

KS. JACEK SIEWIORA

## INKONGRUENCJA AKSJOLOGICZNA. WYBRANA PROBLEMATYKA PEDAGOGICZNA

### WSTĘP

Pokusa nowoczesności idzie w parze z zamysłem porzucenia tego, co dawne, w poczuciu, że nowe czasy wymagają nowych narzędzi, postaw czy zdefiniowania na nowo tego, co dotąd było uważane za normę. Nowoczesność czerpie swoją atrakcyjność ze skutecznie, jak się wydaje, zaszczerpionego współczesnemu społeczeństwu przekonania, że lepsze jest to, co nowe, niż stare, że nowe musi być przejawem postępu. Wszystko to może prowadzić do zjawiska inkongruencji aksjologicznej. Przybiera ona postać odczuwania przez nauczycieli niestosowności pewnych pomysłów, jakie miałyby zostać zastosowane w procesie kształcenia, dostrzegania niezgodności z doświadczeniem i wiedzą gromadzoną przez poprzednie pokolenia czy wręcz poczuciem sprzeczności z tzw. zdrowym rozsądkiem. Edukacja jest tym obszarem, w którym nieodpowiedzialne implementowanie wszelkich nowinek jest bardzo niebezpieczne, gdyż jest eksperymentowaniem na osobie wychowanka. Konieczny jest zatem namysł nad szukaniem równowagi między tym, co stałe i ugruntowane, a tym, co nowe, tak aby minimalizować straty, jakie niesie ze sobą wszelki chaos w obszarze aksjologii.

### 1. GENEZA INKONGRUENCJI AKSJOLOGICZNEJ I JEJ PRZEJAWY

Edukacja – jako zadanie własne każdego społeczeństwa – jest swoistym papierkiem lakmusowym pozwalającym stwierdzić, jakimi ideałami owo

---

Ks. dr hab. JACEK SIEWIORA, prof. UPJPII – Katedra Socjologii Rodziny, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie; adres do korespondencji: ul. Wieniawskiego 12b/9, 33-100 Tarnów; e-mail: [jasiew@poczta.fm](mailto:jasiew@poczta.fm); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0472-7381>.

społeczeństwo się kieruje. Z przyczyn politycznych, ideologicznych czy socjologicznych edukacja narażona jest na oddziaływanie czynników kancerogennych. Również współcześnie edukacja rozumiana jako system oraz podmioty ją współtworzące podlegają niezwyklej dezintegracyjnej presji w obszarze aksjologicznym. Dla rozważań nad współczesnym zamętem aksjologicznym, można tutaj przywołać, *ad exemplum*, dwa nurty w filozofii, które nadal, choć może nie w klasycznej wersji, tworzą pewne tło mentalne i behawioralne oraz mają ogromny wpływ na rzeczywistość edukacyjną w Polsce poprzez wciąż, jak się wydaje, pewien potencjał atrakcyjności dla nauczycieli. Nurtami tymi są marksizm i ponowoczesność.

### 1.1. MARKSIZM

Z perspektywy pedagogicznej najbardziej szkodliwe wydają się poglądy tego nurtu na temat obligatoryjnej oraz wrogiej opozycyjności. W tym miejscu wskazane zostaną trzy takie opozycyjne wymiary rodzące zamęt aksjologiczny na gruncie pedagogicznym, a mianowicie: klasa robotnicza vs burżuazja, internacjonalizm vs patriotyzm oraz materializm vs teocentryzm.

**1) Klasa robotnicza vs burżuazja.** Podstawowe pojęcie „klasy społecznej”, określające warstwowość społeczeństwa, traktowane jest przez marksizm jako punkt wyjścia do opisanego stosunków społecznych. Klasy kształtują się na podstawie powiązań własnościowych, ich istnienie jest więc uwarunkowane ekonomicznie, stąd głoszona dychotomia klasy robotniczej i burżuazji. Finalnie klasowość musiała prowadzić do określania tych, którzy z punktu widzenia ideologów marksizmu są źli, i tych, którzy są dobrzy. Przy czym należy pamiętać o podstawowym błędzie, który zakładał zbiorową przynależność do konkretnej kategorii z racji urodzenia w danej grupie czy stanu posiadania. A zatem rodzi się tu zjawisko tak zwanej odpowiedzialności zbiorowej. Słusznie występując przeciwko niesprawiedliwościom społecznym i ekonomicznym w społeczeństwie, opierając się na takiej logice, marksizm sam generował nowe nierówności, ustawiając na nowo granicę między klasami społecznymi. Proces wychowania w szkole, ufundowany na takich założeniach, musiał rodzić specyficzne owoce w postaci dyskryminowania uczniów pochodzących z „niewłaściwej” klasy społecznej przy jednoczesnym forowaniu tych, którzy pochodzili z klasy wskazanej za właściwą. U nauczycieli, którzy rzetelnie chcieli wypełniać swoje obowiązki i kierować się merytorycznymi kryteriami w ocenianiu pracy i postępów uczniów, musiało to rodzić spory dyskomfort. Innym zjawiskiem, jakie zaistniało na kanwie klasowości społecznej (notabene do niedawna

