaniu wizerunku autorytetu. Charakter popularyzowanych treści determinuje sposób pojmowania i postrzegania wielu zjawisk mających miejsce w strukturze społecznej. Wpływ autorytetów może mieć dwojaki charakter – pozytywny oraz negatywny, w zależności od napływających bodźców, które jednostki przetwarzają i kodują. Uznawanie autorytetu przez społeczeństwo odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu osobowości człowieka, budowaniu jego hierarchii wartości, postrzeganiu zjawisk następujących w strukturze społecznej oraz w ogólnie pojętym funkcjonowaniu społecznym.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **AUTORYTET, SYSTEM WARTOŚCI, FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE, ŚRODOWISKA WYCHOWAWCZE, WIRTUALNA RZECZYWISTOŚĆ**

Introduction

The phenomenon of authority has existed in society for centuries, though its nature has shifted in tandem with broader social transformations. Authority functions as a mirror of prevailing canons, dominant values, and core social norms and conventions, while also reflecting the ever-changing needs of individuals. Changes in the nature of authority are, in fact, an inseparable part of intergenerational transformations, which invariably generate tension and confrontation between members of different generations. To grasp the complexity of authority, it is worth examining scholarly works that shed light on its various facets.

The notion of authority has been examined across a range of disciplines, each seeking to define it with precision and objectivity. Ryszard Stach characterizes authority as

[...] the recognition and respect accorded by society to a person, social group, or institution. The sources of authority may include skills and knowledge, personal traits, and forms of behavior consistent with widely endorsed norms (Stach, 1998, pp. 28–30).

From a psychological standpoint, the figure of authority emerges from previously internalized systems of value, which shape the structures crucial for constructing personal or institutional role models.

According to Andrzej Tchorzewski, authority

[...] is a term commonly understood as the prestige or standing of a person or institution that, in the consciousness of an individual or social group, holds particular significance and plays an important role in their lives. By its very nature, authority always exerts influence on someone or something (Tchorzewski, 2018, p. 192).

Once again, it is emphasized that a person acknowledged as an authority figure is, by implication, positioned at the apex of the social hierarchy. This status results primarily from the competencies and skills accumulated over the years that are valued by society and become key to one's standing in the social structure. It is also worth noting that not everyone achieves the rank of authority, only those who display qualities that distinctly set them apart from the social collective.

Ewa Miśkowiec offers an illuminating take on the concept of authority. She argues that

[...] authority is a source of models, examples of behavior, and ways of thinking; it constitutes an important value in interpersonal relations. It becomes, in a sense, a guide through which a young person shapes their personality (Miśkowiec, 2018, p. 255).

Here, the author underscores the formative impact of authority on individuals who admire a particular figure, as such role models often become moral and behavioral reference points for everyday choices. A central feature of this view is the recognition that a role

model may promote not only socially esteemed ideals (a positive influence) but also deeply destructive ones (a negative influence). There is little doubt that authority figure can both reinforce or weaken an individual's convictions, depending on how certain messages are conveyed and what they concern.

As social reality is continuously reshaped by social, economic, and cultural transformations, the very notion of authority has also changed over time. Every sphere of individual experience interacts with others; consequently, aspects of the social structure are inadvertently altered: often simplified or even "degraded" in terms of the values they once embodied. The rapid expansion of digital technologies has further contributed to the emergence of a new, illusory environment, one that both mirrors latent human desires and reveals the more authentic facets of the self. This constructed reality has become a space where, much like in the physical world, varied communities coalesce in pursuit of shared values, and within them emerge new leaders or guides, often regarded as contemporary authority figures.

In the digital domain, the term *influencer* has become a modern equivalent of authority. It is defined as "a person who operates publicly on the Internet and exerts a significant influence on their audience, shaping opinions, purchasing decisions, or perceptions of a given brand" (Charkiewicz & Smolarczyk, 2024, p. 253). Although this definition pertains to a specific category of influencer, it shares many attributes with the broader phenomenon of *influencing*. The word itself originates from the English verb *influence*, meaning "to exert an effect," which underscores that such individuals attract widespread attention through their media presence. The nature of their actions often acts as impetus and invitation for audiences to emulate them: to perceive the endorsed behaviors as legitimate or desirable. To determine whether an influencer can be considered an authority figure, we must ask several questions: most notably, what function these figures fulfill in the social structure and what kinds of content they disseminate.

Social media platforms have become the principal stage for the rise and transformation of media-based authority figures. In this sphere, individuals primarily curate their public personas and share fragments of their self-produced media output with audiences. Influencers, through various social platforms, promote the products of companies with which they collaborate, ultimately securing material incentives in return for such promotion (Sobczak, 2024, p. 287). When we consider the economic dimension of such activity, it becomes evident that these individuals may not always demonstrate the level of credibility and authenticity which is traditionally associated with authority figures. One might argue that the values and opinions conveyed by influencers sometimes stand at odds with their personal convictions and are motivated instead by the material gains derived from promotional strategies.

Equally significant is the matter of self-presentation. In today's digital landscape, every user has access to a wide range of media tools that make it possible to manipulate one's image freely. Put differently, internet users can exploit online functionalities to recast their personas, attributing to themselves particular traits, competencies, or world-views (Klimczyk, 2021, pp. 44–45). A defining aspect of social media lies precisely in the

impossibility of fully verifying the authenticity of influencers or discerning their true motives. This can be especially troubling for younger audiences, who often consume such content without sufficient critical distance. Among the most serious risks is the unquestioning idealization or distorted interpretation of an influencer's image as that of an authority figure. Taking the above into account, it can be concluded that the notion of media authority diverges markedly from its traditional form. Emerging through new mechanisms of visibility, legitimation, and moral positioning in the social hierarchy, the values and norms disseminated by such figures occupy a fundamentally different register.

The Role of the Family, School and Media Environments in the Formation of Youth Role Models

Educational and social environments occupy a defining place in human development. One of the most fundamental of these is the family setting, where the earliest formative influences of close relatives begin to take hold (Piórkowski, 2016, p. 45). It is in this sphere that numerous essential processes unfold and intersect: processes through which one's personality, awareness, perception of reality, moral convictions, and value system gradually crystallize.

The development of each of these dimensions depends on an array of interrelated factors, including effective communication (both among family members and between parents and children), mutual support, expressions of care, trust, and empathy, attentiveness to the child's developing autonomy, and the creation of conditions that foster healthy development (Leśniak & Leśniak, 2017, p. 66). Such practices undoubtedly contribute to building authority among parents or other family members. Conversely, behaviors that undermine these mechanisms can negatively affect young people who, lacking authentic exemplars in their immediate surroundings, seek orientation and validation in secondary social contexts.

At this stage, various psychological mechanisms assume a formative and enduring significance, including identification, modeling, and imitation (Gizicka, 2024, p. 80). Depending on their mode of influence, these mechanisms may operate on both conscious and unconscious levels. They frequently prove pivotal in the educational and developmental process, as they determine patterns of behavior, influence the perception of social reality, and guide the internalization of cultural and moral values.

As young people grow, another key environment gains importance: the school setting, entered through formal education. School becomes a new sphere of influence, marked by interactions of different intensity and moral weight, both positive and negative. Once again, the individual must adapt to an unfamiliar context with new rules, peers, and authority figures. In this environment, previously held beliefs may change under the influence of others' different perspectives on reality (Kata, 2021, p. 213). At this stage of life, adolescents often start to discover new moral directions and to question the principles espoused by their parents or caregivers.

The broader social environment – and, more specifically, its capacity for moral and educational influence – also exerts a significant influence on the developing individual. When family members fail to establish genuine authority or provide appropriate guidance, young people are often drawn toward external role models (Remiszewska 2016, p. 55). Such figures often emerge within peer groups or the media sphere. What follows is a gradual replacement of authentic authorities with constructed and frequently idealized figures: media idols who project an illusion of integrity and sincerity.

Ongoing cultural and technological transformations have steadily produced subtle yet pervasive shifts in multiple areas of human life. The widespread availability of the Internet and the rapid proliferation of social media platforms have redefined traditional role models, giving rise to new hierarchies of influence. Today, it is the logics and trends of the media system that increasingly determine the hierarchy of values, social norms, and individual aspirations (Wasylewicz, 2016, p. 102). The ideals promoted by these new authorities are often strategically manufactured and imposed upon audiences, who may uncritically absorb them out of a perceived social imperative to conform. Such influences are intentionally crafted to be persuasive and resistant to scrutiny, which ensures that they are accepted rather than questioned.

This process is compounded by the relentless excess of information circulating online, where each snippet of content is imbued with an appearance of significance (Pawelec, 2019, pp. 228–229). Living within this constant stream of mediated stimuli can erode one's ability to perceive reality accurately, to think critically and logically, to distinguish genuine values from superficial ones, and ultimately, to maintain a coherent sense of self. The unchecked consumption of media content ultimately diminishes the mind's reflective potential, as users become immersed in a world of illusions and fabricated narratives propelled by economic incentives.

An insightful interpretation of this issue is offered by Andrzej Zwoliński, who observes that modern technologies disrupt our perception of reality: "a child encounters a natural difficulty in distinguishing between the present and the past, between fiction and reality, responding to both with similar sensitivity and attention" (Zwoliński, 2017, p. 122). Technological tools, when incorporated in the formative process of upbringing, can therefore become profoundly destabilizing. The threat extends far beyond the sheer volume of harmful, sensational, or pathological information. Of equal concern is the psychological attachment that people develop to fictional worlds: imaginary stories, fabricated ideals, propagated values, recommended lifestyles, and prescribed moral standards. In this way, the media environment gradually and often imperceptibly begins to replace the fundamental educational spaces once occupied by family and community.

Consequently, the boundaries of social perception and evaluation become blurred. Interpersonal relationships are reconfigured; notions of morality and value become fluid; and distinctions between prosocial and antisocial behaviors lose clarity, as do attitudes toward social phenomena. The seemingly constructive use of technology as a formative tool often proves to be a short-lived illusion. From a psychological perspective, it often leads to greater isolation and loneliness, and confines the individual within cognitive and

emotional patterns that limit their potential and the very abilities that they ought to be cultivating.

Scholarly literature distinguishes between two principal types of authority found in educational environments: internal and external authority. This dichotomy, formulated by Mieczysław Łobocki, is anchored in two opposing forces that shape and direct human behavior. Internal authority represents a consciously and voluntarily chosen model for imitation, whose system of values, beliefs, and attitudes resonates most strongly with one's own (Łobocki, 1994, p. 7). External authority, by contrast, refers to a relationship in which authority is imposed upon the individual together with the ethical principles and ideological assumptions that it conveys. In such circumstances, the individual is left with little choice but to comply and adapt to the prevailing conditions.

Taking this into account, the form of authority most consistent with human nature is one grounded in the freedom to choose one's own role model. Autonomy in decision-making compels us to critically examine – and, when necessary, reconfigure – our system of values. Conversely, the imposition of prescribed behavioral norms constrains our ability to engage with the external world, which in turn can hinder healthy social functioning. The unreflective adoption of fragmented knowledge and generalized assertions, as well as their habitual repetition, poses a serious risk, as it strips the individual of authenticity and independence in forming their own judgments on matters on which their views have not yet matured.

Academic discourse also identifies and analyzes distinct forms of authority figures that emerge in various educational and social environments. Two key categories have been delineated: traditional authority and contemporary authority. This distinction stems from the qualities ascribed to various role models, which have been grouped according to historical period and the nature of the ideas that they advance. Additional criteria include the values associated with their existence and the significance assigned to them by society.

Traditional authority refers to figures belonging to the immediate social and educational environment, typically family members, but also extended influences such as family friends and members of the local community. According to Szyszka (2023, pp. 90–91), traditional authority is marked by traits including proper education, a coherent ethical system, a mature and well-formed personality, a commitment to self-improvement, and responsible participation in civic life. In this sense, the authority figure serves as a model of sound functioning in the social structure and as a bearer of positive values essential for the further moral and personal development of others.

As Szyszka also observes, an authentic role model should also demonstrate the ability to set clear goals and, based on them, to make deliberate choices and implement them consistently in everyday life. Such congruence renders the individual credible, elicits respect, and builds social trust (Szyszka, 2023, p. 91). Their conduct should act as a source of motivation and inspiration, cultivating an atmosphere that encourages optimism and the shaping of individual identity and character.

Wojciech Welskop, echoing the views of other scholars, notes an increasingly evident shift away from perceiving close relatives as authority figures, in favor of the expanding

competencies of younger generations and their growing immersion in the cultural sphere of social media and its role models (Welskop, 2014, p. 39). It appears that the pervasiveness of technological media has deepened among older generations a sense of impotence in safeguarding traditional values and cultural legacies. The gradual dissolution of these elements – once the cornerstone of human self-awareness and cultural distinctiveness – has fundamentally unsettled the structural equilibrium of contemporary society.

What distinguishes today's dominant role models is their capacity to adapt to prevailing trends in their social environment and to align themselves with the – often artificially engineered – needs of individuals shaped by social media. Particularly noteworthy is the growing dependence on material possessions, which are increasingly endowed with a quasi-deterministic role in securing one's social legitimacy and sense of adequacy (Ziółkowski, 2008, p. 59). The ascendancy of a consumerist ethos, reinforced by the persistent glorification of acquisition and ownership, poses a tangible threat to contemporary society.

Modern media figures – influencers, celebrities, and pop-cultural idols – construct and disseminate a distorted vision of reality, persuading young audiences that the possession of certain commodities constitutes an indispensable condition for personal happiness and fulfillment (Lajnef, 2023, pp. 1–3). Equally troubling is the promotion of behavioral scripts and cognitive frameworks: prefabricated blueprints for social functioning that ostensibly make life easier but in practice encourage passivity, erode individuality, and dull critical engagement with the surrounding world (Lewicka, 2021, p. 80).

The proliferation of media personalities, their ubiquitous presence on social platforms, and their role in generating trends and aesthetic conventions represent little more than a facsimile of genuine authority. This phenomenon contributes to the homogenization of society, subordinating individuals to a single, allegedly “correct” mode of existence. It reduces them to mechanical repetition, subjects them to subtle mechanisms of manipulation, and imposes ready-made hierarchies of value that dictate what is socially desirable or worthy of pursuit.

These reflections on the nature and evolution of authority suggest that one's primary formative environments continue to play a crucial role in shaping personal identity, social consciousness, and one's orientation toward the social world. The process of human development – from the very moment of birth – is conditioned by myriad familial influences: communication styles, gestures, emotional expressions, parenting models, interpersonal dynamics, and shared systems of value and morality. Collectively, these factors determine how a person will function in society.

Pedagogical theory underscores that upbringing must remain responsive to the expectations and exigencies of the surrounding social context. Educational practice, therefore, should embody socially constructive norms and harmonize with the accepted social order, enabling the individual to perform their role in their community. Yet the progressive distortion of reality perpetuated by mass media and its role models exerts a far-reaching influence on the lives of children and adolescents. It follows that parents, teachers, and

educators bear the responsibility of maintaining vigilance toward the younger generation's activity in digital spaces. The more conscientiously adults participate in the early stages of a child's development, the greater the likelihood of achieving the intended outcomes and of guiding young people toward authentic, constructive role models.

REFERENCES

- Charkiewicz, S., & Smolarczyk, A. (2024). Marketing internetowy jako współczesna forma reklamy [Internet marketing as a contemporary form of advertising]. *Akademia Zarządzania*, 8(2), 247–269. <https://open.icm.edu.pl/handle/123456789/25684>
- Gizicka, D. (2024). Rola osoby znaczącej w dojrzewaniu jednostki [The role of a significant person in an individual's maturation]. In M. Rewera (Ed.), *Wzory i autorytety młodzieży* [Youth role models] (pp. 75–84). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kata, J. (2021). Rola autorytetu w kształtowaniu jakości życia młodego człowieka [The role of authority in shaping the quality of life of a young person]. In A. Chrapusta, I. Skoczeń & S. Wronka, *Pomiędzy szacunkiem a odpowiedzialnością. Rola autorytetu w rozwoju człowieka* (pp. 207–217). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Klimczyk, P. (2021). Korzystanie z mediów społecznościowych, a ich wpływ na funkcjonowanie adolescentów i młodych dorosłych – zarys problemu [The use of social media and its impact on the functioning of adolescents and young adults: An outline of the problem]. *Kultura i Wychowanie*, 19, 41–55. https://doi.org/10.25312/2083-2923.19/2021_03pk
- Lajnef, K. (2023). The effect of social media influencers on teenagers' behavior: An empirical study using cognitive map technique. *Current Psychology*, 42, 19364–19377. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04273-1>
- Leśniak, P., & Leśniak, M. (2017). Refleksyjność a budowanie autorytetu nauczycielskiego [Reflectivity and the building of teacher authority]. In M.Z. Stepulak & M. Dubis (Eds.), *Wychowanie jako wartość* [Education as a value] (pp. 61–71). Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Lewicka, M. (2021). Media – wartości – rodzina. Możliwości pedagogicznego wsparcia [Media – values – family: Possibilities for pedagogical support]. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 73–90. <https://doi.org/10.34767/PP.2021.01.04>
- Łobocki, M. (1994). Autorytet w wychowaniu [Authority in education]. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 5–9.
- Miśkowiec, E. (2018). Oddziaływanie autorytetu w procesie samowychowania [The influence of authority in the process of self-education]. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(5), 249–260. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.5.011>
- Pawelec, P. (2019). Krytyka autorytetów medialnych w mediach społecznościowych [Critique of media role models in social media]. *Studia Medioznawcze*, 20(3/78), 225–236. <https://doi.org/10.33077/uw.24511617.ms.2019.3.125>
- Piórkowski, P. (2016). *Autorytety. Idole, pozory, eksperci i celebryci* [Authorities: Idols, appearances, experts, and celebrities]. Wydawnictwo WITANET.
- Remiszewska, Z. (2016). Refleksje o poszukiwaniu autorytetu w wychowaniu [Reflections on seeking authority in education]. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Seria Pedagogika*, 12, 53–64.
- Sobczak, A. (2024). Twórcy internetowi jako autorytet młodych pokoleń [Internet creators as role models for younger generations]. *Wychowanie w Rodzinie*, 31(2), 283–296. <https://doi.org/10.61905/www/195405>

- Stach, R. (1998). Autorytet i przywództwo [Authority and leadership]. In W. Szewczuk (Ed.), *Encyklopedia psychologii* [Encyclopedia of psychology] (pp. 27–31). Fundacja Innowacja.
- Szyska, M. (2023). Sytuacja tradycyjnego autorytetu dzisiaj [Traditional authority today]. In M. Rewera (Ed.), *Wzory i autorytety młodzieży* [Youth role models] (pp. 89–100). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Tchorzewski, A. (2018). Autorytet i jego struktura aksjologiczna [Authority and its axiological structure]. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(5), 187–212. <https://doi.org/10.12775/SPI.2017.5.008>
- Wasylewicz, M. (2016). Autorytety medialne – starcie czy wsparcie (?) autorytetów realnych współczesnej młodzieży [Media role models: Conflict or support for real authorities among modern youth?]. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(1), 99–109. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2016.35.1.99>
- Welskop, W. (2014). Socjalizacja odwrotna a dewaluacja autorytetu tradycjonalistycznego [Reverse socialization and the devaluation of traditionalist authority]. *Perspektywy Edukacyjno-Społeczne*, 1, 36–40. <https://open.icm.edu.pl/handle/123456789/4130>
- Ziółkowski, J. (2008). Redukcja autorytetu w procesach specjalizacji i profesjonalizacji [The reduction of authority in the processes of specialization and professionalization]. *Świat Idei i Polityki*, 8, 56–68. <https://doi.org/10.34767/SIIP.2008.08.03>
- Zwoliński, A. (2017). Medialne autorytety młodych [Media authorities of youth]. *Studia Socialia Cracoviensia*, 9(2/17), 113–128. <https://doi.org/10.15633/ssc.2459>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Analiza wymiaru Autorytet/Bunt a wypalenie w dwóch populacjach młodzieży ***The Authority/Rebellion Dimension and Youth Burnout in Two Populations***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The study aimed to examine the links between recognition of authority, sense of security, cognitive dogmatism, and burnout among adolescents from correctional facilities and secondary schools.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The problem addressed the ambivalence of authority in institutional education. The study used KKM, BAT-PL, KDB, and POEM with 279 participants.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Data were analyzed with the use of the Mann–Whitney U test and Spearman's rho correlations.

RESEARCH RESULTS: The youth from institutions showed higher dogmatism and lower security; burnout differences were not significant. Authority/Rebellion correlated positively with dogmatism and security, and with burnout only in the resocialized group.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Authority plays a dual role: it may foster adaptation but also create strain. Educational authority should be built on credibility and respect rather than mere subordination.

→ **KEYWORDS:** **AUTHORITY, SENSE OF SECURITY, COGNITIVE DOGMATISM, BURNOUT, RESOCIALIZED YOUTH**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem badania było określenie zależności między uznaniem autorytetu a poczuciem bezpieczeństwa, dogmatyzmem poznawczym i wypaleniem u młodzieży z placówek resocjalizacyjnych i szkół ponadpodstawowych.

Sugerowane cytowanie: Radzki, K. (2025). Analiza wymiaru Autorytet/Bunt a wypalenie w dwóch populacjach młodzieży. *Horyzonty Wychowania*, 24(72), 77–88. <https://doi.org/10.35765/hw.2025.2472.09>

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem dotyczył ambiwalencji autorytetu w instytucjach wychowawczych. Zastosowano KKM, BAT-PL, KDB i POEM w próbie 279 osób.

PROCES WYWODU: Analizę przeprowadzono testem U Manna–Whitneya oraz korelacjami rho Spearmana.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Młodzież z placówek wykazała wyższy dogmatyzm i niższe poczucie bezpieczeństwa; różnice w wypaleniu były nieistotne. Autorytet/Bunt korelował dodatnio z dogmatyzmem i bezpieczeństwem, a z wypaleniem tylko w grupie resocjalizowanej.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Autorytet pełni podwójną rolę – może wspierać adaptację młodzieży, ale też generować obciążenia, co wymaga budowania go na zaufaniu i szacunku, a nie na samym podporządkowaniu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **AUTORYTET, POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA, DOGMATYZM POZNAWCZY, WYPALENIE, MŁODZIEŻ RESOCJALIZOWANA**

Wprowadzenie

Autorytet od zarania dziejów stanowił fundament procesu wychowawczego i budowania norm moralnych – od etyki Sokratesa po współczesną pedagogikę społeczną. W realiach współczesnych obserwujemy jednak jego stopniowy kryzys. Zarówno w relacjach osobowych, jak i instytucjonalnych autorytet coraz częściej napotyka opór, kontrolę oraz sceptycyzm młodych wobec społecznych hierarchii.

W debacie pedagogicznej i społecznej coraz częściej podnosi się problem kryzysu autorytetu – zarówno w wymiarze osobowym, jak i instytucjonalnym. Współczesna młodzież dorasta w warunkach relatywizmu normatywnego przy jednoczesnym nasileniu kontroli społecznej. Skutkuje to powstaniem złożonego, nierzadko sprzecznego stosunku do autorytetów. Autorytet bywa z jednej strony traktowany jako nieodzowny element wychowania i ładu społecznego, z drugiej – jako zagrożenie dla autonomii jednostki.

Na potrzeby niniejszego badania przyjęto, że autorytet oznacza stopień uznania dla norm, hierarchii i osób pełniących funkcje kierownicze zarówno w kontekście formalnym, jak i nieformalnym. Definicja ta odróżnia autentyczne uznanie wartości od sytuacyjnego konformizmu, co pozwala lepiej uchwycić jego ambiwalencję.

Antas-Jaszczuk (2022) wskazuje, że autorytet nauczyciela podlega dziś perspektywicznej i relatywnej ocenie, a jego rola wymaga redefinicji w kontekście zmian społecznych i edukacyjnych. Autorka podkreśla jednak, że mimo dostrzeganego kryzysu uczniowie wciąż potrzebują realnych wzorów, co wymaga nowoczesnych strategii w budowaniu autorytetu – opartych na adekwatnym odpowiadaniu na współczesne uwarunkowania.

W nurcie pedagogiki personalistycznej i humanistycznej autorytet nie jest narzędziem kontroli, lecz relacyjnym zasobem wspierającym rozwój moralny jednostki. Galarowicz

(2023) akcentuje, że autorytet nabiera pełni znaczenia dopiero wtedy, gdy zakorzeniony jest w wartościach takich jak uczciwość, odpowiedzialność i konsekwencja. Tylko wówczas staje się realnym punktem odniesienia i inspiracją do naśladowania.

Z kolei w ujęciu psychologicznym autorytet łączy się z potrzebą struktury i przewidywalności (Baumrind, 1991), ale równocześnie może stanowić źródło opresji – zwłaszcza w systemach o wysokim poziomie kontroli instytucjonalnej. To napięcie szczególnie widoczne jest w praktyce resocjalizacyjnej, gdzie autorytet kadry potrafi wspierać proces pozytywnej zmiany, ale też wywoływać opór, bunt czy pozorny konformizm. W tym sensie, jak zauważa Fromm (2007), autorytet może jednocześnie porządkować i zniewalać – jego rola zależy od tego, czy opiera się na dialogu i uwewnętrznieniu wartości, czy na zewnętrznym przymusie.

Wymiar Autorytet/Bunt w teorii fundamentów moralnych

Z perspektywy psychologii moralności teoria fundamentów moralnych (*Moral Foundations Theory*) autorstwa Haidta i Grahama (2007) definiuje wymiar autorytetu jako skłonność do uznania społecznych hierarchii i ich legitymizacji jako formy regulacji życia wspólnotowego. Należy on do tzw. *binding foundations* – w przeciwieństwie do fundamentów indywidualistycznych (np. troska czy sprawiedliwość) – i wiąże się z konformizmem, tradycjonalizmem oraz przywiązaniem do ładu symbolicznego.

Teoria ta znajduje swoje zastosowanie w Kwestionariuszu kodów moralnych (KKM; Jarmakowski-Kostrzanowski i Jarmakowska-Kostrzanowska, 2016) – wymiar ten operacjonalizowany jest jako Autorytet/Bunt. Odzwierciedla on stopień, w jakim jednostka ceni posłuszeństwo, podporządkowanie i szacunek wobec ustalonych ról społecznych.

Wysokie wyniki w tej skali oznaczają uznanie autorytetu jako moralnego drogowskazu, co często wiąże się z konserwatywnym lub kolektywistycznym systemem wartości. Niskie wyniki (bunt) sugerują podejście indywidualistyczne, gdzie priorytetem są wolność i samostanowienie.

Wymiar Autorytet/Bunt stanowi więc nie tylko wskaźnik postawy wobec instytucji, ale również element tożsamości moralnej, szczególnie istotny w okresie dojrzewania. W środowisku resocjalizacyjnym wysoki wynik może wynikać zarówno z autentycznego przekonania, jak i z adaptacyjnego podporządkowania – motywowanego lękiem lub chęcią uniknięcia konfliktu.

Przyjęto założenie, że orientacja na autorytet oddziałuje trzema mechanizmami: (1) wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, (2) może zwiększać wypalenie emocjonalne w środowiskach silnej kontroli, (3) sprzyja dogmatyzmowi poznawczemu. Te zależności stały się podstawą hipotez empirycznych.

Autorytet w kontekście resocjalizacji

W literaturze pedagogicznej i resocjalizacyjnej (Czapów i Jedlewski, 1971; Jedlewski, 1978; Czapów, 1980; Pytka, 1991) podkreśla się ambiwalencję funkcji autorytetu – z jednej strony jako źródła bezpieczeństwa, sensu i zakorzenienia, z drugiej – jako potencjalnego źródła presji, sztywności i psychicznego obciążenia (Rewera, 2023).

Szczególnie w środowiskach resocjalizacyjnych autorytet formalny może jednocześnie stabilizować i ograniczać. Oferuje przewidywalność, ale równocześnie może pozbawiać sprawczości, prowadząc do dogmatyzmu i wypalenia. W praktyce oznacza to, że młodzież częściej przyjmuje autorytet jako wymóg systemowy niż uwewnętrznioną wartość. W konsekwencji traci on swoją ochronną funkcję i może pogłębiać stres oraz frustrację.