jeszcze obecnym w naszej rzeczywistości), były tzw. punkty za pochodzenie, wprowadzone 14 maja 1968 r. Otrzymywali je kandydaci z rodzin robotniczych, chłopskich oraz dzieci tzw. kombatantów. W tej ostatniej grupie mieściły się też dzieci ówczesnego aparatu władzy. W oficjalnej wykładni punkty te miały ułatwić młodzieży robotniczej i chłopskiej podjęcie studiów<sup>1</sup>. Powszechnie jednak odbierano to posunięcie jako karę dla zbuntowanej inteligencji (Wosińska, 2011). Tym samym w obszarze edukacyjnym musiała rodzić się refleksja, iż kryteria decydujące o udziale w skolaryzacji, rozumianej jako ścieżka awansu, nie są rzetelne i wiarygodne.

**2) Ateizm vs transcendencja.** Z pewnym uproszczeniem, na użytek niniejszych rozważań można przyjąć, że nowożytny materializm może być scharakteryzowany przez cztery tezy. Pierwsza z nich głosi, że istnieją tylko ciała materialne i nic poza nimi nie może istnieć; teza druga mówi, że wszystkie ciała materialne znajdują się w stanie permanentnego ruchu mechanicznego; zgodnie z tezą trzecią różnorodność zjawisk ma swoje źródło w odmiennych połączeniach ciał, które tłumaczą prawa mechaniki; natomiast teza czwarta stanowi, że nie istnieje niematerialna i nieśmiertelna dusza rozumna. Materializm dialektyczny charakteryzuje się przede wszystkim tezą negatywną. Zgodnie z nią nie ma żadnej rzeczywistości zasadniczo różnej od tej, jaka jest dostępna empirycznie. W szczególności teza ta była formułowana jako twierdzenie wykluczające jakikolwiek udział Boga w stworzeniu świata i stanowiła pochodną rozwijanego w tym czasie teoretycznego ateizmu (Roskał, 2020) Marks i Engels, tworząc materializm dialektyczny, akcentowali konieczność negacji Boga, który w ich oczach stawał się rywalem człowieka (Kaczmarek, 1986). Teza, która zakłada, że „człowiek jest najwyższą istotą dla człowieka” (Marks, 1960) była w praktyce interpretowana jako teoretyczne uzasadnienie walki z Bogiem i z wartościami wyphywającymi z Objawienia. Na gruncie pedagogicznym zagrożeniem tak budowanej opozycji aksjologicznej była i jest redukcjonistyczna wizja człowieka wyrażająca się w zmateralizowaniu dążeń ludzkich, a jedyną rzeczywistą wartością człowieka ma być jego

---

<sup>1</sup> „Uniwersytety stanęły więc otworem przede wszystkim przed dziećmi partyjnej elity i partyjnego aparatu, a także przed potomstwem tzw. upośledzonych dotąd klas społecznych, któremu – jak sądzono – zdołano zaszczyć tzw. świadomość klasową w szkole średniej i w politycznych organizacjach młodzieżowych. Sądzono także, zgodnie z marksistowskim pojęciem psychologii, że nieważny jest wrogi (albo, jak go oficjalnie nazywano: nieuświadamiony) stosunek robotniczej czy chłopskiej rodziny do komunizmu, albowiem świadomość klasowa jest elementem organicznym, i dziecko robotnika, nawet z nierozbudzoną świadomością, będzie zawsze reagowało prawidłowo na impulsy ideologii, zgodnie ze swą klasową przynależnością. Miało to tyle wspólnego z psychologią, co wyganianie diabła ze schizofrenika przy pomocy egzorcyzmów” (Tyrmand, 2013, s. 47).

udział w produkcji i nieograniczone korzystanie dóbr doczesnych. Człowiek zatem ma związać swoje życie jedynie z czynnikami materialnego rozwoju świata i stać się dopełnieniem oraz sługą materii. Główną cnotą nowego człowieka ma być jego rekordowa wydajność i całkowite poświęcenie się rozwojowi życia gospodarczego oraz zatracenie w używaniu (List Episkopatu Polski, 1975, s. 63). Materializm – zarówno w wersji teoretycznej, jak i praktycznej – dla nauczycieli oznacza konieczność podjęcia najpierw wewnętrznej walki o to, czy można się zgodzić na takie zredukowanie człowieka do rangi producenta, konsumenta, który nie reflektuje w obszarze wartości wyższych, a jego potrzeby duchowe i nadprzyrodzone mogą zostać zminimalizowane, wręcz zmarginalizowane.

**3) Internacjonalizm vs patriotyzm.** Trzecia z przywołanych antytez budowanych na materializmie również ma daleko idące następstwa dla procesu wychowania. W podstawowym znaczeniu patriotyzm to wszelkie umiłowanie ojczyzny jako miejsca swojego pochodzenia i/lub zamieszkania<sup>2</sup>, natomiast internacjonalizm to postawa społeczna i ideologia wyrażające się w dążeniu do równouprawnienia, współpracy i przyjaźni narodów<sup>3</sup>, co samo z siebie nie ma oczywiście konotacji negatywnej, ale w marksistowskiej interpretacji już tak. W filozofii marksistowskiej oba pojęcia miały swoistą koniunkcję i oznaczane były dodatkowymi przymiotnikami. Andrzej Tchorzewski twierdził, że „patriotyzm socjalistyczny i internacjonalizm proletariacki są fundamentalnymi wartościami etycznymi powiązаныmi ściśle z pozostałymi wartościami aksjologii marksistowskiej” (1980, s. 94), wskazując, że na szczególną uwagę zasługują zwłaszcza humanizm, demokratyzm oraz praca, które miały znaleźć swoje odbicie w praktyce. Zatem „patriotyzm w warunkach społeczeństwa socjalistycznego nakazuje każdej jednostce swoim zachowaniem i postępowaniem potwierdzać uczucie szacunku, miłości i przywiązania do ojczyzny, a ponadto nakłada na każdego członka społeczności, do której przynależy obowiązek solidarności z własnym narodem, mając na uwadze troskę o rozwój ojczyzny i jej dobre imię” (1980, s. 89), jednak zawsze miał być podporządkowany internacjonalizmowi proletariackiemu i decyzjom politycznym i programowym Komunistycznej Partii Związku Sowieckiego, zgodnie z fundamentalną tezą marksistowską „proletariusze wszystkich krajów łączcie się”. Jak z łatwością można zauważyć, realizowanie wychowania patriotycznego w takim kontekście rodziło niezwykle trudności i musiało wymagać ze strony nauczycieli niezwykłych umiejętności, by nie popaść w konformizm. Współczesna wersja

<sup>2</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/patriotyzm;3955049.html> (dostęp: 13.02.2021).

<sup>3</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/internacjonalizm;3915126.html> (dostęp: 13.02.2021).

internacjonalizmu, oczywiście z zachowaniem dystansu do jawnego odwołania do idei marksistowskich, przybrała formę globalizmu.

### 1.2. PONOWOCZESNOŚĆ

Szukając istoty tego pojęcia, napotykamy na sporą trudność definicyjną. Na użytek niniejszych rozważań przyjmujemy zatem, iż termin „ponowoczesność” można stosować dwojako. W wersji „felietonowej” pojęcie ponowoczesności wydaje się integrować wszystko to, co wymyka się standardom racjonalności i tym samym przedstawia rzeczywistość społeczną w zniekształconej postaci. Felietonowy postmodernizm wydaje się dowolnym skrzyżowaniem problemów libido, ekonomii, digitalizacji, ezoteryki, New Age i apokaliptycznej retoryki. Drugi – bardziej precyzyjny sposób ujęcia ponowoczesności – wyraża społeczną kondycję „radikalnego pluralizmu”. I w tym rozumieniu pojęcie „postmodernizm” określa te koncepcje myślowe, które ową kondycję bronią przed wszelkimi próbami ujednoczenia (Lipowicz, 2014, s. 112-113). Próbując opisać zagrożenia dla aksjologii w obszarze edukacji płynące z ponowoczesności, można wskazać następujące antynomie: zmienność vs stałość, subiektywizm vs obiektywizm i emancypacja vs ocena społeczna.

**1) Zmienność vs stałość.** W społeczeństwie ponowoczesnym nastąpiła radykalna zmiana sposobu myślenia o wartościach i coraz częściej jest ona ujmowana przez analityków za pomocą pojęcia kryzysu metafizyki jako podstawy ugruntowania obiektywnych wartości. Ta fundamentalna przemiana myślenia o wartościach w ponowoczesności musi spotkać się z krytyczną postawą wobec tego stanu rzeczy. Wysuwany przez ponowoczesność na pierwszy plan proces zmian, jako najistotniejszy czynnik funkcjonowania społeczeństwa i jednostki w rzetelnym oglądzie, musi wywołać ocenę negatywną, gdyż prowadzi do braku i utraty obiektywnych wartości, sytuacji destrukcji trwałego ich porządku, czego konsekwencją jest rozumienie tej sytuacji jako zagrożenia, niestabilności, pozbawienia fundamentów, zasad, bezpieczeństwa (Lubowicka, Maj, 2016, s. 73). Kryzys wartości w ponowoczesności łączy się z głęboką zmianą w ich rozumieniu, zwłaszcza ich hierarchii, gdyż najważniejszą z nich staje się wolność, jak również z faktem, że nie stanowią już one podstaw dla funkcjonowania wspólnoty (s. 75). Wobec takiego stanu rzeczy trudno sobie wyobrazić możliwość odpowiedzialnego realizowania procesu wychowania.