Autorytet w takich warunkach bywa więc ambiwalentny: z jednej strony wzmacnia poczucie stabilności i bezpieczeństwa, z drugiej – prowadzi do napięć i wyczerpania, jeśli ogranicza autonomię. W placówkach resocjalizacyjnych szacunek dla autorytetu bywa często adaptacyjny, nie zaś wynikiem dojrzałości moralnej. Takie „fałszywe posłuszeństwo” może utrudniać rozwój wartości, obniżać motywację i sprzyjać psychospołecznemu wypaleniu.

Podsumowując, autorytet w resocjalizacji jest zasobem paradoksalnym: daje stabilność, lecz generuje presję. Kluczowe pytanie brzmi, czy bardziej chroni przed wypaleniem, czy raczej je nasila.

Metody i narzędzia badawcze

Celem badania było zidentyfikowanie zależności między uznaniem autorytetu a wypaleniem, poczuciem bezpieczeństwa i dogmatyzmem poznawczym u młodzieży z placówek resocjalizacyjnych i szkół ponadpodstawowych. Problem badawczy dotyczył ambiwalencji autorytetu w instytucjonalnym kontekście wychowawczym. Celem badań było porównanie dwóch populacji młodzieży – uczniów szkół ponadpodstawowych oraz wychowanków placówek resocjalizacyjnych – pod kątem zależności między uznaniem autorytetu (Autorytet/Bunt w KKM) a trzema kluczowymi wymiarami funkcjonowania psychospołecznego: poczuciem bezpieczeństwa (KDB), wypaleniem psychospołecznym (BAT-PL) oraz dogmatyzmem poznawczym (POEM_DOGM).

Postawiono hipotezę, że w kontekście resocjalizacyjnym autorytet pełni funkcję paradoksalną: z jednej strony wiąże się z wyższym poczuciem bezpieczeństwa, z drugiej – może sprzyjać wypaleniu emocjonalnemu i poznawczej sztywności.

Nowatorstwo badań polega na interdyscyplinarnym ujęciu zjawiska: analiza łączy wymiar moralny (KKM), psychospołeczny (BAT-PL) oraz egzystencjalno-poznawczy (KDB, POEM_DOGM) w specyficznym i rzadko badanym kontekście instytucjonalnym, jakim są placówki resocjalizacyjne.

Pytania badawcze:

1. Czy młodzież z placówek resocjalizacyjnych różni się od uczniów szkół ponadpodstawowych pod względem poziomu uznania autorytetu, poczucia bezpieczeństwa, wypalenia psychospołecznego i dogmatyzmu poznawczego?
2. Jakie są związki pomiędzy uznaniem autorytetu a poczuciem bezpieczeństwa, wypaleniem psychospołecznym i dogmatyzmem poznawczym w całej próbie badanych?
3. Czy charakter i siła tych związków różnią się pomiędzy młodzieżą resocjalizowaną a uczniami szkół ogólnodostępnych?

Hipotezy badawcze:

- H1. Wychowankowie placówek resocjalizacyjnych mają niższe poczucie bezpieczeństwa i wyższy poziom dogmatyzmu niż uczniowie szkół ogólnodostępnych.
- H2. Uznanie autorytetu dodatnio koreluje z poczuciem bezpieczeństwa i dogmatyzmem w całej próbie.
- H3. W grupie resocjalizowanej uznanie autorytetu dodatnio koreluje także z wypaleniem psychospołecznym, podczas gdy w grupie uczniów związek ten nie występuje.

Badaniem objęto 279 osób w wieku od 13 do 19 lat ($M = 16,58$; $SD = 1,12$). Uczestnicy pochodzili z dwóch populacji: 192 uczniów szkół ponadpodstawowych (68,8%) i 87 wychowanków placówek resocjalizacyjnych (31,2%). Kobiety stanowiły 59,5% próby ($N = 166$), a mężczyźni 40,5% ($N = 113$).

Wśród badanych było 192 uczniów szkół ponadpodstawowych. Wiek uczestników w tej grupie mieścił się w przedziale 13–19 lat, ze średnią 16,64 roku ($SD = 1,16$). Kobiety stanowiły 58,3% ($N = 112$), a mężczyźni 41,7% ($N = 80$). Najczęściej reprezentowanym miejscem zamieszkania były bardzo duże miasta powyżej 500 tys. mieszkańców – 41,7% ($N = 80$), następnie wieś – 25,5% ($N = 49$), miasteczka do 20 tys. – 14,6% ($N = 28$), miasta 20–100 tys. – 10,4% ($N = 20$) oraz duże miasta 100–500 tys. – 7,8% ($N = 15$).

Grupa wychowanków placówek resocjalizacyjnych liczyła 87 osób. Średni wiek wyniósł 16,47 roku ($SD = 1,02$), z zakresem 14–19 lat. Kobiety stanowiły 62,1% ($N = 54$), a mężczyźni 37,9% ($N = 33$). Najczęściej reprezentowane były miasta 20–100 tys. mieszkańców – 35,6% ($N = 31$), następnie miasteczka do 20 tys. – 28,7% ($N = 25$), wieś – 14,9% ($N = 13$), duże miasta 100–500 tys. – 11,5% ($N = 10$), a bardzo duże miasta powyżej 500 tys. mieszkańców – 9,2% ($N = 8$).

Obie grupy różniły się pod względem miejsca zamieszkania: uczniowie częściej pochodzili z dużych miast, a wychowankowie z miast średnich i małych. Struktura wieku była zbliżona, natomiast w grupie resocjalizacyjnej odsetek dziewcząt był nieco wyższy.

Badanie przeprowadzono w okresie od kwietnia do maja 2025 r. za pomocą platformy Qualtrics, co umożliwiło identyczny schemat prezentacji pozycji w obu typach placówek. Wzięły w nim udział dwie szkoły ponadpodstawowe oraz dwa młodzieżowe ośrodki wychowawcze.

Przed rozpoczęciem procedury uzyskano zgody etyczne oraz świadome zgody uczestników i ich opiekunów. Kwestionariusze udostępniono w formie zrandomizowanego

pakietu, poprzedzonego metryczką demograficzną. Średni czas wypełnienia wynosił 21 minut. Analiza logów nie wykazała wzorców świadczących o przypadkowym udzielaniu odpowiedzi. Jednolity tryb online pozwolił dodatkowo kontrolować czas reakcji i zminimalizować ryzyko ingerencji zewnętrznej.

Do pomiaru zastosowano cztery standaryzowane narzędzia psychometryczne (szczegółowe parametry psychometryczne przedstawia tabela 1):

Autorytet/Bunt – Kwestionariusz kodów moralnych (KKM; Jarmakowski-Kostrzanowski i Jarmakowska-Kostrzanowska, 2016). Narzędzie powstało na podstawie teorii fundamentów moralnych Haidta i Grahama. Polska adaptacja obejmuje pięć fundamentów, w tym podskale Autorytet/Bunt. Badania walidacyjne potwierdziły pięcioczynnikową strukturę i wysoką trafność teoretyczną. Rzetelność podskali Autorytet/Bunt oceniana współczynnikiem α Cronbacha wynosiła od 0,78 do 0,84, co świadczy o dobrej spójności wewnętrznej.

Wypalenie psychospołeczne – *Burnout Assessment Tool*, polska adaptacja: BAT-PL (Basińska i in., 2023). Kwestionariusz składa się z dwóch części: BAT-C (23 pozycje objawów podstawowych – wyczerpanie, dystans psychiczny, zaburzenia poznawcze i emocjonalne) oraz BAT-S (10 pozycji objawów wtórnych – skargi psychosomatyczne i dystres psychologiczny). Konfirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziła dwuczynnikowy model. Rzetelność α Cronbacha dla BAT-C wynosiła 0,94, a dla BAT-S 0,88, co wskazuje na bardzo wysoką spójność.

Tabela 1. Parametry psychometryczne zastosowanych narzędzi

Narzędzie	Konstrukcja/liczba pozycji	Rzetelność (α Cronbacha)	Struktura czynnikowa/trafność
KKM – Autorytet/Bunt (Jarmakowski-Kostrzanowski i Jarmakowska-Kostrzanowska, 2016)	30 pozycji, 5 fundamentów moralnych (w tym Autorytet/Bunt)	0,78–0,84	Potwierdzona 5-czynnikowa struktura; wysoka trafność teoretyczna
BAT-PL (Basińska i in., 2023)	23 pozycje (BAT-C – objawy podstawowe), 10 pozycji (BAT-S – objawy wtórne)	BAT-C: 0,94; BAT-S: 0,88	Dwuczynnikowy model; potwierdzona trafność konwergencyjna
KDB (Klamut, 2019)	9 pozycji, 2 wymiary: bezpieczeństwo i refleksja nad bezpieczeństwem	0,74–0,80	Model dwuczynnikowy, dobre dopasowanie CFA; trafność treściowa
POEM (AOT) (Błaszczak i Kłoczek, 2022)	8 pozycji, 1 wymiar: otwartość/elastyczność myślenia	0,78–0,84	Model jednoczynnikowy; trafność potwierdzona korelacjami z refleksyjnością i potrzebą poznania

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań adaptacyjnych autorów narzędzi.

Poczucie bezpieczeństwa – Kwestionariusz doświadczania bezpieczeństwa (KDB; Klamut, 2019). Narzędzie bazuje na dwuczynnikowym modelu pocucia bezpieczeństwa i refleksji nad bezpieczeństwem. Wersja finalna obejmuje 9 twierdzeń ocenianych

na pięciostopniowej skali. Badania walidacyjne ($N = 949$) potwierdziły trafność i stabilność konstruktu. Rzetelność α Cronbacha dla obu skal wahała się między 0,74 a 0,80, a konfirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziła dobre dopasowanie modelu dwuczynnikowego.

Dogmatyzm poznawczy – Pomiar otwartego i elastycznego myślenia (POEM; Błaszczak i Klocek, 2022). Polska adaptacja kwestionariusza *Actively Open-Minded Thinking* (AOT) obejmuje 8 pozycji mierzących m.in. dogmatyzm, elastyczność myślenia i gotowość do zmiany przekonań. Konfirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziła jednoczynnikowy model o satysfakcjonującym dopasowaniu. Rzetelność wewnętrzna całej skali wahała się od 0,78 do 0,84, a korelacje z potrzebą poznania i refleksyjnością potwierdziły trafność teoretyczną.

Wszystkie narzędzia wykorzystywały pięcio- lub sześciopunktową skalę Likerta. Wyniki obliczano jako średnią wartości pozycji w danej skali. Tabela 2 przedstawia zmienne i wskaźniki.

Tabela 2. Zmienne i wskaźniki badania

Rodzaj zmiennej	Zmienna	Wskaźnik (narzędzie)
Zmienna główna	Autorytet/Bunt	Średnia z podskali KKM
Zmienne zależne	Poczucie bezpieczeństwa	Średnia z KDB (wynik ogólny)
	Wypalenie psychospołeczne	Średnia z BAT-PL (wynik ogólny)
	Dogmatyzm poznawczy	Średnia z POEM_DOGM
Zmienna kontrolna	Grupa (RESO/NIE-RESO)	Przynależność do typu placówki

Źródło: badania własne.

Ze względu na charakter zmiennych oraz niespełnienie założeń o normalności rozkładów (test Shapiro–Wilka, histogramy, wykresy rozrzutu), zastosowano test *U* Manna–Whitneya (porównania międzygrupowe) oraz współczynnik *rho* Spearmana (korelacje).

Podejście to pozwoliło na rzetelną analizę danych w warunkach odchylenia od rozkładu normalnego i zmiennych mierzonych na skalach porządkowych.

Wyniki analizy naukowej

Wyniki przedstawiono zgodnie z kolejnością pytań i hipotez: najpierw statystyki opisowe (3.1), następnie porównania międzygrupowe (3.2, H1), a na końcu korelacje (3.3, H2–H3).

Tabela 3 przedstawia statystyki opisowe dla kluczowych zmiennych badania w całej próbie oraz w grupach młodzieży resocjalizowanej (RESO) i uczniów szkół ogólnodostępnych (NIE-RESO).

Tabela 3. Statystyki opisowe wybranych zmiennych (średnia, SD, min, max)

Zmienna	Grupa	M	SD	Min	Max
Autorytet/Bunt (KKM)	Cała próba	3,81	0,86	1,00	6,00
	RESO	3,65	1,09	1,00	5,67
	NIE-RESO	3,88	0,72	1,33	6,00
Wypalenie (BAT)	Cała próba	2,97	0,69	1,00	5,00
	RESO	3,03	0,85	1,00	5,00
	NIE-RESO	2,94	0,60	1,48	5,00
Poczucie bezpieczeństwa (KDB)	Cała próba	3,71	0,77	1,00	5,00
	RESO	3,29	1,00	1,00	5,00
	NIE-RESO	3,90	0,54	1,88	5,00
Dogmatyzm (POEM_DOGM)	Cała próba	3,04	1,08	1,00	6,00
	RESO	3,31	1,23	1,00	6,00
	NIE-RESO	2,92	0,98	1,00	6,00

Źródło: badania własne.

W celu porównania poziomu analizowanych zmiennych między młodzieżą resocjalizowaną (RESO) a uczniami szkół ogólnodostępnych (NIE-RESO) zastosowano test *U* Manna–Whitneya.

Tabela 4. Porównania międzygrupowe – RESO vs NIE-RESO (test *U* Manna–Whitneya)

Zmienna	RESO		NIE-RESO		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Dogmatyzm (POEM_DOGM)	3,31	1,23	2,92	0,98	6746	0,010	0,19
Poczucie bezpieczeństwa (KDB)	3,29	1,00	3,90	0,54	4975	<0,001	0,40
Wypalenie (BAT)	3,03	0,85	2,94	0,60	7414	0,133	0,11
Autorytet/Bunt (KKM_AUT_KWE)	3,65	1,09	3,88	0,72	7677	0,279	0,08

Źródło: badania własne.

Wnioski z porównań międzygrupowych:

Dogmatyzm poznawczy był istotnie wyższy w grupie resocjalizowanej ($U = 6746$; $p = 0,010$; $r = 0,19$). Poczucie bezpieczeństwa było istotnie niższe wśród wychowanków placówek resocjalizacyjnych ($U = 4975$; $p < 0,001$; $r = 0,40$). Różnice w poziomie wypalenia i uznania autorytetu nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej.

W całej próbie wymiar Autorytet/Bunt korelował dodatnio z dogmatyzmem ($p = 0,29$; $p < 0,001$) oraz poczuciem bezpieczeństwa ($p = 0,22$; $p < 0,001$). Korelacja z wypaleniem miała kierunek dodatni, lecz była słaba i nieistotna statystycznie ($p = 0,12$; $p = 0,054$).

Analiza w podziale na grupy ujawniła różnice w charakterze zależności.

Tabela 5. Korelacje zmiennych z wymiarem Autorytet/Bunt (rho Spearmana)

Zmienna skorelowana z Autorytet/Bunt	Cała próba		Placówki resocjalizacyjne		Szkoły ogólnodostępne	
	ρ	p	ρ	p	ρ	p
Wypalenie (BAT)	0,12	0,054	0,36	<0,001	-0,02	0,740
Poczucie bezpieczeństwa (KDB)	0,22	<0,001	0,37	<0,001	0,17	0,017
Dogmatyzm (POEM_DOGM)	0,29	<0,001	0,31	0,003	0,30	<0,001

Źródło: badania własne.

Wnioski z analiz korelacyjnych:

W grupie resocjalizacyjnej wymiar Autorytet/Bunt istotnie dodatnio korelował z wypaleniem ($\rho = 0,36$; $p < 0,001$), poczuciem bezpieczeństwa ($\rho = 0,37$; $p < 0,001$) oraz dogmatyzmem ($\rho = 0,31$; $p = 0,003$).

W grupie uczniów szkół ogólnodostępnych istotne były korelacje z poczuciem bezpieczeństwa ($\rho = 0,17$; $p = 0,017$) i dogmatyzmem ($\rho = 0,30$; $p < 0,001$), natomiast związek z wypaleniem nie wystąpił.

Dwuznaczne oblicze autorytetu (dyskusja)

Wyniki przeprowadzonych analiz potwierdzają, że autorytet w środowiskach wychowawczych pełni funkcję ambiwalentną. Z jednej strony wzmacnia poczucie stabilności i bezpieczeństwa, z drugiej może prowadzić do napięć i wyczerpania, zwłaszcza gdy ogranicza autonomię jednostki. W placówkach resocjalizacyjnych szacunek dla autorytetu bywa często adaptacyjny – przyjmowany w odpowiedzi na wymogi instytucji, a nie jako efekt autentycznej internalizacji wartości moralnych. Takie „fałszywe posłuszeństwo” może osłabiać rozwój aksjomoralny, obniżać motywację i sprzyjać psychospołecznemu wypaleniu.

Porównania młodzieży z placówek resocjalizacyjnych i szkół ogólnodostępnych ujawniły istotne różnice w poziomie dogmatyzmu i poczucia bezpieczeństwa. Młodzież resocjalizowana charakteryzowała się wyższą sztywnością poznawczą i niższym poczuciem bezpieczeństwa. Można to interpretować jako efekt deprywacji potrzeb oraz funkcjonowania w warunkach chaosu normatywnego, który sprzyja tworzeniu uproszczonych, dogmatycznych przekonań i utrudnia odczuwanie stabilności.

Jednocześnie poziom wypalenia emocjonalnego nie różnił się istotnie pomiędzy grupami, co wskazuje, że zjawisko to występuje w obu populacjach, choć przy odmiennych uwarunkowaniach i mechanizmach psychologicznych.

Korelacyjne analizy pokazały, że orientacja na autorytet jest dodatnio związana zarówno z poczuciem bezpieczeństwa, jak i z dogmatyzmem poznawczym. Wynik ten potwierdza, że autorytet pełni funkcję stabilizującą, nadając jednostce poczucie porządku i przewidywalności. Jednocześnie silna orientacja na autorytet wiąże się ze skłonnością do poznawczej sztywności, uproszczonego i absolutystycznego postrzegania norm.

To zjawisko jest zgodne z ustaleniami teorii fundamentów moralnych Haidta i Grahama (2007), według której fundamenty autorytetu i świętości współtworzą konserwatywny profil poznawczo-emocjonalny.

Związek autorytetu z wypaleniem psychospołecznym okazał się zależny od kontekstu. W całej próbie zależność ta była słaba i nieistotna statystycznie, natomiast w grupie resocjalizacyjnej korelacja była wyraźna i istotna. Wynik ten sugeruje, że internalizacja sztywnych norm i oczekiwań społecznych – zwłaszcza w warunkach instytucjonalnej kontroli – może prowadzić do przeciążenia i demotywności. Brak równoległego poczucia autonomii i sprawczości sprawia, że autorytet traci swoją funkcję ochronną, a zaczyna działać jako czynnik obciążający.

Otrzymane rezultaty wpisują się w dyskusję o kryzysie i transformacji autorytetu. Z jednej strony są zgodne z ustaleniami Baumrind (1991), wskazującymi na potrzebę struktury w procesie wychowania, z drugiej potwierdzają tezę Fromma (2007), że autorytet może jednocześnie porządkować i zniewalać. Należy także uwzględnić, że współczesna rzeczywistość podlega rosnącemu nadzorowi instytucjonalnemu (Foucault, 1977). W praktyce pedagogicznej oznacza to konieczność równoważenia wymiaru kontroli z wymiarem dialogu, zwłaszcza w świecie zmienności i niepewności (Giddens, 1991). W środowiskach o wysokim ryzyku marginalizacji – takich jak placówki resocjalizacyjne – szczególnego znaczenia nabiera budowanie autorytetu opartego na wiarygodności, obecności i wzajemnym szacunku, a nie na hierarchicznej dominacji.

Konfrontacja z hipotezami

H1 została potwierdzona: młodzież resocjalizowana cechuje się niższym poczuciem bezpieczeństwa i wyższym dogmatyzmem niż uczniowie, choć różnice w wypaleniu i autorytecie nie były istotne.

H2 potwierdzono – uznanie autorytetu dodatnio wiązało się z bezpieczeństwem i dogmatyzmem w całej próbie.

H3 również znalazła potwierdzenie – w grupie resocjalizacyjnej autorytet korelował z wypaleniem, w szkołach ogólnodostępnych zależność ta nie wystąpiła.

Ograniczenia i kierunki dalszych badań

Badanie miało charakter przekrojowy i opierało się na samoopisie, co ogranicza wnioskowanie przyczynowe. Próba nie była losowa i obejmowała cztery placówki, co zawęża możliwość generalizacji wyników. Niewykorzystanie zmiennych różnicujących (np. płeć, sytuacja rodzinna) oraz zastosowanie BAT-PL w kontekście szkolnym stanowią kolejne ograniczenia. W przyszłości wskazane są badania podłużne, większe próby oraz analizy moderacji i mediacji, które pozwolą lepiej wyjaśnić mechanizmy zależności.

Wnioski i rekomendacje

Ambiwalencja autorytetu. Autorytet w życiu młodzieży pełni funkcję dwoistą: z jednej strony wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i stabilności, z drugiej może sprzyjać napięciu psychicznemu i wypaleniu, zwłaszcza w środowiskach wysokiej kontroli instytucjonalnej.

Dogmatyzm poznawczy. Silna orientacja na autorytet wiąże się z wyższym poziomem dogmatyzmu, co wskazuje na tendencję do uproszczonego, absolutystycznego postrzegania norm moralnych.

Różnice między populacjami. Młodzież resocjalizowana charakteryzuje się niższym poczuciem bezpieczeństwa i wyższym dogmatyzmem niż uczniowie szkół ogólnodostępnych, co odzwierciedla depryzację potrzeb i mechanizmy adaptacyjne w środowisku resocjalizacyjnym.

Wypalenie emocjonalne. Związek między autorytetem a wypaleniem nie jest uniwersalny. W całej próbie okazał się nieistotny, natomiast w grupie resocjalizacyjnej był silny i dodatni, co wskazuje na szczególną podatność tej populacji na psychospołeczne przeciążenie.

Autorytet dialogiczny. W edukacji i resocjalizacji należy promować autorytet oparty na dialogu, wzajemnym szacunku i autentycznym modelowaniu wartości, a nie na kontroli i przymusie hierarchicznym.

Wzmacnianie autonomii. W placówkach resocjalizacyjnych konieczne jest wspieranie poczucia sprawczości wychowanków, aby przeciwdziałać pasywnej adaptacji i związanej z nią demotywacji.

Profilaktyka wypalenia. Programy profilaktyczne powinny obejmować rozwijanie odporności emocjonalnej, elastyczności poznawczej oraz kompetencji moralnych, które pozwolą młodzieży integrować autorytet z własnym systemem wartości.

Doskonalenie narzędzi diagnostycznych. Wykorzystywanie kwestionariuszy takich jak KKM, BAT-PL czy KDB pozwala na zniuansowaną diagnozę profilu aksjomoralnego i psychospołecznego młodzieży w różnych kontekstach wychowawczych.

Badania podłużne. Dalsze analizy powinny obejmować projekty longitudinalne, które pozwolą ustalić przyczynowo-skutkowy kierunek zależności między uznaniem autorytetu, poczuciem bezpieczeństwa a wypaleniem.

Przeprowadzone badanie dostarcza praktycznych wskazówek dla pedagogów i wychowawców, szczególnie w placówkach resocjalizacyjnych. Pokazuje, że autorytet może być jednocześnie źródłem zasobu i obciążenia. Kluczowe staje się więc budowanie relacji wychowawczej, w której autorytet nie tylko organizuje życie instytucji, lecz także wspiera rozwój autonomii i tożsamości moralnej młodzieży.

BIBLIOGRAFIA

- AntasJaszczuk, A. (2022). Kryzys autorytetu nauczyciela – konsekwencje i wyzwania wobec edukacji dla zrównoważonego rozwoju. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 35(2), 125–138. <http://dx.doi.org/10.17951/j.2022.35.2.125-138>
- Basińska, B.A., Gruszczyńska, E. i Schaufeli, W.B. (2023). Polska adaptacja metody oceny wypalenia zawodowego (BAT-PL) autorstwa Schaufeliego i współpracowników. *Psychiatria Polska*, 57(1), 223–235. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/141563>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Błaszczak, A. i Kłoczek, M. (2022). Pomiar otwartego i elastycznego myślenia (POEM): Polska adaptacja kwestionariusza do badania myślenia aktywnie otwartego (AOT). *Przegląd Psychologiczny*, 65(4), 57–76. <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.8131>
- Czapów, C. (1980). *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Czapów, C. i Jedlewski, S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon Books.
- Fromm, E. (2007). *Ucieczka od wolności* (O. i A. Ziemiłscy, tłum.). Czytelnik.
- Galarowicz, L. (2023). *Autorytet czy partnerstwo w wychowaniu?* W: M. Rewera (red.), *Wzory i autorytety młodzieży* (s. 233–240). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Haidt, J. i Graham, J. (2007). When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. *Social Justice Research*, 20(1), 98–116. <https://doi.org/10.1007/s11211-007-0034-z>
- Jarmakowski-Kostrzanowski, T. i Jarmakowska-Kostrzanowska, L. (2016). Polska adaptacja Kwestionariusza kodów moralnych (MFQ-PL). *Psychologia Społeczna*, 11(4), 489–508.
- Jedlewski, S. (1978). *Odnowa zakładów dla nieletnich. Wnioski, inspiracje, propozycje*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Klamut, R. (2019). Dwuczynnikowy model doświadczania bezpieczeństwa – założenia teoretyczne i empiryczna weryfikacja: Kwestionariusz doświadczania bezpieczeństwa (KDB). *Polskie Forum Psychologiczne*, 24(3), 308–323. <https://doi.org/10.14656/PFP20190303>
- Pytko, L. (1991). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Rewera, M. (red.). (2023). *Wzory i autorytety młodzieży*. Instytut Badań Edukacyjnych.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



O ścieżce ku prawdziwej autonomii podmiotu w krytyczno-realistycznym nurcie ***About the Path to the Real Autonomy of the Subject within the Critical Realist Tradition***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to explore the authority understanding in a perspective of Roy Bhaskar's critical realism. In the proposed framework, authority ceases to be understood in terms of heteronomy or autonomy and emerges as a relational causal mechanism rooted in the ontological stratification of the human being.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The central research question is: In what way can authority be conceived as a relational causal mechanism that does not subjugate but enables self-knowledge and reflexivity? The study is theoretical and analytical in nature, employing the conceptual apparatus of critical realism, including the four planes social being.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The arguments lead toward an understanding of authority as an emergent relational mechanism embedded within the ontologically stratified structure of human existence. Its legitimation arises from the dynamic interplay of four interdependent orders of reality: the material, the social, the structural, and the personal. When the interrelation among these planes remains undisturbed, it deepens the understanding of authority as a relation of co-agency.

RESEARCH RESULTS: The analysis shows that authority grounded in external, heteronomous determinants may inhibit human development and constrain autonomy. Whereas, authority conceived as an emergent relational-causal mechanism restores agency to the subject. In this sense, relational authority does not dominate but potentializes others, contributing to their self-development and cognitive autonomy.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Critical realism does not reject authority, but transforms it into a relational space of co-responsibility. Authority that is authentic and emancipatory can emerge at the level of the transcendental self. Such an authority takes on a relational form with others, relationship, that enables knowing and understanding important and complex issues. Authority, thus, becomes a relational mechanism of emancipation, co-creating a space of shared responsibility and mutual recognition.

→ **KEYWORDS:** **AUTONOMY, CRITICAL REALISM, EMERGENCE, TRANSCENDENTAL SELF, RELATIONALITY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest eksploracja rozumienia autorytetu w perspektywie krytycznego realizmu Roya Bhaskara. W proponowanym ujęciu autorytet przestaje być rozumiany w kategoriach heteronomii czy autonomii, a staje się emergentnym, relacyjno-przyczynowym mechanizmem zakorzenionym w ontologicznej strukturze bytu ludzkiego.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Punktem wyjścia jest pytanie: W jaki sposób autorytet może być pojmowany jako relacyjny mechanizm przyczynowy, który nie zniewala, lecz umożliwia samopoznanie i refleksyjność? Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny i wykorzystuje aparaturę pojęciową krytycznego realizmu, w tym koncepcję czterech płaszczyzn bytu społecznego.

PROCES WYWODU: Rozważania prowadzą ku autorytetowi jako emergentnemu mechanizmowi relacyjnemu, zakorzenionemu w ontologicznie ustratyfikowanym bycie człowieka. Jego legitymizacja wyrasta z czterech współzależnych porządków rzeczywistości: materialnego, społecznego, strukturalnego i osobowego. Jeśli współdziałanie między tymi porządkami będzie niezakłócone, pogłębia rozumienie autorytetu jako relacji współsprawczej (*co-agency*).