**2) Subiektywizm vs obiektywizm.** To kolejna dychotomia, która wyrasta z tez ponowoczesności i która generuje bardzo niebezpieczne z punktu widzenia pedagogiki zachowania. Teza brzmi następująco: społeczeństwo ponowoczesne

nie opiera się na tradycyjnych wartościach, lecz jego podstawą jest pluralizm światopoglądowy oparty na założeniach demokracji, którego granice wyznacza prawo stanowione w demokratycznych procedurach. Jednak demokracja w tym przypadku przybiera cechy totalitarne, roszcząc sobie prawo do decydowania o wszystkich aspektach życia człowieka. Subiektywizm polega tu na przekonaniu, że przyjęcie czy wybór wartości jako fundamentu postępowania lub ich obowiązywanie zostaje przesunięte w obręb sfery prywatnej jednostek, którą ogranicza jedynie własne sumienie (Lubowicka, Maj, 2016, s. 70). Istnieją tu dwa zasadnicze problemy, których ponowoczesność nie rozwiązuje, a mianowicie: jak rozumie sumienie i w jaki sposób należy je kształtować, a przecież dla praktyki życiowej są to fundamentalne kwestie. Próba postawienia jednostkowego człowieka i jego subiektywności ponad wszelką tradycją, ponad wszystkimi instytucjami, ponad obiektywnymi prawdami czy normami moralnymi, jest zatem nieuprawniona. Założenia psychologii humanistycznej, według której człowiek jest wewnętrznie dobry, harmonijny i bezkonfliktowy, a w konsekwencji jego subiektywne przekonania, przeżycia emocjonalne czy dążenia są zawsze słuszne i godne realizacji, nie wytrzymują konfrontacji z rzeczywistością. Sumienie rozumiane jako wewnętrzna instancja orzekania moralnego zawsze musi podlegać procesowi formacji opierającemu się na obiektywnych normach. W przeciwnym razie subiektywność danego człowieka, jego indywidualne „ja” staje się najwyższą, wręcz jedyną normą myślenia, postępowania i nadawania sensu własnemu życiu. Zamęt aksjologiczny, z którym musi zatem uporać się wychowawca, rodzi się tu na kanwie wskazania, zgodnie z którym wychowanek nie musi – a nawet nie powinien – kierować się obserwacją obiektywnych faktów i uwarunkowań ani też dokonywać logicznych analiz własnego postępowania. Przeciwnie, normą ludzkiego myślenia powinny być subiektywne przekonania danego człowieka, normą postępowania – jego subiektywne sumienie, a podstawą rozumienia sensu egzystencji – wyłącznie specyficzna historia, specyficzny horyzont doświadczeń i odczuć pojedynczych osób (Dziewiecki, 2002).

**3) Emancypacja vs ocena społeczna.** Ostatnia antynomia ponowoczesności bazuje także na radykalnym, a więc nieograniczonym przez żadne heterogeniczne centrum. W społeczeństwach tradycyjnych istotnymi dla terażniejszości były stabilne układy normatywne, których ważną częścią był system kontroli społecznej oraz społecznie akceptowane sankcje. Pojawiający się kryzys tradycji powoduje osłabienie więzi i pozytywnych oddziaływań społecznych oraz rozszerzanie przestrzeni tzw. wolności osobistej człowieka. Następuje przewartościowanie subiektywnych poglądów polegające na nadaniu im wartości