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza wskazuje, że autorytet oparty na zewnętrznych, heteronomicznych determinantach może hamować rozwój człowieka i ograniczać jego autonomię. Natomiast autorytet postrzegany jako emergentny mechanizm relacyjny oddaje sprawstwo podmiotowi. W tym sensie autorytet relacyjny nie dominuje, lecz potencjalizuje innych, przyczyniając się do ich samorozwoju i poznawczej autonomii.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Krytyczny realizm nie neguje autorytetu, lecz przekształca go w relacyjną przestrzeń współodpowiedzialności. Autorytet, który ma charakter autentyczny i emancypacyjny, może wyłonić się na poziomie transcendentalnego ja. Autorytet będzie przyjmował formę relacyjną z innymi, relacji, która umożliwia poznanie i zrozumienie ważnych i złożonych zagadnień. Autorytet staje się zatem mechanizmem relacyjnym emancypacji, współtworząc przestrzeń współodpowiedzialności i wzajemnego uznania.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** AUTORYTET, AUTONOMIA, KRYTYCZNY REALIZM, TRANSCENDENTALNE JA, RELACYJNOŚĆ

Wprowadzenie

[...] w prawdziwym tobie nie ma miejsca i nie może być miejsca na guru, polityka czy jakkolwiek zewnętrzny autorytet. Nie ma autorytetu poza tobą samym. To jest prawdziwa autonomia (Singh i in., 2020, s. 116).

Współczesny świat cechuje się znaczną złożonością, której przejawem jest wzrastające napięcie wokół kluczowych kwestii wpływających na nasze rozumienie rzeczywistości. Wiele kategorii pojęciowych, które jeszcze niedawno porządkowały naszą wiedzę,

stopniowo traci swoją użyteczność. Mimo tej epistemologicznej niepewności nie przestajemy poszukiwać odpowiedzi na fundamentalne pytania. Dotyczą one tożsamości, sensu istnienia oraz roli człowieka w świecie. Pytanie „kim jestem?” nie traci na znaczeniu. Rozwój nauki opiera się na zadawaniu właśnie takich pytań. Jednakże istnieje ryzyko, że mogą być one formułowane w sposób nieadekwatny do współczesnych wyzwań poznawczych. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest fakt, że nasze sposoby myślenia o świecie często pozostają zakorzenione w przestarzałych schematach postrzegania rzeczywistości. Dlatego niezbędna jest ciągła refleksja nad „mentalnością”¹, którą posługujemy się w opisie i rozumieniu tego, co nas otacza. Istotne wydają się założenia, jakie przyjmujemy, by móc adekwatnie opisywać i rozumieć współczesne procesy społeczne.

Postawmy zatem pytanie o charakterze fundamentalnym: W jaki sposób autorytet może być rozumiany jako emergentny mechanizm relacyjny mogący wspierać rozwój podmiotowości w kontekście edukacyjnym? W związku z tym pytaniem celem artykułu jest pogłębienie rozumienia autorytetu nie jako zjawiska, które nie narzuca zewnętrznych zasad i utrzuca heteronomię, lecz jak pozostaje emergentnym mechanizmem przyczynowym umożliwiającym rozwój podmiotowości.

Wskazane kwestie wymagają namysłu nad człowiekiem jako sprawczym „ja”. W socjologii refleksja nad podmiotem długo była marginalizowana, spychana do psychologii, gdyż dominowało przekonanie, że jej obszarem powinny być systemy, struktury czy kultura. Wraz z rozwojem nurtów kolektywistycznych i indywidualistycznych socjologia zaczęła ponownie zwracać uwagę na podmiotowość, postrzegając ją jako immanentną cechę człowieka, a nie jedynie funkcję ról społecznych (Wielecki 2024, s. 307–404). Socjologia zaczęła postrzegać podmiotowość jako immanentną cechę człowieka, nie redukując jej do funkcji adaptacyjnych czy odtwarzania ról społecznych.

Dziedzictwo intelektualne Bhaskara cechuje się dużą złożonością, a zarazem bogactwem; jego myśl, rozwijana na przestrzeni lat, układa się w trudną, ale spójną koncepcję filozoficzną dedykowaną naukom humanistycznym i ścisłym. Wyróżnia się w niej trzy główne etapy rozwoju: podstawowy realizm krytyczny (*Basic Critical Realism* – Stochmal, 2023), dialektyczny realizm krytyczny (*Dialectical Critical Realism* – Bagley et al., 2016) oraz filozofię metarzeczywistości (*Philosophy of MetaReality* – Bhaskar, 2012). Koncepcja krytycznego realizmu stanowi obiecującą drogę dla nauk społecznych, łącząc wyjaśnianie przyczynowe z kontrfaktycznym rozumieniem przyczynowości (Gorski, 2013). Margaret S. Archer podkreśla, że nauki społeczne wiele zawdzięczają podejściu wypracowanemu przez Bhaskara (Archer, 2015, s. 16). Sam autor w rozmowie z nią stwierdził: „Uważam, że wykonuję pracę u podstaw nauk społecznych i humanistycznych”, mając na myśli dosłownie „pracę na samym dole” (Wielecki i Smoluk-Stachowska 2024, s. 12). Pogłębimy więc rozumienie autorytetu (Mariański, 2015, s. 36–39; Harrell i Thye, 2018; Furedi, 2013) jako emergentnego mechanizmu przyczynowego, który ujawnia się na

¹ Henrik David Bohr, laureat nagrody Nobla z fizyki z 1922 roku, wspominał o starej i nowej mentalności, jaka prowadzi naukowców w poszukiwaniu prawdy o świecie. Warto aktualizować ten epistemiczny wymiar, aby posługiwać się adekwatną do rzeczywistości mentalnością.

styku relacji władzy w świecie społecznym, statusu wiedzy oraz możliwości racjonalnego osądu (*judgemental rationality*) dokonywanego przez refleksyjne podmioty.

Autorytet jako emergentny mechanizm relacyjny: siły jego legitymizacji i odniesienie do konstytucji ludzkiej

Autorytet legitymizowany może być przez wiele sił, od tradycji i instytucji, poprzez uznane kompetencje, aż po moralne zobowiązania i wspólnotowe wartości, które zyskują moc obowiązującą w określonych kontekstach społecznych. W tym ujęciu autorytet staje się bytem emergentnym zakorzenionym w świecie, którego istnienie i działanie nie są redukowalne ani do struktur społecznych, ani do czysto indywidualnej woli (Scott, 2010, s. 4). Rozpatrzmy najpierw ontologię bytu ludzkiego jako przestrzeń, w której autorytet może powstawać, oddziaływać i podlegać refleksyjnej rekonstrukcji. Bhaskar proponuje trójpoziomą ontologię „ja”:

- ego, rozumiane jako poczucie siebie jako bytu odrębnego od wszystkiego innego, które według autora ma charakter iluzoryczny;
- ucieleśnione ja [*the embodied personality* lub *embodied self (person)*], rzeczywiste, ale ograniczone i zmienne; oraz
- transcendentale prawdziwe ja (*the transcendental self*), określane również jako „stan podstawowy” (*the ground state*) lub „wyższe”/„lepsze” ja (*the higher/better self*) (Bhaskar, 2020, s. 6).

Odwwołanie się do trójwarstwowej struktury bytu ludzkiego pozwala uchwycić głębszy sens relacyjnej natury podmiotowości. Istota ludzka rozwija się w toku swojego życia poprzez stopniowe przekraczanie ograniczeń ego i ucieleśnionego ja, dążąc ku pełniejszej, relacyjnej formie istnienia, w której autonomię rozumie się nie jako odseparowanie, lecz jako świadome współuczestnictwo w świecie społecznym. W praktyce edukacyjnej oznacza to potrzebę tworzenia środowisk, które pozwalają na rozwój podmiotowości i właściwe ulokowanie w nim sił sprawczych autorytetu. Autorytet oparty wyłącznie na „ego” ma charakter powierzchowny i nietrwały, bowiem opiera się na dominacji, statusie czy prestiżu. Na poziomie ucieleśnionego ja autorytet nabiera wymiaru społecznego, jest stanowiony poprzez praktyki, uznanie innych osób czy instytucji. Jest rzeczywisty, ale podatny na zmiany, negocjacje i historyczne uwarunkowania. Autorytet, który ma charakter autentyczny i emancypacyjny, może wyłonić się na poziomie transcendentalnego ja. Autorytet będzie przyjmował formę relacyjną z innymi, relacji, która umożliwia poznanie i samodoskonalenie na podstawie, a nie pod wpływem dominacji.

Człowiek pojawia się w świecie, a społeczny i kulturowy kontekst jego istnienia wyprzedza możliwości jego sprawczości. W świetle koncepcji Bhaskara emergentny mechanizm przyczynowy autorytetu można omówić w obrębie czterech płaszczyzn bytu społecznego (*four-planar social being*):

- a) materialnych interakcji z naturą;
- b) interakcji społecznych pomiędzy ludźmi;

c) struktur społecznych *sui generis*;

d) stratyfikacji ucieleśnionej osobowości (Bhaskar, 2020, s. 4).

Wprowadzenie odwołania do czterech płaszczyzn bytu społecznego jest bardzo trafne, ponieważ pozwala osadzić pojęcie autorytetu w realistycznej, wielowarstwowej ontologii krytycznego realizmu. Każda z tych płaszczyzn wytwarza własne moce sprawcze (*causal powers*), które współdziałając, generują nowe, emergentne zjawiska. Przez emergencję rozumiemy zjawisko pojawiania się nowych, nieredukowalnych właściwości lub mocy przyczynowych, które wyłaniają się na wyższych poziomach rzeczywistości, choć są zakorzenione w poziomach niższych (Wheelahan, 2010, s. 55). Każda z wymienionych płaszczyzn wnosi własne moce sprawcze, a ich wzajemne oddziaływanie generuje nową jakość relacyjną autorytetu jako dynamicznego, kontekstowego mechanizmu umożliwiającego rozwój podmiotowości. Tym samym autorytet nie jest prostą sumą wpływów z poszczególnych poziomów, lecz emergentnym zjawiskiem zakorzenionym w ontologicznej głębi ludzkiego istnienia.

W tym kontekście autorytet nie jest własnością jednostki ani instytucji, lecz wyłania się z przecięcia czterech porządków rzeczywistości. Autorytet pozostaje emergentnym mechanizmem przyczynowym tkwiącym w relacjach międzyludzkich. Ujawnia się w określonych kontekstach, przekształca wraz ze zmianą warunków, a czasami znika lub może stać się nieobecny.

Na poziomie materialnym autorytet jako emergentny mechanizm relacyjny uczy działania w świecie. Przykładami mogą być mistrz rzemiosła, nauczyciel praktycznych umiejętności czy dowódca. Podmiot sprawczy podlegający wpływom edukacyjnym wyposaża się w moc sprawczą przekształcania otoczenia. Na płaszczyźnie interakcji społecznych pomiędzy ludźmi emergentny mechanizm relacyjny autorytetu uczy współistnienia z innymi. Na płaszczyźnie struktur społecznych *sui generis* moce sprawcze autorytetu jako emergentnego mechanizmu relacyjnego nadają sens i porządek. Na przykład szkoła organizuje przestrzeń do współistnienia, tworzy ramy ładu społecznego, niemniej w jej strukturach dopuszcza się kwestionowanie czy reinterpretowanie tych uwarunkowań przez podmioty refleksyjne. Ostatnia płaszczyzna stratyfikacji ucieleśnionej osobowości to wymiar wewnętrzny, refleksyjny i moralny, w którym autorytet działa jako mechanizm samokształtowania. Podmiot uzyskuje moce ujawniające zdolność do refleksji, samokontroli czy transcendencji. Wcześniejsze siły sprawcze autorytetu jako emergentnego mechanizmu stają się wewnętrznym przewodnikiem i strukturą sensu dla podmiotu. Właśnie te moce sprawcze prowadzą ku refleksyjnej autonomii podmiotu. Tym samym autorytet można rozumieć jako relacyjny efekt złożonych interakcji między poziomami istnienia bytu, a nie jako zewnętrzny atrybut.

Każdy z nas jest inny i nie ma jednej gotowej recepty na to, jak stać się w pełni sobą, czyli przejść od „małego ja” (pełnego ego i poczucia oddzielności) do „wielkiego Ja” (Singh i in., 2020, s. 116), w którym odrzucamy wszystko, co nam narzucone i co nie jest naprawdę nasze. W prawdziwym Ja nie ma miejsca na to, co sprzeczne z naszą istotą; żaden autorytet religijny, polityczny czy zewnętrzny nie powinien decydować o naszym życiu. Autonomia polega na samodzielnym wyborze drogi w zgodzie z wewnętrznym

uznaniem prawd o świecie. Z punktu widzenia kontekstu edukacyjnego oznacza to, że autorytet nie jest dany raz na zawsze, lecz stale wyłania się w interakcji z innymi. Ujawnia się tam, gdzie człowiek uczy się przekraczać własne ograniczenia i współdziałać z innymi w świecie, który go zawsze wyprzedza.

Bhaskar podkreśla, że istotą osoby jest zdolność działania w zgodzie z tym, co autentycznie wartościowe, a więc wynikające nie z presji społecznej, lecz z ontologicznie ugruntowanego przekonania o dobru. „Prawdziwe ja” (*the transcendental self*) nie jest konstruktem tożsamościowym, lecz emanacją rzeczywistości osoby, zakorzenionej w *ground state of being*, w byciu, które jest pierwotnie relacyjne, współzależne i twórcze. Obecność tego wymiaru zakłada możliwość transformacji siebie i struktur poprzez sprawcze akty.

Wyobraźmy sobie nowo narodzone dziecko, byt, który w swojej pierwotnej formie ucieleśnia modalność możliwości (*possibility*). Posiada ono ontologiczną potencjalność stania się w pełni rozwiniętym człowiekiem: refleksyjnym, zdolnym do działania i współuczestnictwa w rzeczywistości społecznej. Ta potencjalność ma charakter transcendentálny, bowiem wynika z natury gatunkowej człowieka i jego wrodzonych zdolności biologicznych, emocjonalnych i poznawczych.

Dziecko ma również tendencję (*tendency*) do rozwoju: do uczenia się języka, budowania więzi, nabywania kompetencji moralnych i poznawczych. Wraz z nimi rozwijają się jego moc sprawcza (*causal powers*), zdolność do inicjowania zmian w sobie i otoczeniu. Początkowo uśpione, ujawniają się, w miarę jak jednostka wchodzi w relacje społeczne i doświadcza świata. To, co dostrzega otoczenie, stanowi tylko częściową realizację głębszej ontologicznej mocy, która przekracza dane doświadczenie i ujawnia się w nowych kontekstach życia. W tym sensie transcendentalne ja pozostaje źródłem przekraczania własnych ograniczeń i współtworzenia świata społecznego.

Od autorytetu zewnętrznego ku wewnętrznym źródłom autorytetu

W tym miejscu wracamy do rozumienia autorytetu jako emergentnego mechanizmu relacyjnego, którego źródło nie leży w zewnętrznym przymusie, lecz w ontologicznej głębi osoby. W ramach realizmu krytycznego pytanie o autorytet nie dotyczy jego zniesienia, lecz pogłębienia jego rozumienia. Bhaskar nie używa pojęcia autorytetu w sensie klasycznym. Rozwija natomiast ontologię bytu ludzkiego, ukazując potencjał człowieka do przemiany zgodnej z jego prawdziwą naturą. Jego koncepcja, choć zakorzeniona w filozofii nauk społecznych, oferuje głębokie wyjaśnienie prawd o świecie (Potter, 2000, s. vi), przesuwając refleksję z zewnętrznych struktur ku wewnętrznej sprawczości i moralnego zakorzenienia jednostki.

Przytoczony na wstępie cytat słów Roya Bhaskara wyraża głębię podejścia do konstytucji bytu ludzkiego w jej metarealistycznym wymiarze. Autor zaczyna swoje rozważania od słów: „w prawdziwym tobie”... To „prawdziwe ja” odnosi się do ontologicznej głębi bytu ludzkiego, czyli do najbardziej fundamentalnego, nieredukowalnego wymiaru osoby

ludzkiej, który istnieje niezależnie od społecznych konstrukcji, ról czy rodzajowych tożsamości. Nie chodzi tu o „ja” zdefiniowane przez społeczne oczekiwania, lecz o „rdzenną, uniwersalną naturę ludzką” (Parker, 2007, s. 445), przekraczającą narzucone konstrukcje i zależności. Bhaskar przypisuje „prawdziwemu ja” różne wymiary wolności:

(1) *wolność od*, jako wolność negatywna, rozumiana jako brak zewnętrznych ograniczeń i barier; (2) *wolność do*, jako wolność pozytywna, oznaczająca vitalność, zdrowie oraz zdolności umysłowe i cielesne niezbędne do działania; (3) *wolność w całym bycie* poprzez refleksyjną integralność i spójność Ja, które redukują wewnętrzne konflikty i tym samym wzmacniają przepływy działań o charakterze transformacyjnym; oraz (4) *wolność jako transcendentálna identyfikacja* z własnym stanem podstawowym, prowadząca do urzeczywistnienia niedualnego Ja (Schwartz, 2015, s. 384, za: Bhaskar, 1993, s. 282–283).

Bhaskarowska koncepcja wolności osadzona jest w pierwszoosobowej perspektywie ucieleśnionej osoby. Wspomniane wolności zapewniają podmiotowi sposobność do działania sprawczego i etycznego zarazem, poczynając od emancypacji od zewnętrznych ograniczeń, przez budowanie pozytywnych zasobów działania, wewnętrzną integralność, aż po najgłębsze, ontologiczne utożsamienie się z niedualną rzeczywistością. Tak uformowane „transcendentalne Ja” wchodzi w relacje z innymi Ja, np. nauczycielem. Konstytucja porządku społecznego łączy niezliczone rzesze „transcendentalnych Ja” w łańcuchy, zbiory czy sieci połączone wymiarem moralnym. Przy czym należy zaznaczyć, że wymiar transcendentalny stanowi ontologiczną podstawę wymiaru moralnego. Moralny wymiar pojawia się dopiero wtedy, gdy człowiek refleksyjnie i praktycznie realizuje potencjały swojego transcendentalnego Ja.

Bhaskar dowodzi, że człowiek osiągając głębię swojego jestestwa (*the real you*), nie może być finalnie podporządkowany żadnemu zewnętrznemu autorytetowi, niezależnie od jego źródeł: „Myślę, że chcemy pozbyć się wszelkiego autorytetu, wszelkich źródeł autorytetu innych niż my sami, czy to religijnych, politycznych, czy ekonomicznych” (Singh i in., 2020, s. 96). Przy czym prawdziwą wolność i samorealizację autor utożsamia z ufaniem własnemu „stanowi podstawowemu”, najbardziej autentycznemu aspektowi siebie (Singh i in., 2020, s. 116). Sprzeciwia się on wszelkiemu autorytetowi narzucanemu z zewnątrz, ponieważ prowadzić może do zależności. Autorytet zewnętrzny można uznać za etap przejściowy w procesie kształtowania podmiotowości, który pełni funkcję orientującą i inicjującą, zanim jednostka rozwinie zdolność samodzielnego osądu. W tym sensie stanowi on warunek wstępny dla rozwoju refleksyjności i moralnej autonomii, jednak jego trwałe utrzymanie hamuje proces transcendencji ku autentycznemu „ja”.

Sprzeciw wobec zewnętrznego autorytetu to przeniesienie jego wagi do postaci emergentnego mechanizmu przyczynowego. Autorytet nie znika, lecz zmienia swój charakter. Z narzucanej z zewnątrz instancji staje się emergentnym mechanizmem przyczynowym, który wyłania się z przecięcia czterech omówionych porządków rzeczywistości: materialnego, społecznego, strukturalnego i osobowego. Działa tam, gdzie praktyka, relacja, norma i refleksyjność spotykają się w procesie uczenia się i wzajemnego uznania. Taki autorytet nie ogranicza, lecz umożliwia, wspiera rozwój samodzielności,

odpowiedzialności i zdolności do moralnego działania. W tym sensie autorytet jest nie tyle zewnętrzną formą władzy, ile relacyjną przestrzenią wzrastania podmiotu.

Bhaskar podkreśla: „Jesteś wyjątkową, konkretnie jednostkową osobą” oraz „Nie ma żadnego autorytetu poza tobą samym. To jest prawdziwa autonomia” (Singh i in., 2020, s. 12). Bhaskar akcentuje, że autentyczna prawda wymaga indywidualnego odkrycia. W toku kształcenia nauczyciele mogą wskazywać drogę i odślaniać przed uczniami różne aspekty rzeczywistości, lecz dopiero moment refleksyjnego zrozumienia, to wewnętrzne „rozumiem to!” staje się prawdziwym aktem poznania. W nim wiedza przestaje być czymś zewnętrznym, a staje się częścią osobistego doświadczenia i źródłem sprawczości uczącego się podmiotu.

Bhaskar zauważa również, że życie wolne od zbędnych obciążeń pozwala lepiej radzić sobie ze złożonością świata. Obciążeniem takim mogą być konkurencyjne autorytety, które wprowadzają chaos:

Rozważmy następującą myśl: gdyby umysł był całkowicie wypełniony, nie byłoby możliwe przyswajanie nowej wiedzy. To właśnie wewnętrzna „pustka” – stan umysłu wolny od uprzedzeń, sądów, opinii i drobnych fiksacji – umożliwia otwarcie na nowe doświadczenia oraz uczenie się w sposób dialektyczny, elastyczny i dostosowany do zmieniających się sytuacji. Kluczowym warunkiem takiego procesu poznawczego jest również brak wewnętrznej przestrzeni dla pojęcia zewnętrznego autorytetu czy idei Boga oddzielonego od podmiotu; jedynie wówczas możliwe jest osiągnięcie wewnętrznej samowystarczalności. Jeśli w strukturze podmiotowej obecny jest pierwiastek heteronomiczny – jak ideologia lub koncepcja Boga jako bytu zewnętrznego – podmiot nie może w pełni urzeczywistnić swej boskości, autentyczności ani wolności. W tym sensie „nieposiadanie niczego” oraz „niewiedzenie niczego” (jako uwolnienie umysłu od zbędnych treści) stanowi wyraz opowania sztuki prostoty i otwiera drogę do głębszego poznania (Singh i in., 2020, s. 130).

W człowieku współlistnieją zarówno wpływy zewnętrzne, jak i wewnętrzna głębia transcendentального Ja. Zewnętrzne przekonania i wzorce, nawet jeśli początkowo narzucone, z czasem ulegają internalizacji. Stają się częścią naszego wewnętrznego świata, wpływając na sposób odczuwania, myślenia i działania. Wchodzą one w skład naszego sposobu patrzenia na świat, współtworząc wewnętrzny krajobraz wartości i znaczeń. W refleksyjnym procesie uczenia się człowiek może jednak rozpoznać ich źródło i nadać im nowe znaczenie, przekształcając to, co zewnętrzne, w świadomie wybrane elementy własnej tożsamości.

Konkluzje

W świetle krytycznego realizmu Roya Bhaskara autorytet należy rozumieć jako emergentny mechanizm relacyjny, którego działanie urzeczywistnia się w przestrzeni spotkań i współobecności podmiotów. Autorytet ten jest procesem, nie stanem. Wyłania się w wyniku współdziałania czterech porządków rzeczywistości: materialnego, społecznego,

strukturalnego i osobowego. Każdy z nich wnosi własne moce sprawcze, które w interakcji tworzą nowe jakości umożliwiające rozwój podmiotowości. W tym sensie autorytet nie jest „dany” ani przyznany z zewnątrz. Zewnętrzny autorytet może stanowić konieczny etap w procesie wychowania jako moment orientujący i inicjujący rozwój samodzielnego osądu. Proces ten odpowiada realistycznej dialektyce wolności: od „wolności od” zewnętrznych ograniczeń, poprzez „wolność do” działania, aż po „wolność poprzez” jedność z własnym stanem podstawowym.

Autorytet jako mechanizm generatywny nie zniewala, lecz umożliwia. W kontekście edukacyjnym przybiera on postać relacyjnej przestrzeni współodpowiedzialności, w której nauczyciel i uczeń współuczestniczą w procesie poznania. Nauczyciel przestaje być depozytariuszem wiedzy i staje się katalizatorem refleksyjnego uczenia się, wspierając ucznia w przekraczaniu własnych ograniczeń. W takim ujęciu proces nauczania nie polega na przekazywaniu informacji, podawaniu teorii, lecz na uruchamianiu epistemicznej sprawczości, a więc zdolności rozumienia, oceniania i działania w zgodzie z własnym, moralnie zakorzenionym „ja”. W konsekwencji autorytet nie zanika w trajektorii biograficznej w świecie emancypacji, lecz emerguje na nowym poziomie rzeczywistości, wyłaniając nowe jej jakości w relacjach między refleksyjnymi podmiotami.

Emancypacyjne projekty edukacyjne w nurcie krytycznego realizmu postulują zastępowanie struktur depotencjalizujących (osłabiających, opresyjnych) strukturami potencjalizującymi (wzmacniającymi – Bhaskar, 1986, s. 171). Emancypacja, rozumiana w duchu Bhaskara, polega nie na ucieczce od struktur, ale na ich przekształceniu w sposób, który umożliwia podmiotom większą sprawczość. W tym kontekście edukacja może być rozumiana jako praktyka emancypacyjna, która „łączy poznanie, działanie i etykę” (Buch-Hansen i Nielsen 2020, s. 77–78). Oznacza to, że relacja autorytetu nabiera charakteru *in-gear freedom* – wolności „włączonej” w bieg świata, a więc zakorzenionej w strukturach, które umożliwiają działanie, a nie je znoszą. W tym sensie autorytet relacyjny nie dominuje, lecz potencjalizuje innych, przyczyniając się do ich samorozwoju i poznawczej autonomii.

W krytycznym realizmie nie chodzi więc o zniesienie autorytetu, lecz o jego przekształcenie w relację współsprawczą (*co-agency*), w której nauczyciel i uczeń współuczestniczą w procesie poznawania i samotranscendencji. W praktyce edukacyjnej oznacza to tworzenie relacji, w których nauczyciel jako autorytet nie narzuca znaczeń, lecz inicjuje refleksję, pomagając uczniowi rozpoznać własne zdolności do działania i rozumienia świata. Autorytet staje się zatem mechanizmem relacyjnym emancypacji, współtworząc przestrzeń współodpowiedzialności i wzajemnego uznania.

BIBLIOGRAFIA

- Archer, M.S. (2015). Morfogeneza – ramy wyjaśniające realizmu. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 10, 16–46.
- Bagley, C., Sawyerr, A. i Abubaker, M. (2016) Dialectic critical realism: Grounded values and reflexivity in social science research. *Advances in Applied Sociology*, 6(12), 400–419. <https://doi.org/10.4236/aasoci.2016.612030>

- Bhaskar, R. (1986). *Scientific realism and human emancipation*. Routledge.
- Bhaskar, R. (1993). *Dialectic: The pulse of freedom*. Verso.
- Bhaskar, R. (2012). *The philosophy of metaReality: Creativity, love and freedom*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2020). Critical realism and the ontology of persons. *Journal of Critical Realism*, 19(2), 113–120. <https://doi.org/10.1080/14767430.2020.1734736>
- Buch-Hansen, H. i Nielsen, P. (2020). *Critical realism: Basics and beyond*. Red Globe Press.
- Furedi, F. (2013). *Authority: A sociological history*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/authority/9A659EBF0DBD23E92999858514D659E4>
- Gorski, P.S. (2013). What is critical realism? And why should you care? *Contemporary Sociology. A Journal of Reviews*, 42(5), 658–670. <https://doi.org/10.1177/0094306113499533>
- Harrell, A. i Thye, S.R. (2018). *Power and authority*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781394260331.ch63>
- Mariański, J. (2015). Autorytet moralny. W: J. Mariański (red.), *Leksykon socjologii moralności. Podstawy, teorie, badania, perspektywy* (s. 36–39). Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Parker, J. (2007). Subjectivity. W: M. Hartwig (red.), *Dictionary of critical realism* (s. 445–457). Routledge.
- Potter, G. (2000). *The philosophy of social science: New perspectives*. Routledge.
- Schwartz, M. (2015). MetaReality and the dynamic calling of the good. *Journal of Critical Realism*, 14(4), 381–396. <https://doi.org/10.1179/1476743015Z.00000000076>
- Scott, D. (2010). *Education, epistemology and critical realism*. Routledge.
- Singh, S., Bhaskar, R. i Hartwig, M. (2020). *Reality and its depths: A conversation between Savita Singh and Roy Bhaskar*. Springer.
- Stochmal, M. (2023). Krytyczny realizm Roya Bhaskara – basic critical realism. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 31(1), 9–18. <https://doi.org/10.21697/ucs.2023.31.1.02>
- Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument*. Routledge.
- Wielecki, K. (2024). *Kultura versus kultura masowa. Podmiotowość i quasi-kultura w nibyspołeczeństwie*. Narodowe Centrum Kultury.
- Wielecki, K. i Smoluk-Stachowska, J. (2024). Wywiad z profesorem Margaret Scotford Archer o jej życiu, pracy i wizji realizmu krytycznego (P. Wielecki, tłum.). *Polish Journal of Critical Realism*, 1, 11–16.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Ponowoczesny autorytet, czyli los autorytetu w czasach implozji struktur społecznych ***Postmodern Authority, or the Fate of Authority in Times of Structural Implosion***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This article aims to analyze the concept of authority in the context of postmodern societal transformations. The research question is as follows: How does authority restructures itself, adapting to the requirements of postmodernity?

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The article is of a theoretical nature. The study employs a conceptual-argumentative method, involving the reconstruction of classical understandings of authority and the subsequent identification of its contemporary reconfigurations.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Initially, the traditional notion of authority is analyzed, with particular attention to its association with concepts such as ethos and charisma. A key distinction is drawn between personal and institutional forms of authority, supported by an exploration of related constructs including the authoritarian conscience, the authoritarian personality, and authoritarianism. The next step is the confrontation of classical structure of authority with the postmodern requirements that lead to its relativisation and individualisation. This new structure is defined in the context of such notions as habitus and internalised normative pressures, and its understanding is supported by characteristics of postmodern normative assumptions.

RESEARCH RESULTS: The result of the analysis is a new structure of authority, which allows us to demonstrate the pedagogical relevance of the concept of authority in times of implosion of social structures. The result of the analysis thus contributes to the theory of sociology of education.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The findings underscore the challenges and possibilities inherent in cultivating authority within a postmodern context marked by normative pluralism and the erosion of stable value systems. The article ends with recommendations concerning the formation of authority in the postmodern circumstances, what is revealed in the process of socialization.

→ **KEYWORDS:** **AUTHORITY, POSTMODERNITY, IMPLSION OF STRUCTURES, REFLECTIVE WILL, AUTHENTICITY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest analiza pojęcia autorytetu w kontekście przemian społecznych typowych dla ponowoczesności. Pytanie badawcze brzmi: W jaki sposób autorytet przekształca swoją strukturę, dostosowując się do wymogów ponowoczesności?

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Artykuł ma charakter teoretyczny. W badaniu zastosowano metodę konceptualno-argumentacyjną, polegającą na rekonstrukcji klasycznego rozumienia autorytetu i późniejszej identyfikacji jego współczesnych rekonfiguracji.

PROCES WYWODU: Przedmiotem badania jest pojęcie autorytetu, które konfrontowane jest z terminami pokrewnymi, takimi jak „etos” i „charyzma”. Na tym etapie wprowadzane jest rozróżnienie na autorytet osobowy i instytucjonalny oraz tworzona jest siatka pojęciowa obejmująca terminy: „sumienie autorytarne”, „osobowość autorytarna” i „autorytaryzm”. Kolejnym krokiem jest konfrontacja klasycznej struktury autorytetu z wymaganiami ponowoczesności, które prowadzą do jego relatywizacji i indywidualizacji. Nowa struktura autorytetu określana zostaje w kontekście pojęć habitusu i presji wewnętrznej, a jej zrozumienie wspiera charakterystyka normatywnych założeń ponowoczesności.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wynikiem analizy jest nowa struktura autorytetu, która pozwala wykazać pedagogiczną aktualność pojęcia autorytetu w czasach implozji struktur społecznych. Tym samym rezultat analizy przynosi wkład w teorię socjologii wychowania.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wyniki analizy prowadzą do wniosków dotyczących możliwości formowania autorytetu w społeczeństwie, które pozbawione jest aksjologicznych centrów i moralnego zakotwiczenia. Artykuł kończy się rekomendacjami dotyczącymi kształtowania autorytetu w warunkach ponowoczesności, które znajdują przełożenie na proces socjalizacji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** AUTORYTET, PONOWOCESNOŚĆ, IMPLOZJA STRUKTUR, WOLA REFLEKSYJNA, AUTENTYCZNOŚĆ

Wstęp

Pojęcie autorytetu bez wahania uznać należy za powszechnie znane. Pojawia się ono zarówno w dyskusjach potocznych, eksperckich, jak również bywa przedmiotem naukowej analizy. Autorytet przy tym nie jest terminem nowym. Posiada zarówno swoją historię językową i wyraźny korzeń etymologiczny. *Słownik języka polskiego* (PWN, b.d.) wiąże termin „autorytet” przede wszystkim z „uznaniem”. Jednocześnie autorzy tegoż glosarium zauważają, że „uznanie” może posiadać przypisanie osobowe lub instytucjonalne. Każdorazowo pojęcie to stanowi jednak rodzaj „ramy” czy matrycy, z której wyczytać daje się kod aksjologiczny danych czasów. Stąd też mówić można o zmienności cech przypisywanych do autorytetu (zarówno osobowego lub instytucjonalnego), a nie kwestionowaniu jego istnienia.

Wydaje się, że czasy współczesne w sposób wyjątkowy dopingują do podjęcia dyskusji nad autorytetem. Celem niniejszego artykułu jest pogłębiona analiza autorytetu w kontekście przeobrażeń typowych dla ponowoczesności. Efektem analizy jest zaś identyfikacja nowej struktury autorytetu, rozumianej nie tylko w aspekcie normatywnym, ale również transformacyjnym, tj. z uwzględnieniem założenia, że autorytet jest kategorią implikującą zmianę społeczną, a nie będącą jedynie jej rezultatem. Podstawowe pytanie badawcze dotyczy strukturalnej diagnozy autorytetu i przyjmuje brzmienie:

W jaki sposób autorytet (rozumiany jako normatywna kategoria analizy społecznej) przekształca swoją strukturę, dostosowując się do wymogów ponowoczesności?

Metody i narzędzia badawcze

Artykuł ma charakter teoretyczny, przez co jego podstawą (materiałem źródłowym) jest literatura z zakresu teorii socjologii i wychowania, a metodą dyskusja stanowisk i pojęć, wiodąca do rozwiązania postawionego problemu. Metodologię analizy wyznacza struktura pracy, na którą składają się etapy: 1) rekonstrukcji siatki pojęciowej autorytetu (z przywołaniem terminów takich jak autorytet, autorytaryzm, osobowość autorytarna czy sumienie autorytarne); 2) określenia relacji między pojęciem autorytetu a habitusu i presji społecznej (celem wyjścia poza klasyczne rozróżnienie na autorytet osobowy i instytucjonalny); 3) identyfikacji „nowej struktury autorytetu”; 4) wskazania dalszych przekształceń autorytetu w kontekście pryncypiów kulturowych ponowoczesności.

Kategoria autorytetu i właściwa mu siatka pojęciowa: autorytet, osobowość i sumienie autorytarne, autorytaryzm

Autorytet, podobnie jak inna mocno osadzona aksjologicznie kategoria – etos, jest pojęciem, które implikuje przyjęcie normatywnej ramy dla praktyk ludzkich (Stawrowski, 2020, s. 21). W przeciwieństwie do pierwszego przywołanego tu terminu autorytet nie daje się przypisać ani do jakiegokolwiek kategorii społecznej, ani stylu życia. Może jednak na te obszary oddziaływać. W tym też sensie pojęcie autorytetu traktować należy jako szersze, ale niedające się oddzielać od obszaru aktywności aktorów społecznych.

W nie mniejszym stopniu autorytet kojarzyć można z charyzmą (Weber, 2002). W myśl przyjętych przez Webera założeń charyzmę stwarzają zewnętrzni obserwatorzy, przypisując szczególnie przymioty swym liderom. To z kolei oznacza, że autorytet nie jest pochodną dyktatu (choć może być weń zaangażowany) czy funkcją prawnej jurysdykcji, ale stanowi siłę zewnętrznego przymusu. Kontekst władzy pozwala dodatkowo zidentyfikować zjawisko instytucjonalizacji charyzmy (autorytetu), które definiować trzeba jako proces przeniesienia „wyjątkowości” z osoby na urząd państwa, kościoła, grupy społecznej.

Piotr Sztompka umieszcza termin „autorytet” pośród 1000 najważniejszych w socjologicznej analizie, definiując go jako „władzę lub wpływ oparty na pełnej, bezwarunkowej

akceptacji poglądów, przekonań, nakazów, zakazów jakiejś osoby" (2020, s. 36) i wiążąc z kapitałem moralnym.

Wartość diagnostyczna pojęcia autorytetu wzrasta jednak dopiero wówczas, gdy termin ten umieszczony zostanie w siatce kategorii pokrewnych, m.in. osobowości autorytarnej, sumienia autorytarnego czy autorytaryzmu. Termin „osobowość autorytarna” odnosić trzeba do typów orientacji życiowych, wprowadzonych do literatury przedmiotu przez Ericha Fromma (1999), a potem Fromma i Maccoby’ego (1970). Orientacje produktywne i nieproduktywne, według tych badaczy, są rezultatem podporządkowania się zewnętrznym siłom oddziaływań, przez to też kojarzyć je można z autorytetem. Dają się one poznać jako rodzaje charakterów społecznych, stanowiących względnie trwałą konstrukcję osobowościową, ale podatną jednocześnie na formowanie w procesie socjalizacji (Fromm, 1999, s. 53; Fromm i Maccoby, 1970, s. 70). W zaproponowanym przez Fromma rozróżnieniu szczególnie istotna zdaje się tzw. orientacja nieproduktywna, dla której typowe jest upatrywanie wszelkich źródeł dobra na zewnątrz i przekonanie na temat możliwości osiągnięcia sukcesu wyłącznie przez ścisłe podporządkowanie. Przez to też zrozumieniu orientacji nieproduktywnej służy termin „sumienie autorytarne”. Jest ono „głosem zinternalizowanego autorytetu: rodziców, państwa, gospodarki albo kogokolwiek, kto reprezentuje prawo moralne w danym społeczeństwie” (Fromm, 1999, s. 120). Ponieważ nakazy sumienia „nie są zgodne z własnymi sądami wartościującymi, lecz wyłącznie z poleceniami i zakazami głoszonymi przez autorytet” (Fromm, 1999, s. 120), konstrukcję tę postrzegać należy jako mechanizm odpowiadający za przeniesienie wartości na poziom jednostki, a nie instrumentarium ludzkiej autentyczności i narzędzie uwewnętrznienia głosu autorytetu. Na skutek działania sumienia autorytarnego głos autorytetu pozostaje zazwyczaj siłą zewnętrzną wobec jednostki. Oznacza to, że ulega jedynie pozornemu uwewnętrznieniu. O pełnej internalizacji mówić zaś można dopiero wówczas, gdy siła moralna zostanie przełożona na zasady jednostkowego (osobowego) sumienia i stanie się częścią jej moralności. W tym też sensie sumienie osobowe, a nie „autorytarne”, jest rzeczywistym rewersem autorytetu.

Sumienie autorytarne (odpowiadające jedynie za przetransferowanie wartości z autorytetu na poziom jednostki bez prawdziwego uwewnętrznienia tych zasad) działa podług prostej zasady. Jest ono „zabarwione potrzebą podziwu, posiadania ideału” (Fromm, 1999, s. 121). Będzie zatem współpracować z autorytetem na zasadzie podporządkowania, a nie podążania za głęboko zinternalizowanym systemem wartości. Dlatego też przeczy ono wyrażaniu autentyczności, a w skrajnych przypadkach wiedzie do autorytaryzmu – władzy ufundowanej na bazie przesadnej uległości (Wojciszke, 2004, s. 456).

Poszukując czynników odpowiedzialnych za powiązanie jednostki z autorytetem, Fromm skupia się też na identyfikacji podstawowej potrzeby, której zaspokojeniu służy podporządkowanie się siłom zewnętrznym. Według cytowanego tu przedstawiciela szkoły frankfurckiej potrzebą tą jest przynależność (Fromm, 2021, s. 27; Maciąg, 2017, s. 99). Zogniskowanie uwagi na tej właśnie zmiennej umożliwia umieszczenie autorytetu w siatce pojęciowej uzupełnionej o termin „alienacja”. Zdaniem Fromma podstawową bolączką człowieka jest poczucie osamotnienia w relacjach, kulturze czy procesach

gospodarczych. Autorytet zaś ten problem rozwiązuje, stając się instytucją konsolidującą i nadającą sens. W konsekwencji zaczyna być on rozumiany nie tylko w aspekcie normatywnym i osobowościowym, lecz staje się też instrumentarium społecznym i interakcyjnym. Jest mechanizmem odpowiadającym za poczucie „bycia związanym” ze światem, w jakkolwiek niebezpiecznych formach miałoby się owo powiązanie realizować. Autorytet postrzegany jako całkowita suplementacja potrzeb przynależnościowych i forma „ucieczki od wolności” wyjawia jednak swoje niebezpieczne oblicze. Zapisywane jest ono zwykle pod hasłem autorytaryzmu, oznaczającego rezygnację z niezależności w zamian za poczucie ontologicznego bezpieczeństwa.

Struktura autorytetu

Zdefiniowaniu nowej struktury autorytetu służy w pierwszej kolejności powiązanie wyjaśnianego tu pojęcia z terminami „habitus” i „presja społeczna”. Te klasyczne w terminologii socjologicznej pojęcia pozwalają na identyfikację zewnętrznych sił oddziaływania, nawet w sytuacji braku możliwości określenia centrum normatywnego. Habitus jest wszak rodzajem „«gramatyki» praktyki ludzkiej” (Szacki, 2012, s. 895) i stanowi przyswojony sposób postrzegania świata, i chociaż może być typowy dla danej grupy, kategorii społecznej, a nawet narodowości, zawsze pozostaje rodzajem „porządku społecznego” (Bourdieu, 2006, s. 638). Porządek ten trwale i głęboko zapisuje się w umysłach jednostek „za pośrednictwem odróżnionych i odróżniających uwarunkowań związanych z rozmaitymi warunkami egzystencji” (Bourdieu, 2006, s. 638). Dlatego też pojęcie to zestawiać można z autorytetem, nie utożsamiając go jednocześnie z sumieniem autorytarnym czy osobowym. Podczas gdy sumienie stanowi rodzaj wewnętrznej wiedzy, habitus jest jedynie społecznie regulowanym sposobem działania. Dodatkowo wspiera się on nie tylko na normatywności, ale także na szeroko rozumianych procesach socjalizacyjnych (Bourdieu i Wacquant, 2006, s. 652).

W ujęciu zaprezentowanym przez Norberta Eliasa (1996, 2006) habitus ma konstrukcyjne (wręcz ładotwórcze) znaczenie dla życia społecznego: jednostka dzięki niemu jest współzależna, a nie jedynie „obdarzona własną zasadą ruchu” (Szacki, 2012, s. 747). Współzależność jednostki realizuje się w układzie stosunków między ludźmi, co oznacza, że habitus (siła zewnętrznych oddziaływań) skrywa się w polach relacji. „Jednostka – przekonuje dalej Elias – nie ma w tym względzie wielkiego wyboru. Przychodzi na świat, zastając określony porządek oraz określone instytucje i jest z większym albo z mniejszym powodzeniem przez nie uwarunkowana i do nich przystosowana” (2006, s. 1069). W tym też sensie autorytet nie daje się przypisać do jasno określonej zewnętrznej całości, lecz przybiera formę struktury relacyjnej. Jest siłą nacisku (presją społeczną), której nośnikami są interakcje społeczne, w tym identyfikowana przez Georga Meada (1975) „jaźń odzwierciedlona” i „istotni inni”.

W perspektywie interakcyjnej jednostka staje się wiernym odbiciem oczekiwań, jakie formułują wobec niej aktorzy i grupy społeczne, i „wyłania się” z relacji, w które wchodzi

(Mucha, 1998, s. 99-101). „Autorytet” w konsekwencji ulokowany zostaje nie „nad” społecznością, ale „w niej”, co oznacza zmianę jego struktury. Zostaje on „uwolniony” od konkretnych instytucji i osób, stając się w zamian rodzajem „faktu społecznego”, czyli „siłą zdolną do wywierania na jednostkę zewnętrznego przymusu” (Durkheim, 1968, s. 42). To „głos społeczeństwa” wyrażany ustami osób lub instytucji; zawsze też transferowany socjalizacyjnie i generacyjnie, ale nigdy nieprzypisany do konkretnej osoby i zawłaszczony. W tym więc układzie struktura autorytetu staje się odbiciem systemu społecznego, w znaczeniu nadanym temu pojęciu przez Talcotta Parsonsa (2009, s. 11).

W ujęciu Parsonsa system społeczny jest wszak konstrukcją spójną normatywnie, która „wiąże kulturowe wzory wartości ze strukturami motywacyjnymi aktorów” (Parsons i Smelser, 2006, s. 391). Aktorzy społeczni realizują w tym układzie cele wyznaczone im przez system społeczny, ponieważ warunkiem zachowania homeostazy jest integracja osobowości z systemem społecznym i kulturowym (Parsons, 1969). Wkomponowanie autorytetu w strukturę systemu społecznego oznacza jego depersonalizację na zasadzie oderwania się „siły zewnętrznych oddziaływań” od konkretnej osoby i instytucji. Jest również jego decentralizacją. Autorytet nie jest już „promieniującym centrum”, lecz przybiera postać „pola oddziaływań”. W polu tym „siły oddziaływań” wytwarzane są w relacjach społecznych, a sam autorytet ulega rozproszeniu. Nie oznacza to jednak prostej „instytucjonalizacji” autorytetu, ale raczej wiąże się z jego usieciowieniem.

Autorytet jako struktura sieciowa wydaje się odpowiadać na wyzwania współczesnych czasów. Formujące się w dzisiejszych społeczeństwach struktury mają bowiem charakter decentralistyczny; kojarzyć je trzeba nie z hierarchią, ale z elastycznością i plastycznością powiązań.

Uwarunkowania współczesne: ponowoczesność i implozja struktur

Zygmunt Bauman zauważa, że „jednym z najdonośniejszych aspektów przemian ponowoczesnych jest utrata przez państwo zdolności, potrzeby i woli przywództwa duchowego (w tym moralnego)” (2012, s. 211). Oznacza to obalenie autorytetów osobowych i instytucjonalnych w klasycznej dlań formule za sprawą symptomatycznej dla ponowoczesności zmiany. Jest nią unieważnienie centralistycznej struktury i zastąpienie hierarchii siecią elastycznych, efemerycznych, ale efektywnych relacji. Mirosława Marody z Anną Gizą-Poleszczuk (2004, s. 317–340) tezę na temat osłabienia autorytetu wyjaśniają hasłami „zagubionej wspólnoty” i „implozji struktur”. Zdaniem tych badaczek całość społeczna wyrasta ze współdziałania i sama jest współoddziaływaniem. Dlatego też oddziałuje na jednostkę tylko wówczas, gdy konstruuje się na więzi. Tymczasem ponowoczesność sprawia, że jednostka, nie czując się związana ze wspólnotą, przestaje orientować się na siły zewnętrzne. W rezultacie staje się ona wolnym elektronem, poruszającym po trajektorii własnych potrzeb i pragnień. Marody (2015, s. 80) zauważa dalej, że nową sytuację człowieka określają łącznie trzy procesy. Pierwszy to dominacja sfery prywatnej nad publiczną; drugi to przewaga pragnień nad potrzebami, a trzeci to wypieranie obiektywnych

wyznaczników miejsca w strukturze społecznej poprzez style życia. Wszystkie te procesy współtworzą świat, w którym degradowane są metanarracje i arbitralne wzorce. Miejsce zasług i cnót zajmują style życia, które nierzadko stają się uproszczoną formą awansu społecznego, a wytrwale wysiłki ustępują miejsca efektywnym strategiom. Ponieważ takiego obrazu rzeczywistości nie sposób skojarzyć z wyrazistym „centrum dowodzenia”, szans dla autorytetu dopatrywać się trzeba w umiejętnym wykorzystaniu struktury sieciowej.

Nowa (sieciowa, związana interakcjami, a nie konkretną pozycją społeczną) forma autorytetu kształtuje się na dodatek w warunkach „braku „założycielskiego holizmu” (Marody i Giza-Poleszczuk, 2004, s. 319), czyli deficytów w zakresie społecznego aksjomatu czy inaczej: układu oczywistości aksjonormatywnych. Oznacza to, że „ponowoczesny autorytet” zostaje postawiony przed wyzwaniem określenia nowego obszaru zasobów normatywnych i referencyjności, tj. pola, w którym „jego głos rezonuje”. Diagnozowany przez badaczy relatywizm i brak „podstawowej jednostki przetrwania” (którą wcześniej było plemię, stowarzyszenie, państwo) z pewnością to zadanie utrudnia, ale nie czyni niemożliwym (por. Bauman, 2012, Marody i Giza-Poleszczuk, 2004).

Wyniki analizy naukowej

Szans dla autorytetu należy upatrywać w typie więzi społecznej kształtującym się w warunkach pluralizmu i atomizacji społecznej. Podstawą tej więzi jest identyfikowana przez warszawską badaczkę „wola refleksyjna” (Marody, 2015, s. 107) i wskazywany przez Jürgena Habermasa typ tożsamości. Podczas gdy „wola refleksyjna” podejmuje niełatwe wyzwanie „zakorzenienia” jednostki w społeczeństwie zatomizowanym, tożsamość ego (bo o tę konstrukcję chodzi) eksponuje metodę działania, tj. faktyczne zaangażowanie się jednostki w rozmaite aktywności. Wola refleksyjna zasadniczo służy realizacji funkcji autentyczności, a tożsamość ego sprawia, że autentyczność tę wyrażać można już nie w roli społecznej czy fizycznym ja, ale w podejmowanych wspólnie z innymi inicjatywach.

Wola refleksyjna nie neguje odnoszenia się do innych i dlatego stać się może narzędziem autorytetu. Pozwala ona jednostce pozostać sobą, a jednocześnie wymaga tego, by wykazać się zaangażowaniem aktywności orientującym jednostkę na horyzont aksjologiczny (wartości społecznie uznawane). Wola refleksyjna finalnie sprawia, że jednostka zaczyna poszukiwać głosu autorytetu w relacjach społecznych i dialogu, a sam autorytet wyłania się w toku podejmowanych interakcji i aktywności. W tym układzie wzór nie jest przyjmowany już jako „niepodważalna i jedyna prawda o świecie”, lecz jest efektem negocjowania znaczeń, rozumienia sytuacji, podejmowanych inicjatyw. To dialog, a nie przymus przesądza o interioryzacji autorytetu, tj. jego faktycznym uwewnętrznieniu. Refleksyjność, rozumiana dodatkowo jako poddawanie namysłowi udostępnianych jednostce uzgodnień i prawd, przesądza o twórczej adaptacji wartości i modelowaniu autorytetu. Dzięki temu zabiegowi wartości przekładane mogą być na „język”, czy inaczej: doświadczenie konkretnej osoby. Wszystko to oznacza strukturalną rekonstrukcję autorytetu, który daje się poznać jako konstrukcja relacyjna (gdyż

rezygnuje on z przywłaszczenia eksponowanych ról i instytucji społecznych) i dialogiczna (gdyż wyłania się z deliberacji i doświadczenia).

Wnioski i rekomendacje

Ostateczne wnioski dotyczą procesu wychowania, który realizuje się w społeczeństwach doświadczających zjawiska „implozji struktur”. W efekcie tego zjawiska aktorzy społeczni zaczynają funkcjonować w postaci „luźnych mas”. Ich pragnienia znaczą więcej od potrzeb, style życia przewyższają osiągnięcia, a każda zewnętrzna reguła podlega zabiegowi prywatyzacji. Proces wychowania (dotyczący czy to dzieci, czy też dorosłych) musi więc uwzględniać te przemiany. Z tym też wiąże się zadanie określenia nowej formuły autorytetu.

Autorytet rozumiany jako forma normatywnego oddziaływania ma szansę przetrwać poprzez:

1. odwołanie się do woli refleksyjnej jako narzędzia transformującego głos autorytetu na poziom jednostki. Współcześnie skuteczność oddziaływania „sił zewnętrznych” wiązać bowiem trzeba z personalizacją przekazywanych zasad. Personalizacja jest podstawowym „rygorem” ponowoczesności. Wymaga się jej nie tylko od produktu czy usługi, ale również oczekuje od systemu wartości. Wola refleksyjna ma za zadanie przełożyć głos autorytetu na język jednostki, co możliwe staje się za sprawą wykorzystania dialogu. W deliberacji wytwarzają się wartości, które lepiej pasują do konkretnego człowieka i przez to mają szansę być zaakceptowane. Oznacza to nowy *modus operandi* autorytetu. Ma być nim praca w sieciach społecznych i w dialogu, skutkująca uformowaniem nowego typu sumienia refleksyjno-autorytarnego;
2. rezygnację z twardej perswazji na rzecz dopingowania do myślenia. Postulat ten wiąże się z wykorzystaniem funkcji sumienia refleksyjno-autorytarnego, tak by służyć mogło człowiekowi jako mechanizm ochrony (zarówno przed manipulacją społeczną, jak i technologiczną). Wydaje się to szczególnie istotne w czasach IV rewolucji przemysłowej, gdzie technologie cyfrowe (AI i jej rozszerzenia) zagrażają ludzkiej decyzyjności i samodzielności myślenia;
3. identyfikację „minimum aksjologicznego”, na bazie którego formułowany będzie przekaz. W ponowoczesności tym minimum, tj. obszarem „niedyskutowanych oczywistości” są wartości „wielkiego zasięgu” takie jak prawa człowieka, sprawiedliwość społeczna czy dobrobyt. One tylko nie podlegają negacji. Z tej też przyczyny przekaz autorytetu winien na tych najbardziej ogólnych wartościach bazować, a bardziej szczegółowe reguły konstruować na zasadzie „personalizacji modelu”. W praktyce oznacza to podejmowanie tematów szczegółowych poprzez wskazanie ich powiązania z „minimum aksjologicznym” ponowoczesności;
4. określenie „rezonującej przestrzeni” autorytetu. Zabieg ten wiąże się z wyznaczeniem grupy odbiorców. W przypadku ukierunkowania na „aksjomaty”

ponowoczesności (prawa człowieka, dobrobyt, pokój na świecie) grupą oddziaływania autorytetu jest w pierwszej kolejności ludzkość. W sytuacji odwołania do wartości pochodnych wobec „aksjologicznego minimum” grupą to stają się małe i dobrze rozpoznane „pola społeczne”. Wyjawiają one swoje własne normatywne zapotrzebowanie (związane np. z przełożeniem kwestii praw człowieka na język specyficznej kategorii odbiorców, np. uczniów, przedsiębiorców, sportowców, artystów). Zawężenie takie oznacza personalizację wartości i pracę autorytetu w ograniczonym zakresie, co nie wyklucza jednak podtrzymania więzi z ogólnoludzką wspólnotą na zasadzie eksponowania pokrewieństwa partykularnych (grupowych) oczekiwań z „aksjologicznym minimum” ludzkości.