obiektywnej. Odejście od uporządkowanego świata wartości, odrzucenie systemu kontroli społecznej, brak wartości powszechnie podzielanych i obowiązujących prowadzi do zamętu także na gruncie edukacyjnym, bowiem zaczyna brakować regulatorów i drogowskazów, pewników i stabilnych wskazówek (Lubowicka, Maj, 2016, s. 71). Innymi słowy, doświadczamy naruszenia odrębności dyskursu prawdy i dyskursu normy (Lipowicz, 2014, s. 121). Jest to forma pewnej iluzji, której poddaje się jednostkę, sugerując, że żyje ona w pełni, realizując swoje najgłębsze pragnienia, i że żyjąc w zgodzie z „się”<sup>4</sup>, nie musi już się zastanawiać nad właściwym rozumieniem swego bycia, bowiem „władza innych” wytwarza wśród członków nowoczesnego społeczeństwa mniemanie, jakoby wszystko było „w najlepszym porządku”. Dla praktyki pedagogicznej, w konfrontacji z ponowoczesnością, trudność polega na tym, że poddaje ona nowoczesne społeczeństwo iluzorycznej wolności indywidualnej (Lipowicz, 2014, s. 124). Słusznie zauważa Markus Lipowicz, że nieprzypadkowo osłabienie centralnych pojęć metafizycznych w ponowoczesności współgra z osłabieniem jednego z najbardziej istotnych pojęć dla działalności wychowawczo-edukacyjnej, a mianowicie – człowieczeństwa. W ponowoczesności dążenie to uległo całkowitemu przewartościowaniu: w zdecentralizowanej kulturze zadaniem rozmaitych społeczności nie jest dostarczanie rzeczywistości, ale wynajdywanie aluzji do tego, co daje się pojąć, a nie może być przedstawione. Jednostka nie mogła ukazać swojej radykalnej jednostkowości, w swojej nieredukowalności do żadnego pojęcia, gdyż była ujmowana w normatywną kategorię człowieczeństwa, ponowoczesność jednak usiłuje to swoimi tezami diametralnie zmienić (Lipowicz, 2017, s. 38).

## 2. DOBRO I ZŁO JAKO KATEGORIE PEDAGOGICZNE ORAZ MOŻLIWOŚĆ WARTOŚCIOWANIA

Najbardziej ogólnymi pojęciami moralności i kategoriami etyki są „dobro” i „zło”. Są zawsze aktualne, a ich rozumienie, sposób interpretacji i argumentacja merytoryczna znacząco wpływają na interpretację innych kategorii etyki. Definicja tych kategorii zakłada wyjaśnienie przeciwstawności dobra i zła, źródeł ich powstania, a także relacji ilościowo-jakościowej czy wreszcie realnych możliwości zwycięstwa dobra nad złem. Wychowawca powinien mieć nie tylko pojęcie dobra i zła jako kategorii etyki, lecz także wiedzieć, jak

---

<sup>4</sup> Owo „Się” oznacza, że skoro nie ma wyrazistego podmiotu lub przedmiotu władzy, to władza innych jest czymś bezosobowym – jest właśnie władzą „Się”.

i na jakich warunkach najlepiej wykorzystać ich treść. Kategorie „dobro” i „zło” obejmują takie pojęcia, jak „dobro”, „dobroć”, „cnota”, „wada”, „zło” (Vasyanovych, 2011, s. 82), i to one na gruncie pedagogicznym są dla nas interesujące, bo pozwalają przewyciężyć zamęt aksjologiczny. Na użytek niniejszych rozważań można przyjąć, że „dobro to określenie abstrakcyjnego bytu, stanu, własności rzeczy lub rzeczy własność tę posiadającej, wartości pozytywnej (instrumentalnej lub wewnętrznej), zachowania, postawy lub celów, które są pożądane, godne zabiegów i wyboru z jakiegoś powodu lub też dlatego, że są cenne same w sobie”<sup>5</sup>. Natomiast zło w najszerszym ujęciu filozoficznym oznacza to, co niepożądane fizycznie lub moralnie. Zło fizyczne oznacza zatem nieobecność jednej z istotnych cech danej natury, natomiast treść zła moralnego wyznaczają przede wszystkim normy negatywne (zakazy moralne), które chronią dobra ważne dla ludzi bądź istoty wyższej<sup>6</sup>. Dobro i zło wpisują się w proces wychowania, co więcej – są jego głównymi punktami odniesienia, a niezbędnym narzędziem wykorzystywanym w tym procesie jest wartościowanie potrzebne przy ocenie i zamiaru, i czynu.