Za sprawą wykorzystania tych właśnie zasad autorytet ma szansę przetrwać w czasie „implozji struktur” i stać się narzędziem nowoczesnej pedagogiki i andragogiki. Główną specyfiką ponowoczesnego autorytetu jest relacyjność strukturalna i komunikacyjna. Autorytet nie musi być zatem kojarzony ani z osobą, ani z instytucją (choć nie można wykluczać takiego osadzenia). Istotne dla zrozumienia formuły autorytetu jest raczej „pole relacji” i sieć, w której pracuje. To w tego typu konstrukcjach autorytet dziś tworzy się i działa (bez względu na to, czy przypisany jest do człowieka, czy urzędu). W nich też wytwarza presję moralną. W tym też sensie strukturę ponowoczesnego autorytetu trzeba określić jako sieciową. Autorytet współcześnie jest bowiem dialogiem i relacją, a nie zwieńczeniem hierarchii czy epatującym centrum. To rezultat interakcji społecznych, z których wyłaniają się wzorce wyrażane czasami ustami osób czy instytucji. Wzorce te jednak nie mogą mieć stałego „osobowo-instytucjonalnego” przypisania i podlegają procesowi nieustannego dostosowania (personalizacji). Przez to też zabezpieczają się przed zagospodarowaniem do autorytarnej dyktatury, a jako współtworzone w praktyce społecznej mają szansę stać się treścią sumienia.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2012). *Etyka ponowoczesna* (J. Bauman i J. Tokarska-Bakir, tłum.). Wydawnictwo Aletheia.
- Bourdieu, P. (2006). *Dystynkcja: klasy i klasyfikacje* (P. Bilos, tłum.). W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki i M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (t. 2, s. 634–650). Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bourdieu, P. i Wacquant, L. (2006). *Logika pól* (A. Stawisz, tłum.). W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki i M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (t. 2, s. 651–662). Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Durkheim, É. (1968). *Zasady metody socjologicznej* (J. Szacki, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Elias, N. (1996). *Rozważania o Niemcach. Zmagania o władzę a habitus narodowy i jego przemiany w XIX i XX wieku* (R. Dziągwa, J. Kałużny i I. Sellmer, tłum.). Wydawnictwo Poznańskie.
- Elias, N. (2006). *Przymus społeczny jako przymus wewnętrzny* (T. Zabłudowski, tłum.). W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki i M. Ziółkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (t. 2, s. 1068–1082). Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

- Fromm, E. (1999). *Niech stanie się człowiek. Z psychologii etyki* (R. Saciuk, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fromm, E. (2021). *Ucieczka od wolności* (O. Ziemilska i A. Ziemilski, tłum.). Vis-à-vis Etiuda.
- Fromm, E. i Maccoby, M. (1970). *A social character in Mexican village: A sociopschoanalytic study*. Prentice-Hall.
- Maciąg, A. (2017). Obca praca, obce „ja”, obcy bóg – wybrane aspekty teorii alienacji w okresie od XVIII wieku do współczesności. *Edukacja i Społeczeństwo*, 1, 91–102.
- Marody, M. (2015). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Marody, M. i Giza-Poleszczuk, A. (2004). *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zamiany społecznej*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Mead, G. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo* (Z. Wolińska, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mucha, J. (1998). Cooley, W. A. Kojder i in. (red.), *Encyklopedia socjologii* (t. 1, s. 99-101). Oficyna Naukowa.
- Parsons, T. (1969). *Struktura społeczna a osobowość* (M. Tabin, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Parsons, T. (2009). *System społeczny* (M. Kaczmarczyk, tłum.). Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Parsons, T. i Smelser, N.J. (2006). *Funkcjonalne zróżnicowanie społeczeństwa* (A. Bentkowska, tłum.). W: A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki i M. Ziolkowski (red.), *Współczesne teorie socjologiczne* (t. 1, s. 390–403). Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- PWN. (b.d.) Autorytet. W: *Słownik języka polskiego*. Pobrano 16 maja 2025 z <https://sjp.pwn.pl/slowniki/autorytet.html>
- Stawrowski, Z. (2020). Etos jako kategoria moralna a środowisko akademickie. W: L. Suchanek (red.), *Etos i etyka w badaniach i w nauczaniu. Tomaszowice, 16–17 listopada 2019* (s. 21–28). Polska Akademia Umiejętności.
- Szacki, J. (2012). *Historia myśli socjologicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2020). *Słownik socjologiczny. 1000 pojęć*. Znak Horyzont.
- Weber, M. (2002). *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej* (D. Lachowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

The publication presents the results of scientific research conducted as part of project no. 038/GGG/2023/POT financed from a subsidy granted to the Krakow University of Economics

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ARTYKUŁY VARIA

ARTICLES VARIA



***Komiks w doradztwie zawodowym.
 Projektowanie pomocy edukacyjnych w nurcie Life Design
 Comics in Career Counseling.
 Designing Educational Aids in the Life Design Paradigm***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to start a discussion on the possibilities of applying the comic book formula for the needs of contemporary career counseling.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem concerns the question of the possibility of using comics as an educational aid in career counseling. The method of analyzing the literature on the methodology of designing educational aids in comparison with the literature on tendencies and trends related to contemporary professional careers was used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article is theoretical and empirical in nature. The first part presents the definitional findings, the theoretical basis of career counseling inspired by constructivist concepts, as well as the assumptions of the methodology of designing educational aids. In the second, in turn, based on the author's educational aid "Career Cartoon" – an empirical analysis of the issue under consideration was made, indicating potential areas of use of the comic strip in career counseling.

RESEARCH RESULTS: The results of the evaluation of career counseling activities indicate the need to continue to revise the theoretical foundations of counseling, as well as the accompanying methods of working with young people. Learning concepts inspired by the constructivist trend may be a response to the needs of constructing contemporary careers. The life design trend created on their basis allows for an active approach to building relationships between students and career advisors. In such a consulting paradigm, one can look for innovative teaching and methodological solutions.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Comics is a form that can be applied to the design of innovative educational aids. It also supports the methodological workshop of career counselors who identify with the life design paradigm.

→ **KEYWORDS:** CAREER ADVICE, YOUTH, COMICS, CONSTRUCTIVISM, LIFE DESIGN

STRESZCZENIE

CELEM NAUKOWY: Celem artykułu jest rozpoczęcie dyskusji dotyczącej możliwości aplikacji słowno-graficznej formuły komiksu na potrzeby współczesnego doradztwa zawodowego.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy artykułu został zamknięty w pytaniu o możliwość wykorzystania komiksu jako pomocy edukacyjnej w doradztwie zawodowym. Zastosowano metodę analizy literatury dotyczącej metodyki projektowania pomocy edukacyjnych w zestawieniu z literaturą na temat tendencji i trendów związanych ze współczesnymi karierami.

PROCES WYWODU: Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. W pierwszej części zaprezentowano ustalenia definicyjne, podstawy teoretyczne doradztwa zawodowego inspirowanego koncepcjami konstruktywistycznymi, jak również założenia metodyki projektowania pomocy edukacyjnych. W drugiej zaś – na podstawie autorskiej pomocy edukacyjnej „Komiks o karierze” – dokonano empirycznej analizy rozważanego zagadnienia, wskazując potencjalne obszary wykorzystania komiksu w doradztwie zawodowym.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki ewaluacji działań w zakresie doradztwa zawodowego wskazują na potrzebę dalszej rewizji zarówno teoretycznych podstaw doradztwa, jak i stosowanych metod pracy z młodzieżą. Koncepcje uczenia się inspirowane nurtem konstruktywistycznym mogą być odpowiedzią na potrzeby konstruowania współczesnych karier. Powstały na ich kanwie nurt *life design* pozwala na aktywne podejście do budowania relacji między uczniami i doradcami zawodowymi. W takim paradygmacie doradztwa można poszukiwać innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych i metodycznych.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Komiks jest formą, która może mieć zastosowanie w zakresie projektowania innowacyjnych pomocy edukacyjnych. Stanowi także wsparcie warsztatu metodycznego doradców zawodowych identyfikujących się z nurtem *life design*.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** DORADZTWO ZAWODOWE, MŁODZIEŻ, KOMIKS, KONSTRUKTYWIZM, PROJEKTOWANIE ŻYCIA

Wstęp

Doradztwo (edukacyjne, zawodowe) jako działanie o charakterze pomocowym opiera się nie tylko na towarzyszeniu człowiekowi w procesie definiowania siebie czy też (re)adaptacji do warunków rynku pracy, ale przede wszystkim na wspieraniu i promowaniu aktywnego podejścia do konstruowania życia; jest elementem globalnego systemu zależności zogniskowanych wokół zjawiska pracy, podlegającym nieustannym przeobrażeniom. Cele, sposoby realizacji i treści doradztwa zawodowego, składające się na jego jakość, wymagają ustawicznych aktualizacji względem oczekiwań jednostkowych i społecznych, a patrząc szerzej – także synchronizacji z wciąż na nowo wyłaniającymi się trendami świata (pracy). Analogicznie, istniejące instrumentarium doradztwa wymaga

rewizji i diagnoz, które przyniosłyby odpowiedź na pytanie, na ile istniejące zaplecze metodyczne doradztwa zawodowego jest odpowiedzią na wyzwania współczesnych karier. Artykuł jest głosem wspierającym dyskusję nad potrzebą redefinicji instrumentarium doradczego (Minta, 2012; Lenart, 2020; Drabik-Podgórna i Podgórną, 2016) i możliwością implementacji komiksu w doradztwie zawodowym.

Procedura badawcza

Celem artykułu jest zainicjowanie dyskusji na temat możliwości wykorzystania słowno-graficznej formuły komiksu w projektowaniu pomocy edukacyjnych. Choć forma ta znajduje zastosowanie w różnych obszarach edukacji, jej potencjał w doradztwie zawodowym pozostaje wciąż słabo rozpoznany. Stąd główne pytanie badawcze dotyczy tego, na ile komiks może pełnić funkcję efektywnego narzędzia edukacyjnego w tym obszarze. Zastosowano metodę analizy literatury dotyczącej projektowania pomocy edukacyjnych w zestawieniu z publikacjami na temat trendów związanych ze współczesnymi karierami. Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny: w pierwszej części zaprezentowano ustalenia definicyjne, podstawy teoretyczne doradztwa zawodowego inspirowanego koncepcjami konstruktywistycznymi, jak również założenia metodyki projektowania pomocy edukacyjnych; w drugiej zaś dokonano analizy empirycznej, wskazując potencjalne obszary wykorzystania „Komiksu o karierze” w doradztwie zawodowym. Konceptualizacja problematyki tekstu została poprzedzona kwerendą, która wskazuje na ograniczoną dostępność metodycznego wsparcia dla doradców zawodowych, zwłaszcza tych inspirowanych się nurtem *life design* (Nota i Rossier, 2015); dostępne są teksty naukowe poświęcone projektowaniu edukacyjnemu (Kruk, 2017), prowadzone jest także kształcenie w ramach specjalności o tej nazwie¹, Centrum Nauki Kopernik prowadzi Letnią Szkołę Prototypowania (Fikus-Kryńska, b.d.), jednak trudno znaleźć bezpośrednio opracowania dotyczące projektowania pomocy edukacyjnych w nurcie *life design*; równocześnie platformy zapewniające dostęp do pomocy edukacyjnych (także dla doradców zawodowych) nie posiadały dotychczas w ofercie produktów zaprojektowanych na podstawie założeń koncepcji konstruktywistycznych (np.: gadżety trenera, księgarnia edukacyjna). Teza ta znajduje także potwierdzenie w najnowszej publikacji ORE na temat ewaluacji zajęć doradztwa zawodowego w systemie oświaty:

Istnieje potrzeba dalszego rozwijania i doskonalenia materiałów wspierających doradztwo zawodowe, w tym w szczególności scenariuszy zajęć, materiałów do wykorzystania w trakcie zajęć itd. W szczególności istotne jest uzupełnianie materiałów o informacje o nowych metodach/modelach pracy doradców zawodowych, nowych trendach (Fuchs, 2022, s. 164).

Egzemplifikacją innowacyjnej pomocy dla doradców będzie zestaw edukacyjny „Komiks o karierze” – stanie się przyczynkiem do rozważań nie tylko o możliwości

¹ Projektowanie edukacyjne – Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński (usz.edu.pl).

aplikowania konstruktywizmu do projektowania edukacyjnego na potrzeby doradztwa zawodowego, ale także impulsem ku refleksji metodycznej wokół samego komiksu jako wciąż niewystarczająco popularnego medium dydaktycznego opartego na słowno-graficznej konwencji, wszakże

[...] komiks jest doskonałym narzędziem komentowania świata, niezwykle przydatnym w opisie różnych zjawisk, pomocnym w edukacji, idealnym do promowania... właściwie wszystkiego, ale wciąż wprawiającym w zdumienie tych wszystkich, którzy nie potrafiają zdjąć go z półki z literaturą dla dzieci (Kiec i Traczyk, 2014, s. 7).

Doradztwo zawodowe w kontekście turbulentnej kariery²

Doradztwo zawodowe w przedszkolach, szkołach i innych placówkach reguluje Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Ustawa..., 2017). Zgodnie z nią system oświaty ma przygotowywać uczniów do wyboru zawodu i ścieżki kształcenia, a doradztwo zawodowe stanowi jedną z podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Szczegółowe zasady określa Rozporządzenie z 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego wraz z załącznikami zawierającymi treści programowe dla poszczególnych etapów edukacji (Rozporządzenie..., 2019). Konieczność aktualizacji modeli doradztwa i terminologii jest nieuchronna i wynika ze zmian: pierwszą i najważniejszą, którą niosą ze sobą procesy globalizacji, jest zmiana w definicji i istocie pracy, druga obejmuje istotę kariery i jej modele. Coraz wyraźniej następuje odchodzenie od tradycyjnych preferencji zatrudnienia, równocześnie zwiększa się proporcja ludzi, szczególnie młodych, postrzegających karierę indywidualistycznie jako karierę bez granic (*boundaryless*) czy też karierę mozaikową³, a zatem bez wyraźnego podziału na zawody i kwalifikacje, obszary prywatne i zawodowe, aktywności specjalistyczne i niespecjalistyczne, sektory produkcyjne i usługowe etc. (Bańka, 2016, s. 51–52). Ewolucja poradnictwa zawodowego w kierunku doradztwa kariery wymaga ponownego przemyślenia strategii pomocy w zakresie samej metodologii pomagania, a także

[...] zmieniającej się roli procesu diagnozy w związku z przesunięciem akcentów z charakterystyki cech osobowości decydujących o przydatności zawodowej na oceny cech osobowości związane ze zdolnością do adaptacji twórczej (Bańka, 2016, s. 53).

Kolejnym zadaniem w tym zakresie jest aktualizacja dotychczasowych metateorii w odniesieniu m.in. do typów strategii doradczych w kontekście specyfiki rozwoju człowieka w cyklu życia. Jak słusznie zauważa przywoływany już Augustyn Bańka:

² Turbulentność karier została szeroko opisana w literaturze, np.: Piorunek, 2009; Kukla, 2011; Myszka-Strychalska, 2018.

³ Obszerny przegląd typów karier znajdzie czytelnik w: Cybał-Michalska, 2013.

Kompetencje w zakresie korzystania i konstruowania teorii, w tym zakresie, pozwalają na opanowanie podstawowej różnorodności determinant rozwoju karier, z jaką konfrontowany jest współczesny doradca (Bańka, 2016, s. 62).

Teza ta umacnia poczucie sprawczości doradców zawodowych, czyniąc ich nie tylko biernymi odbiorcami istniejących teorii, ale także ich potencjalnymi twórcami.

Zmiany przenikające świat pracy wręcz narzucają konieczność rewizji dominujących dotychczas teoretycznych perspektyw kariery. Jedną z nich jest zespół tzw. koncepcji cechy i czynnika, na których oparto doradztwo zawodowe w systemach edukacji wielu krajów niemal na całym świecie. Podejście to za pośrednictwem prac Johna Hollanda (Bajcar i in., 2006, s. 33) wywarło znaczący wpływ na kształt i treść doradztwa zawodowego w edukacji. W modelu tym dobry wybór kariery zawodowej następuje wtedy, gdy cechy osobowości i talenty kandydata są odpowiedzią na wymagania danego stanowiska. Doradcy i nauczyciele powinni zatem przekazywać uczniom rzetelną wiedzę o tych wymaganiach, aby przygotować ich do wykonywania poszczególnych zawodów. Na tej podstawie uczniowie mieli dokonywać racjonalnych wyborów dotyczących ich kariery.

Ograniczenia tego modelu stają się coraz bardziej dostrzegalne, ponieważ ścieżki karier są znacząco nieprzewidywalne [...], w związku z czym coraz trudniej jest dokonywać racjonalnych i opartych na informacjach wyborów zawodowych (Kuijpers i in., 2011, s. 22).

Reasumując, nastąpiła zmiana paradygmatu poprzez przejście od poradnictwa zawodowego do poradnictwa kariery, a zatem i zmiana sposobu myślenia o cechach środowiska zorientowanego na uczenie się kariery.

Konstruktywizm w doradztwie zawodowym⁴

Aby zrozumieć istotę procesów kariery w turbulentnym świecie, potrzebna jest nowa perspektywa teoretyczna.

Takie podejście oferuje konstruktywistyczna teoria uczenia się; opiera się na założeniu, że uczenie się to proces, w którym uczeń przekształca informacje w znaczącą wiedzę [podkr. J.N.-P.]. Jest to proces stawania się krytycznym, świadomym własnych, milczących założeń i oczekiwań innych oraz oceny ich znaczenia dla dokonywania interpretacji (Mezirow, za: Kuijpers, i in., 2011, s. 24).

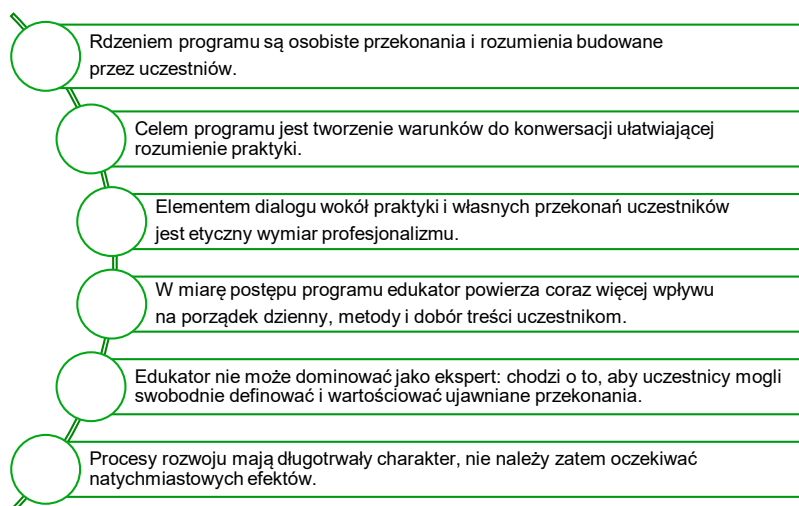
Przegląd teorii konstruktywistycznych nie jest celem niniejszego opracowania (czytelnik może się z nimi zapoznać w: Klus-Stańska, 2020). Nie sposób jednak nie wspomnieć o jednej z najważniejszych cech tego podejścia, która wskazuje na fakt, że

⁴ Konstruktywistyczne podstawy teoretyczne, rozwijając koncepcje kariery jako procesu samo-konstrukcji i projektowania życia, wprowadzili do doradztwa zawodowego Jean Guichard i Mark Savickas, np. Guichard, 2009; Savickas, 2011.

Konstrukttywizm w centrum uwagi stawia uczniów, ale rola nauczycieli czy kandydatów na nauczycieli, ich funkcjonowanie i sposób rozumienia uczenia się są z tej perspektywy teoretycznej również analizowane (Klus-Stańska, 2020, s. 11).

Ważny jest zatem uczeń i to, w jaki sposób buduje struktury wiedzy oraz jaką rolę mogą w tym w odgrywać osoby odpowiadające za tworzenie środowisk sprzyjających uczeniu się. Założenia konstruktivistycznego programu uczenia (się) w syntetycznej formie przedstawia schemat nr 1.

Schemat 1. Warunki dla realizacji konstruktivistycznego programu



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Richardson (za: Gołębnik, 2002).

Projektowanie pomocy edukacyjnych na podstawie komiksu

Inspiracją do stworzenia pomocy edukacyjnych były badania Mittendorffa i Winters, które pokazały, że „monolog w klasie szkolnej jest normą: nauczyciele, nawet w kontekście poradnictwa, rzadko rozmawiają z uczniami, głównie mówią do nich i o nich” (Kuijpers i in., 2011, s. 29). Pojawia się więc pytanie, jak odejść od jednostronnego przekazu na rzecz dialogu i współpracy.

Impulsem do stworzenia „Komiksu o karierze” były badania autorki (2023–2024) obejmujące 20 wywiadów ze szkolnymi doradcami Pomorskiej Sieci Doradców Zawodowych. Wskazali oni na konieczność odejścia od „imperializmu diagnostycznego” (Illich, za: Kargulowa, 2011, s. 78) i testowania predyspozycji na rzecz pogłębionej komunikacji intrapersonalnej oraz dialogicznej formuły zajęć. Tradycyjne miniwykłady oceniono jako

nieefektywne z powodu niskiego zaangażowania uczniów. Potrzebę zmiany potwierdzają także Kuijpers i współpracownicy:

W kontekście edukacyjnym historie kariery wyłaniają się w dialogu, w którym osobiste znaczenie jest związane z konkretnymi doświadczeniami związanymi z pracą: środowisko uczenia się musi być oparte na praktyce i dialogiczne. Aby nawiązać dialog, myśli i uczucia uczniów w odniesieniu do ich doświadczeń zawodowych muszą znaleźć się w centrum rozmowy. Dialog nie może być jednorazową dyskusją, ale musi być formą stałego wsparcia (2011, s. 28).

W kulturze przesyconej bodźcami, nadmiarem obowiązków szkolnych i deficytem dialogu młodzież z jednej strony może odczuwać przesytność metodami podającymi (tradycyjna dydaktyka), jak również opór przed wypełnianiem kolejnych kwestionariuszy badających predyspozycje. Zanurzenie w kulturze obrazkowej (Litwic, 2011) może w tym wypadku okazać się podstawą innowacji dydaktycznej, łączącej ilustracje z krótką frazą tekstu. Komiks, bo o nim mowa, „opowiada” historie adresowane do różnych grup wiekowych odbiorców, ale nastolatkom wydają się odbiorcą szczególnym.

O tym, że komiksy cieszą się dużą popularnością wśród dzieci i młodzieży, nie trzeba nikogo przekonywać. Widać to po wielości gadżetów w postaci notesów, kubków czy koszulek z ulubionymi bohaterami, które noszą zarówno dziewczęta, jak i chłopcy. W Internecie można także znaleźć wiele memów poświęconych komiksom, co pokazuje, że taka forma wypowiedzi trafia do młodych ludzi. Komiks będący rodzajem intelektualnej rozrywki z powodzeniem można wykorzystać jako cenną pomoc dydaktyczną na różnych przedmiotach, w tym na lekcjach języka polskiego czy historii (Gliniecka i Maksymowicz, 2019, s. 122).

Dlaczego więc nie podjąć próby wykorzystania walorów komiksu podczas zajęć doradztwa zawodowego?

W przypadku badań nad komiksem wnikliwie przyglądano się jego historii, gatunkom, schematom fabularnym, zakresom tematycznym i relacjom z innymi dziedzinami sztuki, rzadko jednak poświęcano uwagę czytelnikowi jako odkrywcy i pełnoprawnemu źródłu zawartych w komiksie sensów (Gąsowski, 2016, s. 8).

Wskazana przez Gąsowskiego cecha jest koronnym argumentem przemawiającym za komiksem jako formą literacką, który nadaje czytelnikowi wyjątkową rangę poprzez dostrzeganie w nim podmiotu aktywnie interpretującego treści i znaczenia. Scott McCloud (2015) określił z kolei komiks mianem niewidzialnej sztuki opartej na aktywnym dopowiadaniu przez odbiorcę tego, co w komiksie nie zostało pokazane wprost. Znaczenia nabiera to, co dzieje się pomiędzy obrazkami, okienkami, a pozostawione jest wyobraźni odbiorcy. Najważniejszy jest fakt, że słowo w komiksie instynktownie przeciwstawia się gadulstwu, zdejmując z siebie obowiązek funkcji opisowych (R. Guidot, za: Toeplitz, 1985, s. 108).

Problematyka przedstawiona na planszach komiksu ma charakter uniwersalny i inkluzyjny – zestaw sprawdził się podczas realizacji podstawy programowej z kilku różnych

przedmiotów, niemniej plansze z komiksami można wykorzystać przede wszystkim podczas zajęć wprowadzających w tematykę predyspozycji, zainteresowań, pracy i pracowitości, kariery, myślenia o życiu zawodowym wolnym od stereotypów etc.⁵

Zestaw edukacyjny „Komiks o karierze” został zaprojektowany z myślą o wsparciu doradców zawodowych i urozmaiceniu prowadzonych przez nich lekcji. Jest rekomendowany przede wszystkim dla uczniów klas VII i VIII szkoły podstawowej. Jego zasadniczym celem jest promowanie refleksyjnego podejścia do zadań rozwojowych i problemów pojawiających się na biograficznej osi czasu, czyli uczenie (się) konstruowania aktywnego życia.

W podejściu konstruktywistycznym znaczenie buduje się – poprzez tworzenie historii – z informacji poprzez dialog ze sobą i innymi na temat rzeczywistych doświadczeń. [...] Jednostka nie może usytuować siebie i swojego poznania w dystansie wobec świata. Nie jest zewnętrznym obserwatorem rzeczywistości, lecz jej częścią. Rozumienie świata i wiedza powstają zawsze w powiązaniu z dotychczasowym doświadczeniem jednostki, jej wiedzą, potrzebami i celami oraz językiem, w jakim tę rzeczywistość opisuje i objaśnia. Zasadnicze znaczenie ma tutaj założenie, że wiedza nie jest repliką czy odbiciem rzeczywistości, ale raczej ludzką konstrukcją (Kuijpers, i in., 2011, s. 17).

Mając na uwadze konstruktywistyczne przesłanki, scenariusze lekcji z planszami „Komiksu o karierze” opierają się przede wszystkim na dialogu, pobudzają refleksyjność, zachęcają do stawiania pytań, stwarzają warunki do współpracy, uczą sztuki prowadzenia sporów, pomagają identyfikować stereotypy, wzmacniają poczucie sprawczości, porządkują argumentacje, kształtują autonomię i podmiotowość, ułatwiają myślenie o przyszłości. Drugim z założeń jest pobudzenie kreatywności ułatwiającej odejście od schematycznych i stereotypowych wyborów zawodowo-edukacyjnych (np.: związanych z płcią, tradycjami rodzinnymi czy oczekiwaniami społecznymi).

Realizacja lekcji z „Komiksem” pozwala prowadzącemu na obserwację uczniów i formułowanie wniosków, które mogą mieć walor diagnostyczny; nauczyciel uzyskuje bowiem możliwość wglądu w wyobrażenia uczniów o pracy, a także rozpoznaje ich oczekiwania odnośnie do przyszłej kariery. Zatem realizując lekcje doradztwa zawodowego z użyciem „Komiksu o karierze”, uzyskujemy w wyniku obserwacji bezcenne informacje dotyczące obszarów problemowych (np.: szczątkowa wiedza o zawodach, deficyt pojęć do określania własnych predyspozycji, niska motywacja do samodzielnego konstruowania ścieżek edukacyjnych) wymagających wsparcia, które może być zapewnione przez szkołę w ramach lekcji doradztwa zawodowego, ale także przez rodziców lub rówieśników, a także instytucje zewnętrzne (np.: poradnie psychologiczno-pedagogiczne).

Forma komiksu, pełna trawestacji i symboliki, może zachęcać do intelektualnej przygody bardziej niż klasyczne materiały. Każdy zespół uczniów pracuje z dwiema planszami: komiksową i z pytaniami. Ograniczenie ilości tekstu w dymkach zachęca do

⁵ Na podstawie badań prowadzonych przez autorkę.

interpretacji. Jak zauważa Witold Jakubowski, to właśnie „dzięki interpretacji wytworów kulturowych człowiek doświadcza wartości”, a komiks może być narzędziem emancypacji, „wyzwolenia i przywrócenia komuś głosu” (2010, s. 38).