Dobro jest jedną z najbardziej ogólnych imperatywno-wartościujących kategorii etyki, która wyraża pozytywne moralne znaczenie zjawisk życia publicznego w ich relacji do ideału. Cechą moralną i wartościową człowieka dobrego jest życzliwość, która przejawia się uprzejmością, wrażliwością, przywiązaniem do innych, chęcią rezygnacji z własnych interesów. Przeciwnymi, wadliwymi cechami są natomiast nieżyczliwość, niewrażliwość i egoizm. Obecność obu tych właściwości wskazuje na zdolność człowieka do czynienia dobra i zła, i tym samym pozwala prognozować proces wychowania. Szukając dróg, na których dobro w nauczycielu i uczniu może się realizować, należy najpierw zaznaczyć, że nie da się tego osiągnąć bez uświadomienia sobie potrzeby odpowiedzialności nauczycieli za jakość własnego życia i niejako wtórnie tej odpowiedzialności, jaką winni ofiarować uczniom. Dobro kreujące wychowawcę wspaniałomyślnego, wrażliwego moralnie i odpowiedzialnego wytycza jakość przestrzeni międzyludzkiego kontaktu i choć jest wartością samą w sobie, to jednak jego faktyczny sens jest sensem „ze względu na” wychowanka, dzięki któremu może zaistnieć dialogiczna przestrzeń wykraczania „ku”. Gotowość do dobrowolnego czynienia dobra jest aktualizacją nieustannego pragnienia doskonalenia i otwartości w wychowaniu, które wytyczają horyzonty osobowego rozwoju. Są one niekiedy ujmowane w postaci trzech wymiarów: transgresji, transcendencji i aproksymacji. Każdy wybór wyłania bowiem nowe możliwości,

<sup>5</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dobro;3893261.html> (dostęp: 15.02.2021).

<sup>6</sup> <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/zlo;4001729.html> (dostęp: 15.02.2021).



uprzednio niedostępne (aproksymacja), pozwala przekroczyć siebie i prowadzi dalej (transgresja) oraz nakłada nieredukowalną odpowiedzialność „wobec” i „za”, zwracając nas tym samym „ku” (transcendencja). Są one wyrazem egzystencjalnej dyspozycji wyboru wolności, dobra i odpowiedzialności. Zarówno bowiem w procesie wychowania, jak i samowychowania chodzi o odpowiedzialną wolność, odpowiedzialność za urzeczywistniane wartości oraz odpowiedzialny wybór (Wajsprych, 2014, s. 68). Ten proces tworzenia świata dobra według Hryhoriy P. Vasyanovycha zakłada konieczność zastosowania triady: „dobrych spotkań”, „dobrych słów”, „dobrych uczynków”.

– Dobre spotkanie. Życzliwość, uprzejmość, akceptacja ze strony nauczyciela daje uczniowi komfort pobytu w zespole i poczucie bezpieczeństwa. A zatem „dobre spotkanie” to nie tylko przekazanie wiedzy, lecz także szansa na stymulowanie twórczego myślenia ucznia.

– Dobre słowo. Nauczyciel ma moralne prawo do nauczania dzieci dobra, a jego słowo powinno być przewodnikiem dla ucznia, dlatego musi być mądre i wiarygodne. Zdając sobie sprawę z roli słowa, w wychowaniu należy zwrócić uwagę na elokwencję pedagogiczną – retorykę. Nauczyciel zatem musi stawać się osobą o dużej wiedzy, ale także o wysokiej kulturze oratorskiej, duchowym i intelektualnym potencjale życiowym, aby umiejętnie słowem wskazywać na wagę prawdy, dobra i piękna.

– Dobra czynność. Jest to ludzka działalność, która przyczynia się do dobrobytu innej jednostki czy społeczeństwa i realizowana jest pod wpływem motywacji moralnej, czyli bezinteresownej chęci pomocy innym w osiągnięciu dobra, w zaspokajaniu potrzeb, rozwiązywaniu problemów oraz konfliktów (Vasyanovych, 2011, s. 89-96).

W każdym z tych przypadków zagadnienie moralnej specyfikacji konkretnego aktu wyrasta ze zjawiska wartościowania, dostępnego każdemu człowiekowi. Należy jednak zaznaczyć, że wartościowanie to może mieć różne formy, przyjmując formę ogólnych sądów i zdań orzekających na temat moralnej kwalifikacji określonego przedmiotu, innym razem ów sąd dotyczy osoby ludzkiej jako podmiotu moralnego postępowania czy samego działania, podejmowanego przez te osoby. Tadeusz Ślipko proponuje, aby rozpatrując zjawisko wartościowania, uwzględnić jego dwa podstawowe aspekty:

– Potoczne wartościowanie sprowadza się do trzech podstawowych kategorii, a zatem aktów moralnie dobrych, aktów moralnie złych, aktów moralnie obojętnych, czyli nie mających określonej kwalifikacji moralnej.

– Wartościowanie aktu ludzkiego zakłada uwzględnienie wielu czynników i jest jakby ich końcową wypadkową. Można spróbować wskazać, jakiego

rodzaju czynniki determinują treść wartościowania moralnego. Pierwszym z nich jest zatem jakość samego czynu, który podmiot spełnia. Kolejnym są motywy i zamierzenia podmiotu, dla których dana czynność została podjęta. Następnym jest wielorakość skutków przez daną czynność urzeczywistnionych (Ślipko, 2009, s. 165-166).