Podsumowanie

W najnowszym dostępnym raporcie na temat ewaluacji doradztwa zawodowego w systemie oświaty wskazano, że konieczne jest wypracowanie nowego, adekwatnego do wyzwań teraźniejszości, ale przede wszystkim przyszłości – instrumentarium doradczego. Jedną z propozycji innowacji mogą być materiały dydaktyczne w formie komiksu jako pomostu czy też „mediatora” w komunikacji między pokoleniem uczniów i nauczycieli. Zestaw „Komiks o karierze” został zaprojektowany na kanwie założeń konstruktywistycznej koncepcji wiedzy, która wydaje się adekwatną odpowiedzią na wyzwania XXI wieku. Wypracowana na jego gruncie koncepcja *life design* oferuje nową perspektywę w planowaniu kariery. Odrzuca tradycyjne linearne podejście do kariery i zakłada równocześnie, że jednostka jest aktywnym projektantem swojego życia zawodowego. Ważnym aspektem *life design* jest gotowość do konstrukcji autentycznej, indywidualnej kariery na podstawie aktywnego poszukiwania różnych opcji i możliwości zawodowych, a także definiowania wartości. W podejściu konstruktywistycznym eksploracja ma szczególne znaczenie, ponieważ umożliwia odkrywanie zainteresowań i pasji, które mogą prowadzić do znalezienia satysfakcjonującej drogi zawodowej. Drugim argumentem przemawiającym za pomocami dydaktycznymi stymulującymi współpracę wśród uczniów jest wskazywany przez badaczy rywalizacyjny charakter edukacji i zorientowanie na ocenę (np.: Śliwerski, 2022). W nurcie *life design* szczególne znaczenie nadaje się współpracy i wsparciu społecznemu w procesie planowania kariery. Doradztwo zawodowe inspirowane paradygmatem konstruktywistycznym otwiera szerokie pole do poszukiwania rozwiązań dydaktycznych mających na celu wspieranie uczniów w aktywnym budowaniu własnego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. i Nosal, C. (2006). *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. https://e.kul.pl/files/10244/public/psych_pref_zaw.pdf
- Bańka, A. (2016). *Psychologiczne doradztwo karier*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura. <https://doi.org/10.14691/PDK.2016>
- Cybal-Michalska, A. (2013). *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Drabik-Podgórna, V. i Podgórný, M. (red.). (2016). *Zawód czy kompetencje. Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Fikus-Kryńska, M. (b.d.). Prototypy powstałe podczas Letniej Szkoły Prototypowania. W: I. Iłowiecka-Tańska (red.), *Tworzenie pomocy naukowych* (s. 4–11). Centrum Nauki Kopernik. https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2020-07/Tworzenie_pomocy_naukowych_-_wersja_na_www_.pdf
- Fuchs, P. (red.). (2022). *Ewaluacja wsparcia doradztwa zawodowego w obszarze oświaty. Badanie wartości wskaźnika rezultatu długoterminowego PO WER. Raport końcowy*. Piotr Fuchs Smart Research. <https://ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=37753>
- Gąsowski, P. (2016). *Wprowadzenie do kognitywnej poetyki komiksu*. Fundacja Instytut Kultury Popularnej.
- Gliniecka, M. i Maksymowicz, L. (2019). Potencjał komiksów filmowych w przestrzeni edukacji. *Kultura Popularna*, 62(4), 116–128.
- Gołębiak, D. (2002). *Uczenie metodą projektów*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251–258.
- Jakubowski, W. (2010). Kultura i sztuka popularna jako obszar działań edukacyjnych. *Ars inter Culturas*, 1, 35–45. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/ars-inter-culturas/2010-numer-1/ars_inter_culturas-r2010-t-n1-s35-45.pdf
- Kargulowa, A. (2011). *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kiec, I. i Traczyk, M. (2014). *Komiks i jego konteksty*. Fundacja Instytut Kultury Popularnej.
- Klus-Stańska, D. (2020). Konstruktoryzm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 7–20. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.01>
- Kruk, J. (2017). Projektowanie w edukacji. Aspekty metodologiczne i praktyczne na przykładzie tworzenia przestrzeni dla doświadczonych percepcyjnych. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 85–95. <https://doi.org/10.34767/PP.2017.01.06>
- Kuijpers, M., Meijers, F. i Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and career competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.05.005>
- Kukla, D. (red.). (2011). *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*. Difin.
- Lenart, J. (2020). Od tradycyjnego poradnictwa zawodowego dla młodzieży do poradnictwa konstruowania kariery i życia. Ciągłość i zmiana. *Studia Poradoznawcze*, 9, 25–43. <https://doi.org/10.34862/sp.2020.2>
- Litwic, K. (2011). Kultura obrazkowa w dydaktyce – szanse i zagrożenia. *Forum Dydaktyczne*, 7–8, 177–188. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1772>
- McCloud, S. (2015). *Zrozumieć komiks* (H. Brychczyński, tłum.). Kultura Gniewu.
- Minta, J. (2012). *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*. Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Myszka-Strychalska, L. (2018). Typy, wzory i modele karier w przestrzeni elastycznego rynku pracy. *Problemy Profesjologii*, 1, 85–103.
- Nota, L. i Rossier, J. (red.). (2015). *Handbook of life design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe Publishing. <http://doi.org/10.1027/00447-000>
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego. (2019). Dz. U. 2019, poz. 325. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000325>
- Savickas, M.L. (2011). *Career counseling*. American Psychological Association.
- Śliwerski, B. (2022). *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*. Wolters Kluwer.
- Toeplitz, K. (1985). *Sztuka komiksu. Próba definicji nowego gatunku artystycznego*. Czytelnik.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. (2017). Dz. U. 2017, poz. 59. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170000059>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



Fenomen narracyjności?
Casus twórczości Petera Greenaway
The Phenomenon of Narrativity?
The Case of Peter Greenaway's Film

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to analyze the phenomenon of narrativity in the work of Peter Greenaway – a director who has consistently challenged dominant paradigms of cinematic storytelling.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem concerns whether and how Greenaway constructs alternative forms of narrative that transcend classical narrative models while retaining communicative coherence and artistic integrity. The study applies an interpretative methodology, incorporating tools from film narratology and phenomenology.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study poses a question reflecting on the “destructive” and “constructive” functions of narrative in Peter Greenaway’s work. To address this question, a selected film was analyzed in terms of narrative structure, the relationship between image and text, the use of art as a narrative framework, and the medium’s self-reflexivity.

RESEARCH RESULTS: The analysis reveals that Greenaway constructs multilayered narratives in which image and sound are as important as – or even replace – verbal narration. His films expose the mechanisms of storytelling, turning narration into an object of reflection rather than a simple tool of communication. These are conceptual, often simultaneous narratives, reminiscent of the structure of a polyphonic score or a Renaissance painting.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The findings suggest a need to revise traditional definitions of narrativity in the context of contemporary artistic and postmedia cinema. It is recommended to expand analytical tools to include transmedial and iconological perspectives. The scholarly value of this study lies in challenging the binary distinction between narrative and non-narrative cinema – Greenaway’s work demonstrates that a narrative can be as much “painted” or “designed” as it is “told”.

→ **KEYWORDS:** **FILM, NARRATIVE, COMMUNICATION, PETER GREENAWAY, THE DRAUGHTSMAN’S CONTRACT**

STRESZCZENIE:

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest eksploracja zjawiska narracyjności w filmie *Kontrakt rysownika* Petera Greenawaya – reżysera, który od lat konsekwentnie kwestionuje dominujące paradygmaty opowiadania filmowego.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy dotyczy pytania, czy i w jaki sposób Greenaway konstruuje alternatywne formy narracji, które przekraczają klasyczne modele fabularne, a jednocześnie nie rezygnują z komunikatywności ani spójności dzieła audiowizualnego. W analizie zastosowano metodologię interpretacyjną z elementami narratologii filmowej oraz fenomenologii.

PROCES WYWODU: W pracy zadano pytanie, w którym podjęto refleksję na temat „destruktywnej” i „konstruktywnej” funkcji narracji w twórczości Greenawaya. W celu udzielenia nań odpowiedzi przeanalizowano wybrany film pod kątem struktury opowieści, relacji obrazu i tekstu, użycia sztuki jako struktury narracyjnej oraz autorefleksyjności medium.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki analizy wskazują, że Greenaway buduje narracje wielowarstwowe, gdzie obraz i dźwięk pełnią funkcję równie istotną co słowo, a często wręcz przejmują funkcje tradycyjnej narracji werbalnej. Jego twórczość eksponuje mechanizmy opowiadania, czyniąc je przedmiotem refleksji, a nie tylko środkiem ekspresji. To narracja conceptualna, często symultaniczna, przypominająca strukturę polifonicznej partytury lub renesansowego obrazu.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wnioski sugerują konieczność rewizji pojęcia narracyjności w kontekście współczesnego kina artystycznego i postmedialnego. Rekomenduje się rozszerzenie narzędzi analitycznych o perspektywę transmedialną i ikonologiczną. Znaczenie tej pracy dla nauki polega na podważeniu binarnego podziału na kino narracyjne i nienarracyjne – twórczość Greenawaya pokazuje, że narracja może być równie dobrze „malowana”, „projektowana”, jak i „opowiadana”.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **FILM, NARRACJA, KOMUNIKACJA, PETER GREENAWAY, KONTRAKT RYSOWNIKA**

Wprowadzenie

Człowiek nie chcąc pogodzić się z daremnością swych cierpień,
stara się nadawać im sens.
Sztuka współczesna, tak jak dawna, pomaga mu ten sens odnaleźć.
(Radajewski, 1982, s. 17–18)

Narracja jest przedmiotem zainteresowań na wielu różnych polach naukowych. Badacze filmu posługując się tym pojęciem, szukali inspiracji przede wszystkim w literaturoznawstwie, filozofii i psychologii¹. Większość z nich „spotkała się” w ujęciu fenomenologicznym

¹ Agnieszka Ogonowska przypomniała m.in., że „Najbardziej inspirujące dla filmoznawczych badań nad narracjami są ustalenia literaturoznawcze i psychologiczne” (2018, s. 120).

i hermeneutycznym, które podkreślało, że narracja jest zarówno reprezentacją określonej rzeczywistości, jak i strukturą poznawczą². Dzięki temu fenomen narracyjności widzenia-rozumienia (vs rozumienia-widzenia) w tekstach kultury udało się ująć w problem poznawczy³. Takie spojrzenie niewątpliwie połączyło wielu badaczy narracji.

Dodatkowo myślenie o narracji w kontekście „spotkania” zainspirowało do poszukiwań historii, które zarówno łączą, jak i dzielą. Wielokrotnie podkreślano przecież, że narracja werbalna, wizualna czy dźwiękowa tworzy między ludźmi więzi, mosty, pozwalając im zrozumieć się „ponad przepaściami czasu i przestrzeni” (Ulatowska, 2011, s. 86). Z tej perspektywy niestraszone są więc granice języka i obrazu, w których nie wszystkie doświadczenia można wyrazić. Fascynujący jest styk, to „pomiędzy byciem i niebyciem, unicestwieniem a stworzeniem” (Tomczyk, 2022, s. 43), opowieścią-narracją i milczeniem.

Stosowanie kategorii obejmującej wiele znaczeń odsyła do różnych punktów widzenia i rodzi różnorakie problemy. Wystarczy wskazać, że w analizie narracji można wyodrębnić dwie zasadnicze perspektywy: „jedna koncentruje się na podmiocie jako twórcy czy nosicieli opowieści, a druga zainteresowana jest opisem struktury różnych tekstów narracyjnych” (Kulas, 2014, s. 127). Ponadto badacze podkreślają, że narrację, w tym w dziele sztuki filmowej, można analizować na wiele różnych sposobów (Ulatowska, 2011, s. 77).

Przestrzenią spotkania, która wskazuje korelacje, a nie podziały między badaniami filmoznawczymi i psychologicznymi jest traktowanie narracji jako kluczowego narzędzia w kształtowaniu i badaniu tożsamości. Obie dziedziny badają dynamikę tożsamości, podkreślając jej zmienność i zależność od kontekstu społecznego. Różnice są podyktowane innym podejściem do tej kwestii i innym materiałem badawczym (medium). Psychologia narracyjna skupia się na jednostkowym doświadczeniu i jego interpretacji, opierając się na słownych narracjach i introspekcji. Natomiast filmowa narracja dotyczy zarówno jednostki, jak i zbiorowości, w tym wpływu kulturowego. Ponadto film wykorzystuje wizualność, dźwięk i strukturę narracyjną. W tym sensie kino może być postrzegane jako praktyczne zastosowanie psychologii narracyjnej, w którym widzowie obserwują procesy kształtowania tożsamości bohaterów i odnajdują w nich fragmenty własnych narracji⁴.

Dzięki tej perspektywie to problem „rozumienia” okazał się najważniejszym miejscem „spotkania” zainteresowań psychologii i filmoznawstwa. Umożliwił bowiem postawienie pytania dotyczącego tego, „jak przyswajany, przetwarzany i mentalnie reprezentowany

² Chodzi o fenomenologiczną tradycję postępowania badawczego – „obserwowania sensów” ujawniających się w doświadczeniu podmiotu poznającego.

³ „Fenomen narracyjności widzenia-rozumienia” – to sformułowanie odnoszące się do sposobu, w jaki obraz (widzenie) i znaczenie (rozumienie) łączą się w procesie tworzenia i odbioru opowieści. To zjawisko polega na tym, że to, co widzimy, układa się w narrację nie tylko przez ciąg zdarzeń, ale przez sposób percepcji, interpretacji i skojarzeń.

⁴ Narracja filmowa w tym ujęciu nie jest jedynie ciągiem przyczynowo-skutkowym prowadzącym do rozwiązania fabularnego, ale staje się performatywnym procesem percepcyjnym, w którym znaczenia są generowane także poprzez zmysłowy wymiar kina – jego zdolność do wywoływania somatycznych reakcji i immersji zmysłowej (Elsaesser i Hagener, 2015).

jest film, będący złożoną, kompleksową informacją" (Bordwell i Thompson, 1990, s. 43). Ciągłe aktualne pozostaje jednak pytanie, czy tak zarysowaną aktywność wewnętrzną uczestników komunikacji artystycznej da się badać poprzez analizę ich sposobu percepcji filmu⁵. Nie na wszystkie pytania uda się w tych rozważaniach odpowiedzieć, ale warto na pewno o tych kwestiach pamiętać.

Metody i narzędzia badawcze

Musimy postrzegać nasze życie jako narrację.
(Taylor, 2001, s. 94)

Fenomenologiczna fascynacja „logiką wrażeń/zmysłów” i „logiką narracji” odsyła do percepcji i opowieści jako fenomenów doświadczenia sztuki⁶. Dlatego filmy brytyjskiego reżysera Petera Greenaway (ur. 1942)⁷ stanowią ciekawe przykłady artystycznej realizacji możliwości obydwu tych idei. Przykłady tym bardziej warte uwagi, że od wielu lat można zaobserwować wzrastające zainteresowanie rozważaniami teoretycznymi na temat sztuki, także filmowej, poprzez zmysły (zob. m.in.: Elsaesser i Hagener, 2015)⁸. Co nie zmienia faktu, że perspektywa wrażliwości i cielesności w badaniach sztuki okazała się przestrzenią ciągle nie do końca zbadaną. Jednym z powodów może być ambiwalentny stosunek zarówno do kwestii związanych z wrażliwością, jak i zmysłowością. Magdalena Szpunar pisała: „Do wrażliwości z jednej strony odnosimy się pozytywnie, kojarząc ją z empatią, głębokim odczuwaniem i współczuciem, z drugiej – osobom wrażliwym przypisujemy pewną niedojrzałość, niestabilność emocjonalną, nieadekwatny,

⁵ Pytania szczegółowe, które warto mieć na uwadze w kontekście tych rozważań, to m.in.: Jakie cechy narracyjne definiują specyfikę opowiadania w *Kontrakcie rysownika*? Jak doświadczenie narracyjne filmu wpływa na percepcję i interpretację widza? Jak fenomen narracyjności w *Kontrakcie rysownika* może poszerzyć rozumienie narracji filmowej jako procesu złożonego i wielowymiarowego?

⁶ W ujęciu fenomenologicznym „fenomen” oznacza każde zjawisko, które jawi się świadomości w sposób bezpośredni i bezpośrednio dostępny doświadczeniu. Fenomen to to, co „ukazuje się” – nie rzeczywistość sama w sobie, lecz jej sposób pojawiania się w subiektywnym doświadczeniu podmiotu (Husserl, 1987).

⁷ Peter Greenaway urodził się 5 kwietnia 1942 w Newport. Uznawany jest za czołowego reprezentanta nurtu: postmodernizmu, nowej narracji, neobaroku. Do najważniejszych jego filmów należą: *Kronika wypadków* (1980), *Kontrakt rysownika* (1982), *Zet i dwa zera* (1985), *Kucharz, złodziej, jego żona i jej kochanek* (1989), *Księgi Prospera* (1991), *Dzieciątka z Mâcon* (1993), *The Pillow Book* (1996), *Nightwatching* (2007).

⁸ Thomas Elsaesser i Malte Hagener proponują nowatorskie ujęcie narracji filmowej, odchodząc od wyłącznie strukturalnych i semantycznych analiz fabuły na rzecz uwzględnienia cielesnego, zmysłowego i afektywnego wymiaru odbioru filmu. Ich podejście wpisuje się w tzw. zwrot zmysłowy (*sensory turn*) w teorii filmu, który podkreśla, że doświadczenie narracji filmowej nie dokonuje się wyłącznie poprzez rozumienie opowiedzianej historii, lecz także poprzez fizyczne i emocjonalne oddziaływanie obrazu, dźwięku, rytmu, koloru i przestrzeni na ciało widza.

przeniknięty na wskroś emocjami odbiór rzeczywistości" (2017, s. 134). Zapominając często, że to wrażliwość i doświadczenie pogłębiają poczucie tożsamości i są domeną każdej działalności artystycznej.

Znaczenie narracji powstaje na przecięciu świata dzieła ze światem odbiorcy (zob. m.in. na ten temat Tokarska, 2002). To prowadzi do zajęcia się filmem w ujęciu multi-sensorycznym. Dzięki temu doświadczenie kinowe koreluje nie tylko z przedstawioną na ekranie opowieścią i jej bohaterami, ale też z własnym ciałem i „ciałem” filmu (Stańczyk, 2023). Takie podejście do sztuki ruchomych obrazów jest bliskie teorii zmysłów oraz rekonstruuje leżącą u jej podstaw perspektywę fenomenologii egzystencjalnej i jej zastosowanie w badaniach nad filmem (Rachubińska, 2024, s. 129).

W ten sposób kwestia fenomenu opowieści, która potwierdza nasze „bycie w świecie”, stała się jednym z zagadnień ważnych dla fenomenologów. Jest to też temat, przypominę, większości filmów Greenawaya, choć nigdy otwarcie nie wskazywał on wprost takich inspiracji. W swoich filmach próbował natomiast zerwać z uprzywilejowaniem tożsamości na rzecz inności, obcości czy różnicy, podkreślając koncepcję zmysłowego odbioru świata i sztuki, z którą wiązał świadomość istnienia podziału, tendencji do fragmentaryzacji i poczucia osobności różnych podmiotów. Tym kluczem podążę, analizując film *Kontrakt rysownika*.

Przykład filmu Petera Greenawaya

Czy poskładamy je w jedną całość?
Czy widzisz, pani, więź pomiędzy tymi zgoła przypadkowymi epizodami?
Słowa pana Neville'a z filmu *Kontrakt rysownika* (1982)

Peter Greenaway jest artystą, w którego twórczości percepcja wizualna jest tematem zasadniczym. Jego filmy są w dużej mierze autotematyczne. Dodatkowo wielokrotnie wskazywał on, że sztuka, w tym rysowanie czy filmowanie, to rodzaj gry erotycznej, a więc doznanie zarówno kontaktu poznawczego, niejako „oko w oko” autora i odbiorcy, ale też zmysłowego, „oko artysty w oku widza”. Fascynację zmysłowym odbiorem rzeczywistości potwierdza też wykształcenie tego reżysera, który w latach 60. XX wieku studiował na wydziale malarstwa w Walthamstow School of Art. Nieprzeciętny już wtedy młody artysta podobno filmowcem zapragnął zostać dopiero po obejrzeniu *Siódmej pieczęci* Ingmara Bergmana.

Obrazem, który zachwycił, stając się punktem wyjścia fabularnego dorobku tego reżysera, okazał się właśnie *Kontrakt rysownika* (1982), z Anthonym Higginsem w roli tytułowej. Jest to w dużej mierze film o widzeniu i narracyjności (swoistej grze fabularnej) w sztuce i życiu. Natomiast, to, co jest w tym obrazie najciekawsze, dotyczy pozycji artysty zarówno w czasach restauracji Stuartów (XVII wiek), jak i współcześnie. Greenaway nigdy nie ukrywał, że rysownik Neville jest kimś w rodzaju jego *alter ego*, a więc kimś „podszytym jego osobistymi obsesjami” (Kornatowska, 2011, s. 16–17).

Źródłem najbardziej frapującej narracji jest podejrzenie popełnienia zbrodni, którego ofiarą jest Pan Herbert, rzekomo podróżujący w tym czasie do Southampton. Szkice artysty wydają się świadkiem owej opowieści. Takie przypuszczenia potwierdza córka właścicieli posiadłości, która sugeruje możliwość istnienia jakiejś tajemnicy, którą – paradoksalnie – zobaczyć i utrwalić na rysunku-opowieści może tylko artysta.

Filmowa fabuła – skrupulatnie budowana, za sprawą sztuki i „opowieści zaszyfrowanych w rysunkach” – zostaje anulowana. Można zadać pytanie, jaki jest cel tych zabiegów? Z jednej strony chodzi o kontrolę nad decyzjami innych partnerów w komunikacji. Z drugiej – zabawę, grę, w której chodzi o rozkosz symetrii intrygi. „Satysfakcję – jak słyszymy w filmie – że wyżej postawieni od nas będą w tarapatkach”. To, co opowiedziane, musi zostać zdewaluowane. To, co zmaćcone, może – choć nie musi – być wyjaśnione. Tajemnicą sztuki zarówno filmowej, jak i rysunkowej jest snucie historii, zabawa narracjami, opowieściami. Władcą tej „krainy” jest artysta, który choć w palcach, jak słyszymy w *Kontrakcie...*, ma tylko pędzel lub pióro, to ostatecznie może ono okazać się silniejsze od miecza. To dzięki sztuce rysunku posiadłość może zyskać, podobnie jak jego właściciele, trwałą pamięć. Sztuka może nawet „zwyciężyć”, tj. pokonać narrację i jej nadawcę – ujawniając obłudę swoich zleceńodawców lub obnażając ich zbrodnię.

Potwierdza tę możliwość rozmowa o trzynastym rysunku, którego artysta nie ukończył. Miał on zgodnie z kontraktem narysować tylko dwanaście prac. Natomiast brakujący szkic miał przedstawiać widok na południową stronę domu, gdzie znajduje się rzeźba konia. Tam też znaleziono ciało męża pani Herbert. Trzynasty widok został odrzucony bez specjalnego powodu. Dlatego pan Neville zaprzagnął dodać go do kolekcji i uwiecznić dzieło. Cena tego domknięcia kontraktu okazała się dla niego destruktywna, ale konieczna z uwagi na zrozumienie istoty ślepoty wszystkich bohaterów, którzy nie dostrzegli nieszczęścia tego domu i jego mieszkańców oraz wyjaśnienia intrygi, której on sam stał się ofiarą.

Ostatni kontrakt ujawnia trzy istotne idee, o które toczyła się gra w opowieści Greenaway: widzenie, wiedza/zrozumienie i życie. Dlatego w ostatnich scenach artysta zostaje pozbawiony możliwości widzenia (oczu), rozumienia (symboliczne obnażenie, tj. pozbawienie ubrania) i życia (brutalny mord). Ostatecznie rozpad musi być odczytywany jako kruchość struktury narracyjnej i organicznej jednocześnie. Postępująca dekonstrukcja narracji po raz pierwszy nie przynosi nowej historii, opowieści czy umowy, a raczej, za sprawą odwołania do zmysłów, ciała i materialności – rozkłada się na materialną potencjalność.

W warstwie wewnątrzfilmowej *Kontraktu rysownika* proces dekonstruowania narracji wiąże się także z relacjami między bohaterami. Z jednej strony są to postaci, które funkcjonują w zhierarchizowanej, skostniałej rzeczywistości. W tym świecie liczy się status społeczny wynikający z posiadania określonych dóbr materialnych, takich jak posiadłość. Z drugiej strony obszarem zainteresowania bohaterów jest także zmiana ról, a więc możliwość wcielenia się w kogoś innego, głównie w celu przejęcia władzy. Dlatego bohaterowie dla przyjemności lub knucia wysublimowanych intryg gotowi są złamać zasady hierarchii. Podążając tym śladem, Greenaway tworzy tak naprawdę film

o uprzedmiotowieniu, a więc o niszczeniu możliwości komunikacyjnych. Ludzie zostają sprowadzeni do roli przedmiotów.

Walka o władzę toczy się między Nevillem a arystokratami. Choć jest nierówna i z góry przegrana, to jednak stanowi dowód na tworzenie przez reżysera narracji, która ma na celu dekonstruować zastane społeczne porządki. Sztuka i akt twórczy stają się przestrzenią, gdzie ów akt dekonstrukcji społecznej hierarchii ma szansę się ziścić. W ten sposób reżyser zdaje się mówić, że artysta ma moc dokonywania zmian. Ważne jest jednak, żeby jego myślenie o sztuce nie było zachowawcze. Taka sztuka, choć chciana przez zleceniodawców, prowadzi go w ślepy zaułek. Wyjściem z impasu, „niewidzenia” i niewiedzy jest tylko sztuka, która ma śmiałość wyjść z konwencjonalnych ram. To sztuka, która żyje jak tajemnicza postać – ruchomy posąg, którą widzi tylko małe dziecko i wnikliwy odbiorca filmu, gdy w ostatnich scenach zsiada z rzeźbionego konia i konsumuje pozostawionego przez bohaterów ananasa. Możliwe, że to personifikacja sztuki, która tak jak zmysły i prawdziwe emocje nie daje się okiełznać i zamknąć w znanych schematach. Chodzi więc o wytwór artystyczny, który jest prawdziwy, bo zmienny w czasie i przestrzeni, potrafiący tę rzeczywistość nie tyle ujarzmić, co podać w wątpliwość jej strukturę i status. W tym sensie, na poziomie fabularnym, *Kontrakt rysownika* opowiada o znaczeniu i odnawiającej mocy narracji dekonstruujących zastane opowieści.

W tym kontekście „fenomenalność narracji” Petera Greenawaya można rozumieć jako unikalną zdolność jego filmu do angażowania widza na wielu poziomach percepcyjnych, intelektualnych i emocjonalnych, tworząc wielowymiarowe doświadczenie estetyczne i poznawcze. W odróżnieniu od tradycyjnych narracji opartych na linearności fabularnej Greenaway posługuje się złożonymi strukturami wizualnymi i symboliką, które prowokują do refleksji nad naturą sztuki, historii i samego medium filmu.

Wyniki analizy naukowej

Historie są opowiadane, a nie przeżywane, życie natomiast jest przeżywane,
a nie opowiadane.
(Ricoeur, 2003, s. 263)

Kontrakt rysownika to film, który świadomie igra z tradycyjną strukturą narracyjną, jednocześnie rekonstruuje klasyczne schematy fabularne i poddając je dekonstrukcji na poziomie formy i treści. Rekonstrukcja narracji w tym przypadku polega na wykorzystaniu klasycznych elementów fabuły i konwencji kina sensacyjnego oraz kryminalnego, takich jak intryga kryminalna, narracja liniowa z retrospekcją. Pierwsza przejawia się w tym, że film rozpoczyna się od tajemniczego morderstwa, a główny bohater, rysownik, zostaje wplątany w śledztwo. Ta konwencja jest rozpoznawalna i stanowi „punkt wyjścia” dla widza. Drugim elementem jest, pomimo niestandardowej formy, fabuła rozwijająca się w zasadzie chronologicznie, z fragmentami retrospektywnymi, które uzupełniają kontekst i motywacje postaci. Dobrym przykładem sceny rekonstrukcyjnej jest ta,

w której widz poznaje podstawowy konflikt fabularny. Kamera i montaż, mimo stylizacji, respektują czytelność wydarzeń.

Jednocześnie Greenaway podważa stabilność narracji poprzez wielorakie zabiegi dekonstrukcyjne: fragmentaryczność, multiperspektywiczność, metanarracyjność, wizualną symbolikę czy teatralizację. Historia nie jest przedstawiona z jednego punktu widzenia, lecz składa się z rozproszonych fragmentów, które nie tworzą jednorodnej całości. Widz musi sam składać fakty, gdyż narracja często celowo zaciera przyczynowo-skutkowe powiązania. Potwierdza to sposób łączenia scen z rysunków głównego bohatera, które przeplatają się z teatralnymi inscenizacjami i wizualnymi kolażami, tworząc mozaikę różnych wersji wydarzeń.