Wartościowanie realizowane na gruncie edukacyjnym musi także uwzględniać trudny problem tzw. konfliktu wartości. W najszerszym ujęciu konflikt wartości rozumie się jako „takie sytuacje, w których określone wartości wykluczają się nawzajem, wskutek czego urzeczywistnienie jednej wartości nie może się dokonać inaczej, jak poprzez poświęcenie innej wartości” (Ślipko, 2009, s. 234). Tak zarysowany konflikt można rozpatrywać w trzech aspektach: kognitywnym, psychologicznym i aksjologicznym. Konflikty kognitywne związane są ze zderzeniem sprzecznych informacji czy oświadczeń, czyli powstają na bazie sprzeczności między poszczególnymi postrzeżeniami. Gdy dysonans poznawczy wpływa istotnie na indywidualne przekonania i domaga się realnego wyboru między dwoma kierunkami działania, jest doświadczany jako poważny problem psychologiczny, który wymaga zmniejszenia lub przezwyciężenia. Konflikt psychologiczny zawiązuje się między wartością przeciwną aktowi wewnątrznie złemu a określonym fizycznym dobrem człowieka, rozumianym jako korzyść materialna lub duchowa, doznawanie przyjemności czy utrata życia. Z kolei konflikt aksjologiczny nie zawiązuje się między tą czy inną wartością moralną a określoną postacią dobra fizycznego, użytecznego lub przyjemnego, ale między samymi wartościami (Ślipko, 2009, s. 237).

Wszystko to sprawia, że nauczyciel musi charakteryzować się wysokim poziomem wrażliwości i odwagi, ale także wiedzy w obszarze aksjologicznym, by móc zająć właściwe stanowisko w sytuacji inkongruencji aksjologicznej, czyli niezgody, nieodpowiedniości, braku harmonii między światem wartości wychowawcy i światem wartości wychowanków. Uzewnętrznia się ona jako antynomia dotycząca kilku sfer, będących podstawowymi dla realizacji procesu kształcenia, i każe szukać odpowiedzi na następujące pytania:

- Co jest nowoczesne – co jest przestarzałe?
- Co jest dobre – co jest złe?
- Co wypada – co nie wypada?
- O co warto się starać, a o co nie?
- Co służy dobremu rozwojowi, a co nie? (Mastalski, 2007, s. 156)

Szukając zatem jakiejś podstawowej wskazówki, która będzie przydatna w rozwiązywaniu inkongruencji aksjologicznej, można za T. Ślipko przyjąć, co następuje:

– gdy przedmiot czerpie treść moralną z wartości nieograniczonej zależnością od innej wartości, wówczas przysługująca mu wartość moralna ma charakter nieograniczony i wszechstronnie dobry;

– gdy pozostaje w sprzeczności z odpowiadającą mu wartością jest wszechstronnie zły;

– gdy natomiast przedmiot odpowiedniego aktu czerpie treść moralną z wartości ograniczonej przez inną wartość, jego moralna specyfikacja ulega wewnętrznemu zróżnicowaniu. Przybiera on kształt aktu wewnętrznie dobrego – lub w razie niezgodności wewnętrznie złego – bądź też przysługuje mu termin moralnej neutralności (Ślipko, 2009, s. 241-242).

Mając to na względzie, można zaproponować nauczycielom, aby przy rozwiązywaniu konfliktów wyrosłych na gruncie zamieszania aksjologicznego uwzględniali następujące działania:

– Właściwe rozeznania problemu: konieczny jest dogłębny namysł oparty na solidnej, wciąż pogłębianej wiedzy z zakresu aksjologii.

– Oddzielenie osób od problemu: należy uczyć rozgraniczać relację z przeciwnikiem od problemu. W tym celu warto podejmować próbę stawiania się na miejscu oponenta, by poznać jego punkt widzenia dotyczący danej wartości.

– Skupianie uwagi na istocie, a nie pozycji: w praktyce powinno to polegać na ustalaniu podstawowych problemów i szukaniu tych, które są wspólne dla podmiotów konfliktu, dążeniu do sytuacji, w której uczestnicy będą potrafili wyjaśnić znaczenie i żywotność swoich interesów.

– Zaproponowanie korzystnych rozwiązań: celem nie jest szukanie jedynej słusznej odpowiedzi na zaistniały problem, trzeba raczej dążyć do rozszerzenia kręgu wariantów rozwiązania problemu, poszukiwać wzajemnych korzyści, starać się odkryć to, co preferuje druga strona konfliktu.