Dodatkowo autor *Kontraktu rysownika* często wprowadza komentarze na temat samego procesu tworzenia obrazu i narracji, jak np. w momentach, gdy rysownik szkicuje postaci, a na ekranie widzimy zarazem ich „prawdziwe” działania i „zapis” na papierze. Rysunki zmieniają kontekst fabuły, podważając iluzję ciągłości narracyjnej.

Na poziomie kadrów dekonstrukcja przestrzeni narracyjnej przejawia się w ich geometrii i stylizacji oraz obecności elementów „obcych” w kadrze. Greenaway wykorzystuje kadry o wyraźnej, teatralnej kompozycji. Obrazy raczej „zamrażają” moment (ustawienia aktorów niczym w żywych obrazach), niż prowadzą płynną akcję. Kamera czasem pokazuje rekwizyty (np. szkice, plany), które przypominają o „sztuczności” filmu. To świadome zaburzenie iluzji.

Na poziomie scen dekonstrukcja polega na łamaniu ciągłości narracyjnej poprzez fragmentaryczne wprowadzenie fabuły, metanarracyjne interwencje, przełamywanie iluzji na linii aktor – kamera – widz. Ważne są ponadto sceny, w których rysownik nie tylko obserwuje wydarzenia, ale także rysuje ich przebieg, tworząc „film w filmie”. To nadaje działaniu postaci charakteru „grania ról”. Jak widać, jest to film, który świadomie niszczy tradycyjną narrację filmową przez geometryczne, statyczne kadry przypominające obrazy, fragmentaryczne, nielinearne i wielowarstwowe sceny, postaci rozmyte w swojej tożsamości i funkcji narracyjnej, akcję rozbitą na powtarzalne i zmienne epizody. Te elementy razem tworzą narrację destrukcyjną – prowokującą widza do refleksji nad samą naturą opowiadania, granicami percepcji i rolą twórcy w kształtowaniu fabuły.

W *Kontrakcie rysownika* rekonstrukcja narracyjna służy stworzeniu punktów odniesienia dla widza, podczas gdy dekonstrukcja podważa stabilność tych odniesień, ukazując narrację jako proces otwarty, wielowymiarowy i złożony. Greenaway nie tylko opowiada historię, ale też analizuje i demontuje sposób, w jaki ta historia jest konstruowana i odbierana.

Zakończenie

Gdy myślimy o konstruktywności czy destruktywności narracji w kontekście badań filmoznawczych i psychologicznych, to trzeba uzmysłowić sobie przede wszystkim odmienność tych spojrzeń. Używając nieco umownego sformułowania: „filmowość konstrukcyjna”,

warto pamiętać, że oznacza ono podejście do tworzenia narracji filmowej, które skupia się na budowaniu – zarówno w sensie dosłownym, jak i metaforycznym. W filmach opartych na tej estetyce kluczowe jest procesowe tworzenie znaczeń, relacji, tożsamości czy struktur fabularnych, a także wizualne przedstawienie budowy świata, przestrzeni czy idei. Konstrukcja w kinie może być narzędziem eksploracji harmonii, odbudowy, nadziei lub ewolucji bohaterów i ich otoczenia.

Ważnym wyznacznikiem konstrukcyjności narracji filmowej jest tworzenie szczegółowych i spójnych światów, które odgrywają rolę nie tylko tła, ale i metafory procesów budowy lub odbudowy. W filmie Greenawaya bohaterowie konstruują światy sztuki (rysunki) i rozkoszy (zmysły), które odzwierciedlają ich emocje i dążenia. Jest to świat misternie zbudowany, utkany z rzeczy i niedopowiedzeń, który ukazuje rzeczywisty status osoby artysty na wielu płaszczyznach: kulturowej (tradycje), społecznej (wartości) czy osobistej (relacje i zmysły).

Konstruktywność narracji w *Kontrakcie rysownika* sprowadza się też do budowania, choć efemerycznych, więzi między postaciami. Czas pracy głównego bohatera nad zleconymi rysunkami to wszak proces dochodzenia do realnego zrozumienia wzajemnych relacji między uczestnikami intrygi, a co ważniejsze ujawnienia ogromu nieszczęścia pani Herbert. W ten sposób w filmie niemal wszyscy bohaterowie „budują”/konstruują swoją tożsamość poprzez doświadczenia i konfrontację z innymi.

Narracja o charakterze destruktywnym w *Kontrakcie rysownika* to sposób, w jaki reżyser wykorzystuje motyw rozpadu – zarówno dosłownego (zniszczenia fizycznego), jak i metaforycznego (rozbicia struktur narracyjnych, tożsamości czy relacji) – jako centralny element artystycznego wyrazu i narracji. Destrukcyjność w tym przypadku staje się nie tylko tematem, ale też narzędziem analizy społecznych, psychologicznych i estetycznych aspektów życia XVII-wiecznej Anglii. Greenaway przedstawia destrukcję jako katalizator zmian lub kluczowy moment w narracji. Zniszczenie staje się punktem wyjścia do refleksji nad konwenansami lub nieodwracalnymi konsekwencjami działań głównych postaci. Destrukcyjność materialnego świata i koncepcji tożsamości rysownika: arogant czy ofiara (?), służy krytyce wszelkiego rodzaju hierarchii społecznych. Dodatkowo różne punkty widzenia w *Kontrakcie rysownika* tego samego miejsca ukazują, jak subiektywne są nasze spostrzeżenia, wyobrażenia, prawdy.

Narracje, które miały łączyć lub dzielić, ujawniły swój nieoczywisty, przewrotny potencjał. Rewersem łączenia jest rozdzielanie, a zniszczenia – tworzenie. Rozziew między nimi jest jednak często pozorny. Podobnie jak oddzielenie życia od opowieści. „Pierwsze jest przeżywane, a drugie odbierane. Ich jedność sprowadza się do konieczności interpretacji. Problemem jest jednak częste przecenianie możliwości przeniesienia świata rzeczywistego w świat fikcyjny” (Bohuszewicz, 2013, s. 312). Narracja artystyczna przypomina, że sensu dzieła trzeba szukać na styku wielu narracji-przestrzeni: tego, co się wie (intelekt) na dany temat; tego, co można sobie tylko wyobrazić (wyobraźnia), i tego, co się odczuwa (zmysły).

BIBLIOGRAFIA

- Bohuszewicz, P. (2013). Tożsamość narracyjna: problemy. *Teksty Drugie*, 1–2, 305–322. <http://repozytorium.umk.pl/handle/item/1241>
- Bordwell, D. i Thompson, K. (1990). *Film art. An introduction*. McGraw-Hill.
- Elsaesser, T. i Hagener, M. (2015). *Teoria filmu: wprowadzenie przez zmysły* (K. Wojnowski, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Greenaway, P. (reż.). (1982). *Kontrakt rysownika* [film]. British Film Institute (BFI), Channel Four Television.
- Husserl, E. (1987). *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna* (S. Walczewska, tłum.). Papięska Akademia Teologiczna.
- Kornatowska, M. (2011). Recenzja twórczego dorobku filmowego Petera Greenaway w związku z nadaniem mu tytułu *doktora honoris causa* Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku. *Zeszyt Wydawniczy ASP w Gdańsku*, 4, 16–17.
- Kulas, P. (2014). Narracja jako przedmiot badań oraz kategoria teoretyczna w naukach społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, 4, 111–130. <https://journals.pan.pl/Content/115922/PDF/2014-4-08.pdf>
- Ogonowska, A. (2018). Rekonstrukcja portretu psychologicznego Zofii Nałkowskiej (na podstawie jej „Dziennika 1918–1929”). *Studia de Cultura*, 10(2), 116–132. <https://doi.org/10.24917/20837275.10.2.9>
- Rachubińska, K. (2024). Filmowe spotkania z ciałem. *Kwartalnik Filmowy*, 128, 213–221. <https://doi.org/10.36744/kf.3728>
- Radajewski, A. (1982). *Żywa sztuka współczesności*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ricoeur, P. (2003). *O sobie samym jako innym* (B. Chelstowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stańczyk, M. (2023). *Filmowe sensorium. Teoria zmysłów i jej krytyczny potencjał*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Szpunar, M. (2017). Wrażliwość (nie tylko) artystyczna. *Kultura i Społeczeństwo*, 61(1), 123–134. <https://doi.org/10.35757/KiS.2017.61.1.6>
- Taylor, Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej* (M. Gruszczyński i in., tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarska, U. (2002). Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 221–261). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tomczyk, G. (2022). *Pęknięte oblicza. Destrukcyjność wobec idei piękna*. [Rozprawa doktorska]. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ulatowska, H.K. (2011). Narracja w doświadczeniu ludzkim (A. Kinecka i B. Zakrzewski, tłum.). *Teksty Drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 1/2, 75–91.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



From Perception to Audiation. Theoretical and Practical Contexts in Music Education *Od percepcji do audiacji. Teoretyczne i praktyczne konteksty w edukacji muzycznej*

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The article is an attempt to show the process, indicated in the title, that plays a crucial role in learners' development: introducing individuals and social groups to the world of music and drawing value from engagement with it.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The central research question is how musical perception brings learners closer to audiation. The study is based on an in-depth analysis of the literature, which serves to identify themes that illuminate both the theoretical and practical dimensions of this issue from the perspective of music education.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The discussion begins with an outline of the praxis-aesthetic model, which remains dominant in contemporary music education. This introduction provides the basis for examining selected aspects of music reception and for clarifying the practical applications of musical perception and audiation.

RESEARCH RESULTS: Active engagement with music in educational settings shapes learners' preferences and promotes readiness for perception, as well as for the ideas that music conveys. It evokes emotions and subjective experiences, while also supporting practice through immersion in the structure of a musical work, grasping the composer's language, and understanding the intentions of the performer. Auditory perception is necessary for audiation, understood as musical thinking, which allows listeners to grasp the meaning of the musical language. A listener who can recognize, assimilate, and imitate physically present sounds is prepared to develop audial skills, that is, the ability to assign meaning to them.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Introducing learners to the world of music requires consideration of both the values inherent in music

itself and learners' readiness to learn about its diverse expressions. The praxis-aesthetic perspective adopted here provides a scaffold for teachers and learners to deepen their reflections on the theoretical and practical contexts of musical perception and audiation.

→ **KEYWORDS:** **MUSICAL PERCEPTION, AUDIATION, THEORETICAL AND PRACTICAL CONTEXTS, MUSIC EDUCATION, LEARNERS**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Artykuł stanowi próbę ukazania zasygnalizowanego w tytule istotnego, z punktu rozwoju uczących się, procesu wprowadzania jednostki i grup społecznych w świat muzyki i odbioru wartości płynących z kontaktu z nią.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główna problematyka artykułu wyraża się w pytaniu, jak percepcja muzyki zbliża uczących się do audiacji. Metoda badawcza w aspekcie pogłębionej analizy literatury źródłowej prowadzi do prezentacji wątków ukazujących teoretyczne i praktyczne konteksty zarysowanego tematu z punktu widzenia edukacji muzycznej.

PROCES WYWODU: Artykuł inicjuje rozważania ukazujące model praxsjalno-estetyczny, dominujący we współczesnej edukacji muzycznej. Te wstępne spostrzeżenia posłużyły do odślonienia i opisanego wybranych aspektów odbioru muzyki oraz przybliżenie aplikacyjnych kontekstów percepcji i audiacji muzycznej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Aktywne doświadczanie muzyki w aspekcie edukacyjnym determinuje preferencje muzyczne oraz sprzyja tworzeniu gotowości do jej percepcji i wyobrażeń, jakie ona ze sobą niesie, uwalniając emocje i subiektywne odczucia. Pozwala także na sprawcze działanie oparte na praktycznym zagłębieniu się w konstrukcję utworu muzycznego, rozumienie języka, którym posługuje się kompozytor, oraz odczytanie intencji wykonawczych i interpretatorskich. Percepcja słuchowa jest niezbędna do audiacji rozumianej jako myślenie muzyczne, prowadząc do pojmowania znaczenia języka muzyki. Odbiorca, który potrafi rozpoznać, przyswoić i naśladować dźwięki istniejące fizycznie, jest gotowy do nauki audiacji, czyli rozumienia ich znaczenia.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wprowadzanie uczących się w świat muzyki wymaga uwzględnienia zarówno wartości tkwiących w samej muzyce, jak również skłonności uczących się do działania i poznania różnych jej przejawów. Przyjęte stanowisko praxsjalno-estetyczne będzie dla nauczających i uczących się wyznacznikiem do dalszych rozważań na temat kontekstów teoretyczno-praktycznych zjawiska percepcji i audiacji muzycznej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PERCEPCJA MUZYCZNA, AUDIACJA, KONTEKSTY TEORETYCZNO-PRAKTYCZNE, EDUKACJA MUZYCZNA, UCZĄCY SIĘ**

Introduction

The dynamics of contemporary social change shape how people behave towards themselves, others, and the surrounding world. Music occupies a particularly important place in this landscape of interaction and participation. It fills the individual's acoustic space, acting as a medium of information and values, a source of emotions and imagination, a vehicle of creativity and agency, and a form of support in processes of education, upbringing, and therapy. Among young people in particular, reception of music is now almost universal, largely owing to the growth of digital technologies, the Internet, and social media. With virtually unlimited access to vast repertoires and diverse forms of performance, music is often consumed in a utilitarian way. Listened to casually, it becomes something quickly absorbed but just as easily forgotten.

Musical preferences, shaped by family, peers, and media environments, are dominated by popular genres; yet they are also frequently marked by the pursuit of an individual path, as young learners explore alternative sounds and styles. This invites closer reflection on the perception and audiation of music from both theoretical and practical perspectives, with particular attention to demonstrating their role in building awareness of the structured nature of sound, as embodied in a wide range of musical works, and in cultivating sound habits of listening and engagement. The phenomenon discussed in this article directly concerns education, which, by virtue of its reach and the age and developmental capacities of learners, adopts a practical and value-oriented model in responsibly introducing successive generations into the world of music.

The Praxial-Aesthetic Model in Contemporary Music Education

Today, a wide range of well-established conceptual categories circulate within existing paradigms, informed by systemic and axiological criteria used to analyze the identity of music education as a discipline (Michalski, 2012, pp. 68–75). A fresh look at both the subject matter and the theoretical field of this didactic domain creates space for developing new paradigms that capture more accurately the realities of musical practice. In our research on music education, we have based our analysis on the praxial-aesthetic paradigm, which provides a framework for our discussion of musical perception and audiation.

David J. Elliott (1995) argues that music education is inherently practical and must take account of its diverse contexts. From his “praxial” standpoint, music represents a broad spectrum of human activity, with musicians expressing themselves through genres, styles, and traditions. The role of music education, therefore, is to enable learners to experience these diverse musical realities and to develop their musicality. Elliott views musical practice as a vital component of a child's personal growth. Bennett Reimer (1989, pp. 22–28), in turn, conceptualizes the aesthetic experience as an individual, subjective stream of consciousness evoked by a musical work. For Reimer, musical understanding is primarily an inner process, centered on perceiving the aesthetic

qualities embodied in the work. He considers its social, practical, and ethical dimensions to be secondary or extrinsic to music itself.

Małgorzata Suświłło (2021) and Maria B. Spychiger (1997) move towards combining these two theories, recognising the educational value of both aesthetic and pragmatic approaches. In this way, they align with the constructivist current in pedagogy, still promoted – though with limited success – in Polish education by Dorota Klus-Stańska (2009). Introducing learners to the world of music requires attention both to the values inherent in music itself and to the learners' inclination to act, create, and explore its many manifestations. The praxial-aesthetic orientation, therefore, provides a point of reference for our ongoing discussion and helps to situate musical perception and audiation in their broader theoretical and practical contexts.

Selected Aspects of Experiencing Music

Music is one of the fine arts that has accompanied humanity since the earliest times. It affects the human psyche through sound structures organized in time, and the resulting vibrations are sometimes experienced physically by certain individuals. These structures consist of acoustic waves with deliberately chosen frequencies and amplitudes, along with the silences that fall between them. Together, they create an impression of transience, imaginative abstraction, expressive force, and subjective meaning.

The richness of music arises from the interaction of its elements: melody, rhythm, dynamics, tempo and agogics, meter, harmony, timbre, form, articulation, and the sound-producing medium, whether electronic, natural, or non-articulated. Music is at once an expression of human creativity and a cultural practice. It accompanies daily life – play, rest, work, and ritual – serving both practical and symbolic functions. It also operates as a form of communication and a marker of collective identity.

On an individual level, music unites body and mind. It generates tension and release, coordinates movement, regulates physiological functions, and provides a channel for emotional expression. It can energize, soothe, or calm the listener (Sacks, 2011). Music also opens a non-material dimension, as it can ignite imagination and become a component of creative activity. Listening and performing are therefore more than artistic fulfilment for the composer, performer, or audience: music can stimulate new neural connections, sustain cognitive capacities, and preserve vivid memories (Sherman & Plies, 2024).

Music transcends time, place, and culture. Today we encounter it in diverse forms: classical, popular, film, folk, dance, and youth music. Each possesses distinctive qualities that shape genres, performance styles, associations, and transgressions. Above all, music plays a vital role in cultivating aesthetic sensibility, emotional life, and human attitudes, especially among the young (Scruton, 2024).

The Reception of Music

The experience of music is made possible by the human auditory system, its functioning, and the medium through which sound is conveyed – whether in the acoustics of a concert hall or via mechanical or digital audio and video playback. The context of listening also matters: individually (in an intimate setting), in pairs or small groups, or collectively. Engagement can be deepened by the presence of a speaker or lecturer, as well as by additional stimuli such as architecture, interior design, accompanying artworks, visual effects, electronic enhancements, or lighting. Listening to music, and later reflecting on it, also requires the analytical and synthetic flexibility of thought, particularly spatial reasoning, and, of course, imagination.

Listening to music is both an incidental and an intentional process. It is important to distinguish between hearing music – a passive reception of sound, with the ability to register its direction, intensity, and timbre – and listening to music, which entails conscious choice and focused attention. Leonard B. Meyer (1956, p. 43) observed that listening involves the build-up of tension, which arises from the listener's anticipation of particular experiences. Such anticipation may stem from the performance itself, the interpretation, or the ebb and flow of tensions and resolutions embedded in the music.

Listening is also often discussed alongside the notions of *reception* and *perception*. Reception may be understood as the general encounter with music (Szpunar, 2017). Aaron Copland (1998, p. 441) pointed to its "technical" dimension, which allows listeners to step outside the routines of daily life – sometimes simply to "daydream" through music – without performing detailed analysis. Klaus E. Behne (1990, p. 127), in his typology of listeners, identified several categories: the motor listener (who moves unconsciously to music), the compensatory listener (who uses music to dispel negative memories), the vegetative listener (who focuses on bodily responses to sound), the diffuse listener (for whom music becomes unobtrusive background), the emotional listener (seeking feelings and sensations), the sentimental listener (who daydreams and recalls past experiences), the associative listener (who invents narratives or imagery inspired by music), and the distanced listener (who analytically follows musical structures, melody, rhythm, performance, and technique).

Perception, by contrast, is a more complex cognitive process linked to the recognition of musical phenomena. It entails the analysis and synthesis of musical material, the formation of both musical and extra-musical associations, aesthetic evaluation, and emotional response. Theodor Adorno (1968) argued that genuine music listening is this kind of deep, analysis-based engagement. According to Zofia Burowska (1980, p. 21), perception begins with the mind's readiness to compare pre-existing patterns and stereotypes already ingrained in the listener's imagination with those emerging during actual listening. The effectiveness of such mental operations depends on how strongly these patterns are encoded in auditory memory. As Burowska emphasizes, perception is a skill that develops with experience; hence the importance of listening to a wide range of works in varied and compelling performances.

Edwin E. Gordon (1997, p. 27), in his account of musical acculturation, places listening at the very start of a child's development in speech and song. Scholars highlight the significance of family musical culture (how music is practiced and valued at home), parents' interaction with children (musical play, making music together), and the deliberate selection of sound stimuli, particularly those coming from media, live performances, broadcasts, or informal gatherings.

Anna Chęćka-Gotkiewicz (2010, pp. 25–35), asking whether we truly know how to listen, notes a contemporary paradox: we often hear music without actually listening to it. Edwin E. Gordon (1999) likewise maintains that people can both listen and audiate simultaneously. Audiation, sometimes misleadingly described as "inner hearing," is both a theoretical construct and a multi-stage creative process through which sound becomes music and acquires meaning (Kołodziejcki, 2022, p. 278). It is thus closely tied to rational listening and musical understanding, which, as Gordon (1999, p. 75) observes, "does not require the simultaneous physical presence of sound." Audiation occurs not only in listening but also in recall, performance, reading and writing music, and in relation to imagined sounds, particularly in composition and improvisation.

As Mieczysław Wallis (1968, pp. 306–311) reminds us, musicality, conceived as a responsiveness to sound capable of stirring emotion, is a prerequisite for being a true music lover. To listen to music is, in essence, to remain open to otherness, to accept the invitation extended by composer and performer. Yet the fullness of musical perception requires more than sensitivity; it rests equally on ability, knowledge, aesthetic refinement, intelligence, and interest in music. Audiation, in this sense, is best understood as a fusion of abilities, experience, and skills. As Kołodziejcki (2022, p. 278) argues, "the possession of highly refined listening capacities – gained through the internalisation of musical motifs (patterns) at first imposed externally but eventually owned as one's own, and retained in long-term memory – is a crucial factor determining success in a wide range of musical practices."

The Applied Context of Musical Perception and Audiation

In contemporary music education, considerable emphasis is placed on introducing students to the world of music through exposure to high-quality works and on cultivating the habit of attentive listening. For a student who learns to listen with focus and interest, music becomes a source of rich and rewarding aesthetic experience. Yet to achieve this, the child must follow a path that involves developing concentration and learning to listen closely to the musical output of teachers, peers, and their own performances (Kisiel, 2013, p. 170).

At the earliest stages, listening to music is often accompanied by play, during which curiosity, the appeal of sound material, creativity, and inspiration provide satisfaction and positive emotions. Over time, this develops into a deeper engagement with the different layers of a musical work: its sound, form, expression, and performance. The next step

is understanding the language of music, learning its elements, and acquiring the ability to articulate thoughts about music. At this stage, children must develop the capacity to understand and feel music as well as accumulate and expand their musical experiences.

It is crucial that this process begins early, in the family setting, and continues through daycare, preschool, and elementary school. Teachers, in turn, should be both prepared and motivated to introduce children to the world of music and its values while respecting established pedagogical principles (Sacher, 2004, p. 23). Zofia Burowska (1980, p. 21) draws attention to the wide range of circumstances in which children experience music: varied contexts, sources, media, and acoustic conditions. As a result, listening often takes the form of spontaneous contact with music. The listener's mindset, capacity for concentration, memory, imagination, and prior experiences all play a vital role in this process.

Maria Przychodzińska (1990, p. 13) distinguishes two dimensions of musical experience. The first is "breadth," or contact with a wide variety of music capable of evoking diverse responses. The second is "depth," which involves closer engagement with individual works in terms of composer, performer, interpretation, musical language, atmosphere, and characteristic features. Helena Danel-Bobrzyk (Danel-Bobrzyk et al., 1996, pp. 5–6) also links children's engagement with music to exposure to diverse experiences: differences in performance, sound, emotional expression, genre, and style. She stresses the importance of developing listening skills, which requires both assigning specific tasks and encouraging children to approach musical works with openness to their own personal responses.

Active listening to music has become very popular among educators. This technique combines listening with a range of participatory activities: rhythmic games, chant, playing instruments, movement-based storytelling, elements of drama or pantomime, and even assuming the role of conductor or performer. Following Batia Strauss's strategy, children discover different aspects of a musical work. By engaging in play or practicing a selected piece, they become familiar with it almost incidentally (see Tarczyński, 2000; Żyłka, 2001).

Elżbieta Frołowicz (2008, p. 8), a key advocate of this method, envisions the student not only as a thoughtful listener, but also as an active participant in diverse forms of musical activity. This view resonates with Urszula Słyk's (Kisiel & Słyk, 2022, p. 173) concept of multisensory engagement, which underscores the coexistence of music with other art forms: visual art, drama, literature, movement, and technology. These strands interweave in the child's creative and re-creative activity. Listening to others and to oneself in structured situations brings latent potential to the surface, fosters imagination and creativity, develops problem-solving and improvisational skills, and cultivates original thinking. At the same time, it strengthens social bonds, cooperation, and communication.

Within the praxial-aesthetic model, one also finds an influential concept of listening borrowed from Eastern pedagogical traditions and rooted in Dmitri Kabalevsky's program (cited in Nikolai & Kisiel, 2004, pp. 3–8). This approach calls for a gradual reduction of teacher intervention, since children must, above all, be taught to love music by being exposed to a wealth of inspiring compositions. An essential part of this process is showing children what march, song, and dance mean in music, and later encouraging

them to perceive these qualities – march-like, song-like, and dance-like – across different artistic forms. The ultimate aim is to help learners discover their own path to experiencing music in its many creative expressions.

Audiation is a distinctive form of musical thinking. It allows for the effortless recall of music in one's mind and, more importantly, for the ability to imagine it with a profound grasp of its structure, even in the absence of physical sound. Edwin Elias Gordon compared audiation to the mental hearing and processing of music that is not, or could not be, physically present (Zwolińska, 2011, p. 120).

Gordon identified six stages of audiation, which occur both cyclically and sequentially, flowing smoothly from one to the next. These stages can be observed while listening to music: sounds are first heard, retained, and organized into tonal and rhythmic patterns with specific tonal centers and macrobeats; tonality and meter then provide the basis for these audiated patterns; the organized patterns are stored in audial memory; stored patterns are compared with others, including new ones, in terms of similarities, differences, and relationships; and, finally, patterns are anticipated and audiated in both familiar and unfamiliar music (Kołodziejcki & Trzos, 2013, p. 168).

Gordon did not equate listening perception with audiation, though he regarded perception as essential to the process. In his view, individuals must first be able to absorb physically present sounds before they can learn to audiate. For this reason, learners should begin by imitating, before developing audial abilities. If imitation, based on recognition, may be likened to copying, then audiation is more akin to visualization.

Differences between audiation and mechanical memorization can be illustrated with a simple example of musical performance. When playing an instrument or singing, performers inevitably encounter slips and mistakes. A musician who can audiate can easily correct the error or hesitation and continue smoothly without interrupting the performance. By contrast, those relying on mechanical memorization are more likely to stop, attempting to recall the notation, fingering, or muscle movement, or else restart the piece from the beginning.

Depending on the learner's stage of education, this process may involve acculturation, imitation, and assimilation, each providing a pathway toward higher levels of musical awareness. The earliest phase, known as preparatory audiation, the foundation of music learning, functions as a transitional stage leading to true audiation. Progression to the next level depends on the learner's musical maturity, which is linked not only to the development of tonal and rhythmic skills but also to musical engagement, as well as emotional and physical growth.

Conclusions

Our analysis shows that musical perceptual skills bring learners closer to achieving successive stages of audiation. The range and quality of musical stimuli, together with the breadth of musical experiences, strongly influence individual differences. It is also important to note

the variation in how perceptual and audial skills are acquired by students in specialist music schools compared to those in general education. In this context, the praxial–aesthetic orientation provides both teachers and learners with a point of reference for further inquiry into the theoretical and practical dimensions of musical perception and audiation.

REFERENCES

- Adorno, T. W. (1968). *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Untersuchungen* [Introduction to the sociology of music: Twelve theoretical investigations]. Suhrkamp Verlag.
- Behne, K.E. (1990). *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks* [Listener typologies: On the psychology of youthful musical taste]. Bosse.
- Burowska, Z. (1980). *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole* [Listening to and creating music at school]. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chęćka-Gotkiewicz, A. (2010). Czy umiemy słuchać – typologia odbiorców muzyki [Do we know how to listen? A typology of music listeners]. *Estetyka i Krytyka*, 2, 25–35.
- Copland, A. (1998). How we listen to music. In C. Shrodes, H. Finestone, M. Shugrue & F.M. Belford (Eds.), *The conscious reader* (p. 441). Allyn & Bacon.
- Daniel-Bobrzyk, H. et al. (1996). *Jak słuchać muzyki w klasach 1–3* [How to listen to music in grades 1–3]. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Elliott, D.J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Frołowicz, E. (2008). *Aktywny uczeń w świecie muzyki. Propozycje dla nauczycieli* [An active student in the world of music: Proposals for teachers]. Wydawnictwo Harmonia.
- Gordon, E.E. (1997). *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci* [Musical development of infants and young children] (E. Kuchta & A. Zielińska, Trans.). Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”.
- Gordon, E.E. (1999). *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki* [Learning sequences in music: Skills, content, and patterns] (A. Zielińska-Croom & E. Klimas-Kuchta, Trans.). Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kisiel, M. (2013). *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym* [Multiple dimensions of music in the education and upbringing of younger school-age children]. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kisiel, M., & Stryk, U. (2022). *Inspiracje muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej* [Musical inspirations in the process of developing creative attitudes and activities among early education students]. Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskurs pedagogiki wczesnoszkolnej [The discourse of early childhood pedagogy]. In D. Klus-Stańska (Ed.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskurs, problemy, rozwiązania* [Early childhood pedagogy: Discourse, problems, solutions] (pp. 25–78). Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kołodziejski, M. (2022). Wybrane refleksje nad audiacją gordonowską [Selected reflections on Gordonian audiation]. *Roczniki Humanistyczne*, 70(12), 277–290.
- Kołodziejski, M., & Trzós, P.A. (2013). Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji [The environmental dimension of learning music in the context of audiation development]. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 22, 163–178.
- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press.
- Michalski, A. (2012). Teoretyczne podstawy pedagogiki muzyki [Theoretical foundations of music pedagogy]. In A. Michalski (Ed.), *Tożsamość pedagogiki muzyki* [The identity of music pedagogy] (pp. 68–75). Wydawnictwo Athenae Gedanenses.

- Nikolai, H., & Kisiel, M. (2004). Kształtowanie kultury muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej w świetle programu Dymitra Kabalewskiego [Shaping the musical culture of general school students in light of Dmitri Kabalevsky's program]. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 4, 3–8.
- Przychodzińska, M. (1990). *Słuchanie muzyki w klasach 1–3. Przewodnik do płytoteeki* [Listening to music in grades 1–3: A guide to the phonotheque]. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Reimer, B. (1989). Music education and aesthetic education: Past and present. *Music Educators Journal*, 75, 22–28.
- Sacher, W.A. (2004). Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci [Listening to music and shaping children's emotionality]. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sacks, O. (2011). *Musicophilia: Tales of music and the brain*. Pan Macmillan.
- Scruton, R. (2024). *Estetyka muzyki* [The aesthetics of music] (Z. Skowron, Trans.). Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Sherman, L.S., & Plies, D. (2024). *Every brain needs music: The neuroscience of making and listening to music*. Columbia University Press.
- Spychiger, M.B. (1997). Aesthetic and praxial philosophies of music education compared: A semiotic consideration. *Philosophy of Music Education Review*, 5, 33–41.
- Suświłło, M. (2021). Filozoficzne założenia wczesnej edukacji muzycznej – rozwiązania kompromisowe [Philosophical assumptions of early music education: Compromise solutions]. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(1), 11–22. <http://dx.doi.org/10.35765/eetp.2021.1659.01>
- Szpunar, M. (2017). Emotywne aspekty recepcji muzycznej [Emotive aspects of musical reception]. *Kultura Współczesna*, 3, 68–77.
- Tarczyński, J. (2000). Aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss [Active listening to music according to Batia Strauss]. *Wychowanie Muzyczne w Szkole*, 2–3, 91–93.
- Wallis, M. (1968). O niewrażliwości estetycznej [On aesthetic insensitivity]. In M. Wallis (Ed.), *Przeżycie i wartość. Pisma z estetyki i nauce o sztuce 1931–1949* [Experience and value: Writings on aesthetics and art studies, 1931–1949] (pp. 306–311). Wydawnictwo Literackie.
- Zwolińska, E.A. (2011). *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona* [Audiation: A study of Edwin E. Gordon's theory of music learning]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Żyłka, K. (2001). Praktyczne wykorzystanie metody aktywnego słuchania muzyki w szkole podstawowej według Batii Strauss [Practical use of the method of active listening to music in primary school according to Batia Strauss]. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4, 194–199.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).



***A Cognitive Analysis of Negative Amalgams of Polish
Manosphere on the Basis of MGTOW Poland on Facebook.
A Pilot Study***
***Kognitywna analiza negatywnych amalgamatów polskiej
manosfery na podstawie MGTOW Polska na Facebooku.
Studium pilotażowe***

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of the article is to demonstrate how the destructive blends, found within the manosphere group MGTOW Polska on Facebook, add to the creation of the negative image of women online, and what are the consequences of such language use for neo-manosphere.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The object of the qualitative analysis: +WOMEN ARE E-COURTESANS+, +WOMEN ARE CARS WITH HIGH MILEAGE+ as well as +WOMEN ARE femiNAZIS+. The selected amalgams were examined with the use of conceptual integration theory, which explains the unfavorable perceptions of women. The objective was to scrutinize the characteristics of the verbal factor within the neo-androsphere.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Having explained the term neo-manosphere, together with the novel tendencies pervading online, the cognitive integration theory was introduced. Then, the assessment of amalgams was conducted and the female perception made by activists from manosphere was explained, with the special direction towards social and cultural implications of such an approach.

THE RESEARCH RESULTS: Conceptual blends seem to can maximize their serious impact in terms of future negative categorisation of women. Despite the fact that they indicate their potential for creativity or humour as hyper-blends, the speech of new manosphere remains misogynistic in perception.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The research conducted with the use of conceptional integration confirms the negative tone behind the language of Polish neo-manosphere. However, the findings indicate the need for further research

including the analysis of wider range of androgynous communities, as well as more pejorative expressions regarding women, and comparison of these with a global forum.

→ **KEYWORDS:** **CONCEPTUAL BLENDING, NEO-MANOSPHERE, HYPER-BLEND, MISOGYNY, FEMALE KIND**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest ukazanie negatywnych amalgamatów funkcjonujących w polskiej manosferze, którą reprezentuje MGTOW Polska na Facebooku, oraz wyjaśnienie, jak przyczyniają się one do kreowania negatywnego wizerunku kobiet online i jakie mogą być konsekwencje takiego użycia językowego dla neomanosfery.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Przedmiotem analizy jakościowej są trzy wyrażenia: „kobiety to e-kurtyzany”, „kobiety to samochody z dużym przebiegiem” oraz „kobiety to femiNAZISTKI”. Wybrane amalgamaty zostały zbadane przy użyciu teorii integracji pojęciowej, która wyjaśnia niekorzystne postrzeganie kobiet. Celem była charakterystyka czynnika werbalnego neoandrosfery.

PROCES WYWODU: Po uprzednim wyjaśnieniu terminu neomanosfera i jego cech charakterystycznych w cyberprzestrzeni przedstawiono teorię integracji pojęciowej (Fauconnier & Turner, 2002). Następnie przeprowadzono ewaluację amalgamatów oraz wyjaśniono postrzeganie kobiety przez aktywistów manosfery, ze szczególnym nakierowaniem na skutki społeczne i kulturowe takiego ujęcia.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analizowane amalgamaty pojęciowe wydają się wskazywać na maksymalizację destruktywnej kategoryzacji kobiet w przyszłości. Pomimo tego, że wykazują potencjał do kreatywnego czy komicznego użycia językowego jako tak zwane *hyper-blends*, ich znaczenie w użyciu neomanosfery niezmiennie pozostaje mizoginistyczne w odbiorze.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Badanie przeprowadzone z wykorzystaniem integracji konceptualnej potwierdza negatywny wydźwięk użycia językowego polskiej androsfery. Wnioski jednakże wskazują na potrzebę dalszych badań, w tym analizę szerszego zakresu społeczności androgenicznych, jak również większej ilości pejoratywnych wyrażań dotyczących kobiet oraz porównanie tychże z forum globalnym.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **INTEGRACJA POJĘCIOWA, NOWA MANOSFERA, HYPER-BLEND, MIZOGINIA, KOBIETA**

Introduction

To begin with, I intend to depict the concept of manosphere, which functions as an umbrella term, with its various subgroups (Thorburn, 2023). Manosphere can be defined as a series of interconnected communities characterised by their misogyny, both online

and offline. There are certain groups within manosphere which all share anti-feminist stance, sexism and bigotry (Prażmo, 2022), the only difference lies within the degree to which female kind is despised. For instance, we encounter men's rights activism (MRA for short) with Pickup Artists (PUA), men going their own way (MGTOW) or involuntary celibates, aka incels (for more details see: Venkataramakrishnan & Squirrell, 2024). Some manosphere communities are more extreme, committing acts of violence (Thorburn, 2023; Vallergera & Zurbruggen, 2022), while others prefer to stick to online hatred. Men who belong to manosphere believe that the world is female-oriented and that the male rights are violated, which needs to change. Additionally, women are to be blamed for the situation due to feminism, the concept which is loathed. Recently, a number of changes has been identified within manosphere internationally. One of the transformations noticed by Horta Ribeiro et al. (2021, p. 10) is the fact that once prominent subgroups of manosphere, i.e. MRA and PUA, have been losing appeal increasingly over the last decade, whereas Incels and MGTOW seem to have enlarged their ranks. This trend has also proved that beforehand different manosphere groups shared the same viewers who are now readily opting for only the most popular and toxic communities, such as incels and MGTOW. Simultaneously, the latter have apparently become even more misogynistic, which is attributed to the masculinity crisis and feminization of society in general (Horta Ribeiro et al., 2021, pp. 10–11). The above appears to be interpreted differently within the Polish background. A case in point might be Bosiakowska's study (2020) which notices the contemporary issues to do with the male identity and the spread of feminist ideas which culminate in the criticism towards women who wish to destroy male kind, for instance. Bosiakowska, however, distinguishes both antifemale and antimale voices online, and interestingly she points to the fact that not all androgenous discourse is directed against women. Similarly, Włodarska (2024) expresses the view that online platforms for men to share the experiences, discuss problems and support one another do not immediately assume hatred and discrimination against women. She discusses female-related hate speech online, mostly with regard to single mothers, e.g. with expressions such as "półka", "mokebe", "samica", or "zmywarka" which are clearly pejorative, yet she does not generalise in this regard. According to Włodarska, the derogatory language, if allowed in manosphere, can result in stereotypes and discriminatory reactions. Otherwise, when sites are well-monitored, the positive discourse unfolds. A case in point is the lack of victim blaming on the part of men in Włodarska's research (2024).

Some other crucial alterations in manosphere in general are indicated by Gerrand et al. (2025) who perceive the maximised use of novel platforms such as: TikTok, Instagram, Spotify or YouTube Shorts, which enables male supremacist to thrive and boost toxic language; or Telegram, Gab and Discord that provide a space for more extreme manosphere members to flourish in closed-kit networks (Gerrand et al., 2025). Another factor that has been noticed is the commercialisation of manosphere ("manosphere as grift" – a term introduced by Gerrand et al. (2025)), where self-improvement is ideologically sold as one cure for all male-related problems, e.g. economic issues, health concerns, loss of dignity or neurotic relationships. This phenomenon has also been

labelled 'technologies of insecurity' (Garlick, 2023). Some other features that characterise neo-manosphere are as follows: the rise of the so-called "manfluencer", the appreciation of female anti-feminists in manosphere, or more ethnic diversification with the non-white tendencies prevailing. All these have contributed to the creation of the novel term for manosphere, i.e. neo-manosphere (Gerrand et al., 2025).

Against the wide spectrum of neo-manosphere, MGTOW is the community growing in numbers and popularity globally (see above). The movement gathers heterosexual men characterised by their distance towards women and their lack of interest in marriage or any other contact with the opposite sex. These men advocate their own development and wellbeing. They fight for men's rights in today's world and proclaim being antifeminist (*Antyfeminizm*, 2024). MGTOW will be of interest to our research, as limited to the Polish equivalent of the original. Hence, we shall resort to the language created by the members of MGTOW Polska on Facebook. The expressions that we wish to analyse are the following blends found among their online communications: *women are e-courtesans*, *women are cars with high mileage*, and finally *women are femiNAZIS*. The reasons for targeting this particular group are the following: their relative novel status online (the group was founded in 2024) as compared to other more senior manosphere sites; their smaller numbers (only around 700 members), which reduces the amount of data posted to select from within the pilot study; as well as their status that promised the moderation of their contents. My prime objective was to inspect the modern Polish manosphere to check whether the attitudes to women have lost the hate factor, just like the research by Włodarska mentioned above. together with the group's philosophy that appeared less conservative (their status on the Internet promised that the community is to provide space for discussion on man's rights and other issues of manosphere, simultaneously preventing inappropriate commentaries or hatred). Further, the Polish manosphere sites have not been extensively researched so far, which also provoked this pilot study. Accordingly, I thematically identified circa 50 posts related to women and the attitude towards them as exhibited by MGTOW members. This was done by hand research through MGTOW Polska's open forums. Then I scrutinized the contents for blends depicting women, between January and February 2025 consecutively. Finally, I selected the three blended expressions that seemed to have been utilised by manosphere members repeatedly in reference to women in divergent posts. The chosen blends have not appeared in all posts, but in about half of the material inspected. Also, the expressions are rather complex in nature (blends or hyper-blends), which, in my view, together with their international nature propelled their popularity, e.g. the concept of femiNazis seemed to have been translated into Polish from English sites, probably due to its global entrenchment. By researching the above, I present a pilot study of the Polish neo-manosphere on Facebook, aiming to address the following research questions:

- 1 – has the depiction of women altered recently within Polish neo-manosphere, as exemplified by MGTOW Polska?
- 2 – what are the characteristic features of their speech and possible reasons for it?

Cognitive Integration Theory, aka Blending

Cognitive integration, aka blending, was devised by Gilles Fauconnier and Mark Turner (2002). The authors hinge their theory on the notion of a mental space. A mental space is a structure that emerges when people think, interact and analyse discourse (Fauconnier, 1998, p. 11). It is assembled from different conceptual domains and completed by local context (Fauconnier & Turner, 2006, p. 331). Hence, it is likely to comprehend mental spaces as temporary, cognitive structures evoked for the human brain in order to process the cognitive data at hand.

Fauconnier and Turner establish their theory with reference to the fact that different mental spaces can be interlinked with one another during language rendition. Specifically, when a person attempts at understanding some text, they refer to appropriate mental spaces and find correspondences between those in order to process the discourse encountered. For instance, the expression: *'My husband is my rock'* calls for the mental space of a person (input space 1), here referred to as someone's spouse, and another mental space of environment incorporating rocks (input space 2). The first correspondence relates to the mentioned husband whom we map onto the rock. Secondly, the husband's qualities of stability, faithfulness and the capability of remaining unaltered by life circumstances are all linked to the properties of rocks such as stability, hardness and unchanging position despite the weather conditions that might affect it. Further, the altering life situation with all its meanders can also be corresponded to the changing weather conditions. According to cognitive integration, these selective mappings will have to be projected onto a novel mental space, i.e. the blended space, that will display incongruity owing to its dual origin. Nonetheless, the blend becomes a new conceptual relation via the process of composition of the projected data from the inputs into new relations within the blend, and finally via the completion and elaboration that take place within the blend itself. What it means is that language users can add other mental spaces or contextual references as well as background knowledge to the novel blend. For example, we can supplement the depicted blend with the context of weather, more to do with the second mental space, where weather does not alter rocks, but metaphorical weather conditions as applied to mental space 1 would boost our interpretation stating that the husband is reliable in all weathers, no matter if it rains or shines. All such data enriches the expression and strengthens the message about the good husband. Thus, we can say that blending certainly boosts our cognition and allows a fine-grained linguistic interpretation.

It is also essential to specify the so-called hyper-blends, as proposed by Turner (2015). A hyper-blend is a higher-order blended space that possesses as one of its inputs an already blended space (Turner, 2015, p. 145). Such amalgams can then be accepted as familiar concepts by speakers of a language, and when this routinisation takes place, the already blended idea can be further integrated with some other concept, forming a hyper-blend. According to Turner, this complex mental operation is a sign of creativity in language and society. A case in point might be the expression "selkie", from an imaginary story (for more see: Turner, 2015, pp. 145–173).

To sum up, when blending, you choose relevant mappings between at least two mental spaces. These are then projected onto the blend where they formulate novel relations in their own right and are cognitively enriched by online extensions and added frames or ICMS. Composition, completion, and elaboration lead to the emergent structure in the blend. Thus, cognitive integration operates on a cognitive level as an interpretative procedure to deal with the novel data our minds encounter.

The Main Analysis – Destructive Blends From MGTOW Polska on Facebook

Initially, I shall depict the expression *women are e-courtesans*. This phrase describes women via the comparison with e-courtesans. But first, who is a courtesan? It is simply a more sophisticated term for a prostitute used in the past to denote women, often of higher status, who provided companionship for their wealthy benefactors. Such women, frequently married themselves, could improve their own position, or that of their husband's, due to the long term relationship with a member of high society. Their services were not exclusively reduced to intercourse and sexual affairs, but courtesans were also required to have the knowledge of art or politics and provide intimacy as well as entertain the company by conversation. When adding e- to the name, we will discuss a hyperblend, because the two mental spaces at hand have already been blended here. i.e. the mental space of a courtesan and the mental space of an online career, or e-life. The blended elements are as follows: a courtesan is mapped onto a woman who works online, and the activities of a courtesan are mapped onto the activities that an e-worker performs: for instance contacting potential clients online, advertising one's business, setting up meetings online, etc. All these are integrated within a blend, and we receive the e-courtesan, the highly professional contemporary prostitute that offers her services in the Internet. Further, we can elaborate the emergent structure of an e-courtesan by adding some related data, i.e. the idea that such an e-courtesan produces her online image with enhanced pictures of herself, the fact that the e-courtesan must, by obligation, possess the looks and the figure of a very attractive lady in order to fulfil her role, etc. Superficial as it may seem, the add-on renditions help the blended structure to be elaborated into an Internet skilled lady providing companionship for money.

Having described the concept of the e-courtesan, we can now find mappings between this hyper-blend and any woman. In the eyes of the manosphere, women are referred to as e-courtesans, which might sound sublime for MGTOW members due to its clever wording and complexity, but the phrase associates all women with prostitutes that operate in the Internet. What is more, women will offer their services to wealthy benefactors only – this mapping provides a distorted view of females who are only into relationships with rich men for financial purposes, and not to share love mutually. Another mapping that can be enumerated is the fact that all women are regarded as the ones seeking benefits via selling their bodies online. Such mappings are blended and what comes up

is the image of women who are only interested in money that they obtain online via sex and the looks. Yet we can elaborate the blend and reach even worse conclusions. Specifically, the expression throws all womenkind into one bag where females are beauty-oriented and money-grabbing, selling themselves in the net and prostituting their lives. Surely we must realise that this is an overgeneralisation and it creates a social stigma around women, reverberating with the oldest idea in the world that women are to be referred to via sex allusions. Interestingly, the blend also puts all men into one category of those who perceive the surface level of women, victim blaming females for that fact. So paradoxically, the language the men utilise casts a shadow over them, too. Unfortunately, the blend creates rapport among members of MGTOW Facebook which is based on hatred both for women seen as prostitutes in the net, and indirectly for men who can actually afford to pay for love, i.e. the Alfa-male in androsphere's hierarchy. To my mind, such hostile and resentful speech can only breed violence, hatred and animosity, surprisingly with reference to both genders.

The second blend that we shall analyse is the metaphor: *women are cars with high mileage*. This time the mental space encompassing womenkind is described by reference to cars – a concept that men are usually very fond of. This smart analogy is significant, as it deals with the mental space of male interest and utilises it wisely to spread negative ideas about females. Thus, women are mapped onto older cars that have been used enough to display high mileage. The age is one denominator here, but also the idea of high usage of women, obviously denoting the use of female services, such as sex, is mapped onto the high use of cars displaying a high mileage. Such mappings are projected into the blended space and we are struck with the idea of a woman who is old and used, just like an old banger with high mileage. What is more, the blend can be extended, too, via the old age reference. What comes with it is the unattractiveness, sometimes even uselessness of the older and weathered object, for instance a car. Such a vehicle is hard to sell, has no fans and lands in a car cemetery. This additional allusion can also be mapped onto women, who being older and used, cannot be found attractive, cannot have any use, and are, therefore, abandoned as useless. Last but not least comes the mapping where women are comparable to objects, i.e. are objectified, which is, to me, by far the most destructive and humiliating. Where the comparison to e-courtesans still had the human factor counted in it, here female kind equals an object that is old, unwanted, useless and to be disposed of. This stereotypical blend can also be fairly destructive in terms of future generations. Women are objectified and derided because of their age, it is as if men were not getting older, but only women. Generally speaking, the objectification of one gender again provides an illustration of an overgeneralisation and humiliation that spreads the despicable image of women and sells it to MGTOW as funny, which actually smacks of male propaganda, and due to its misogyny cannot be perceived as humorous.

Eventually, we would like to decompose the following blend: *women are femiNAZIS*. It is necessary to state that the second part of it is already a blended space, which consists of two input spaces, the first one being feminism and the second one being Nazism.

Hence, we are capable of finding out the mappings between the two inputs: feminism is Nazism, feminists are Nazis, the feminists' system of beliefs corresponds onto the Nazi ideology, men are mapped onto the lower kind of a human being, whereas women by analogy are superior as they function as Nazis. We then project these into the blended space, and they gain the identity in their own right. Thus, feminism is perceived as Nazism, with feminists, i.e. all women, being viewed as Nazis in their life, where men are inferior and unimportant, while women would attain the status of Aryan race. Those blended relations can be further extended, for instance by the ideal of beauty for women, where the blonde tall blue-eyed skinny females could function as Alpha-females, while other types and combinations would be slightly lower on the scale of attractiveness. Additionally, men, who would be inferior anyway, would not be treated with respect but shunned and utilised for the purposes of female kind. Further, we could broaden the view into the more extreme cases where all feminism and its supporters are not into finding relations with men, but are only interested in their own wellbeing and careers, just using men for pleasure and procreation. This almost Orwellian vision is truly horrifying, and the examples of the blend's extensions can be multiplied, however, it is clear that the blended name, i.e. femiNazis, as referring to women, is demeaning and to dehumanising, too. The disastrous interpretation may be funny for MGTOW, nonetheless, the allusion to WW2 within the context of the Polish history and society excludes any comedy, in my view.

Conclusive Remarks

This pilot study has demonstrated that the neo-manosphere in Poland, represented by MGTOW Polska on Facebook, has unfortunately not steered away from its international origins, and is even more toxic, just like the global tendencies predict.¹ Firstly, the speech used with reference to women is degrading, stereotypical and objectifying. There are no positive facts mentioned about females, there is merely antagonism and victim blaming. The mappings that are drawn within the blends consider females in relation to sex, old vehicles, or Nazis, which is pejorative and humiliating. Although the language might be perceived as creative, due the blends' complexity and innovativeness, and hence funny in that the analysed amalgams are hyper-blends and/or witty constructs, its ingenuity ends here. Even the clever mappings chosen for the blends do not justify the devaluation of women. I reckon that the language was used as potentially amusing for manosphere, if we bear in mind that humour also incorporates back humour, banter or laughing off one's faults. Yet, the women's objectification, antifeminism, or misogynistic attitudes

¹ Remarkably, after the pilot study was completed, the fanpage of MGTOW Polska was blocked by Facebook, so the platform must have also noticed some inappropriate factor in the group's contents, which I find relevant to my conclusions. However, since then, the group has reinstated its activity, but this time it operates as a closed community, which I also find significant.

cannot truly provoke laughter. Additionally, some of the analysed expressions seem to be widely used globally, e.g. the femiNazis, which again proves that the Polish neo-manosphere is not innovative at all, accepting the already existing hate speech. Perhaps the incorporation of the internationally-shared stereotypes was to make MGTOW Polska more modern, eloquent and fashionable, thus attracting new membership. Incidentally, the blends prove that the devaluation and hate speech paradoxically regards both genders, for if women are treated as objects, what does that make men? If all women are degraded and objectified, then so are men, by analogy. This seems to be the sad truth that the Polish manosphere somehow forgets.

In a nutshell, Polish neo-manosphere is not progressive and borders on misogyny, objectification, victim blaming and humiliation of womenkind. The consequences of such tendencies online can truly be grave with future identity crisis regarding both genders, inability to operate within society and other related issues, e.g. depression (for details see: Garlick, 2023; Gerrand et al., 2025; Horta Ribeiro et al., 2021; Thorburn, 2023; Travers, 2024; or Vallerga & Zurbruggen, 2022 to name just a few). This is not to say that the present study is exhaustive. Far from it. There is a great need for further research into the Polish androsphere, inspecting the language utilised towards both sexes, their advocated conduct and also the themes discussed. The sparse research into the Polish scene of androsphere does not seem to be exhaustive or conclusive (Bosiakowska, 2020; Prażmo, 2020, or Włodarska, 2024). This pilot study is merely a point into the direction of further studies. Similarly, there is a lack of comparison with foreign manosphere, which would prove interesting, too, checking if the extremist neo-manosphere is unified internationally or whether some differences prevail. One more direction of study could also incorporate the female perspective within androsphere, examining if women, both feminists and anti-feminists, are allowed to enter the male forums and express their opinions freely, and how this might be perceived by men or influence their worldview.

REFERENCES

- Antyfeminizm*. (2024, June 5). In Wikipedia. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Antyfeminizm>
- Bosiakowska, M. (2020). Nieantykobiece dyskurs społeczności manosphery. *Alcumena*, 3(3), 121–141. <https://doi.org/10.34813/PSC.3.2020.9>
- Fauconnier, G. (1998). *Mappings in thought and language*. Cambridge University Press.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2006). Mental spaces. Conceptual integration networks. In D. Geeraerts (Ed.), *Cognitive linguistics: Basic readings* (pp. 303–371). Mouton de Gruyter.
- Garlick, S. (2023). Technologies of (in)security: Masculinity and the complexity of neoliberalism. *Feminist Theory*, 24(2), 170–187. <https://doi.org/10.1177/14647001211046323>
- Gerrand, V., Ging, D., Roose J.M., & Flood, M. (2025). Mapping the neo-manosphere(s): New directions for research. *Men and Masculinities*, 28(5), 443–464. <https://doi.org/10.1177/1097184X251350277>

- Horta Ribeiro, M., Blackburn, J., Bradlyn, B., De Cristofaro, E., Stringhini, G., Long, S., Greenberg, S., & Zannettou, S. (2021). The evolution of the manosphere across the web. *Proceedings of the Fifteenth International AAAI Conference on Web and Social Media*, 15(1), 196–207. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v15i1.18053>
- MGTOw Polska. (2024–2025). *Home*. Facebook. Retrieved between December, 2024 & February, 2025 from <https://www.facebook.com/MGTOWPL>
- Prażmo, E. (2020). Foids are worse than animals. A cognitive linguistics analysis of dehumanizing metaphors in online discourse. *Topics in Linguistics*, 21(2), 16–27. <https://doi.org/10.2478/topling-2020-0007>
- Prażmo, E. (2022). In dialogue with non-humans or how women are silenced in incels' discourse. *Language and Discourse*, 12(3), 383–406. <https://doi.org/10.1075/ld.00119.pra>
- Thorburn, J. (2023, August 6). Exiting the manosphere. A gendered analysis of radicalization, diversion and deradicalization narratives from *r/IncelExit* and *r/ExRedPill*. *Studies in Conflict and Terrorism*. <https://doi.org/10.1080/1057610X.2023.2244192>
- Travers, M. (2024, July 4). Why men enter and exit the 'Manosphere' – by a psychologist. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/traversmark/2024/07/04/why-men-enter-and-exit-the-manosphere-by-a-psychologist/>
- Turner, M. (2015). *The origin of ideas: Blending, creativity, and the human spark*. Oxford University Press.
- Vallerga, M. & Zurbriggen, E. (2022). Hegemonic masculinities in the 'Manosphere': A thematic analysis of beliefs about men and women on The Red Pill and Incel. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 22(2), 602–625. <https://doi.org/10.1111/asap.12308>
- Venkataramakrishnan, S., & Squirrel, T. (2024, May 22). *The 'manosphere'*. Institute for Strategic Dialogue. <https://www.isdglobal.org/explainers/the-manosphere-explainer>
- Włodarska, A. (2024). Polska manosfera na Facebooku. Analiza mowy nienawiści w społecznościach internetowych. *Biuletyn Kryminologiczny*, 31, 189–212. <https://doi.org/10.37232/BK.2024J>

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).