– Stosowanie obiektywnych kryteriów, co wiąże się ze wskazywaniem uczniom potrzeby otwartości, ale i samemu byciu otwartym na argumenty drugiej strony. Wiąże się to z pewną umiejętnością niepoddawania się presji i kierowaniem się tylko zasadami i kryteriami, które powinny być obiektywne, sprawiedliwe (Fisher, 1990, s. 158).

## ZAKOŃCZENIE

Inkongruencja aksjologiczna w obszarze edukacyjnym może mieć zarówno negatywne, jak i pozytywne skutki. Negatywne rodzą się wówczas, gdy nauczyciel ulegnie presji filozofii, która kładzie nacisk na potrzebę redefinicji

fundamentalnych wartości opisujących realistycznie człowieka i jego teleologię. Pozytywny skutek inkongruencji da się zauważyć w zjawisku pogłębienia wiedzy na temat wartości i ich hierarchii oraz w wysiłku, by wysokimi wartościami zafascynować wychowanka.

#### BIBLIOGRAFIA

- DZIEWIECKI, M. (2002). *Ponowoczesność – człowiek – wychowanie*. [https://opoka.org.pl/biblioteka/II/ID/ponowoczesnosc\\_wychowanie.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/II/ID/ponowoczesnosc_wychowanie.html) (dostęp 13.02.2021).
- FISHER R., YURII U. (1990). *Путь к согласию или переговоры без поражения [Put' k soglasiyu, ili peregovory bez porazheniya]*. Moscow.
- KACZMAREK, L. (1986), Humanizm i chrześcijaństwo, *Studia Gdańskie*, 6, 9-42.
- LIPOWICZ, M. (2017). Ponowoczesność jako posthumanistyczna kondycja społeczno-kulturowa: perspektywa pedagogiczno-socjologiczna, *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 34-50. [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-a1e54629-d80b-49c4-bc49-7c3da9090efd/c/Ponowoczesnosc\\_jako\\_posthumanistyczna\\_kondycja\\_spoeczno\\_kulturowa.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-a1e54629-d80b-49c4-bc49-7c3da9090efd/c/Ponowoczesnosc_jako_posthumanistyczna_kondycja_spoeczno_kulturowa.pdf) (dostęp: 15.02.2021).
- LIPOWICZ, M. (2014). Problem z „ponowoczesnością”: pusty spór formalny czy zmiana charakteru egzystencji ludzkiej?, *Analiza i Egzystencja* 26, 111-134, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-76eebb75-7611-408c-a023-983253298d31/c/26\\_Lipowicz\\_Problem\\_z\\_ponowoczesnoscia\\_pusty\\_spor\\_formalny\\_czy\\_zmiana\\_charakteru\\_egzystencji\\_ludzkiej.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-76eebb75-7611-408c-a023-983253298d31/c/26_Lipowicz_Problem_z_ponowoczesnoscia_pusty_spor_formalny_czy_zmiana_charakteru_egzystencji_ludzkiej.pdf) (dostęp: 15.02.2021).
- List Episkopatu Polski do katolickiej młodzieży polskiej, Kraków 15.04.1948*. W: Konferencja Episkopatu Polski, (1975). *Listy pasterskie Episkopatu Polski: 1945-1974*, Paris: Éd. du Dialogue.
- LUBOWICKA, G., MAJ, J. (2016). Uniwersalne, tradycyjne wartości w ponowoczesności – kryzys czy zmiana?, *Edukacja Etyczna*, 12, 69-75, [https://edukacjaetyczna.pl/wp-content/uploads/Archiwum/10-lubo-Edukacja\\_12.pdf](https://edukacjaetyczna.pl/wp-content/uploads/Archiwum/10-lubo-Edukacja_12.pdf) (dostęp: 13.02.2021).
- MARKS, K. (1960). Przyczynek do krytyki heglowskiej filozofii prawa. Wstęp. W: K. Marks, F. Engels, *Dzieła*, t. I (s. 473). Warszawa, <https://www.marxists.org/polski/marks-engels/1843/krytyka-hegel-fil-prawa.htm> (dostęp: 12.02.2021).
- MASTALSKI, J. (2007). *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Akademii Teologicznej.
- ROSKAL, Z. (2020). *Ateizm, materializm i naturalizm – dla bardziej zaawansowanych*. <https://contragentiles.pl/glowne-dzialy/ateizm-i-naturalizm/krotkie-wprowadzenie-do-ateizmu-i-naturalizmu/ateizm-materializm-i-naturalizm-dla-bardziej-zaawansowanych/> (dostęp: 13.02.2021).
- ŚLIPKO, T. (2009). *Zarys etyki ogólnej*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- TCHORZEWSKI, A. (1980). Patriotyzm i internacjonalizm jako wartości ideowo-moralne. *Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne* 6, 85-98, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/2253/Andrzej%20Tchorzewski%20Patriotyzm%20i%20internacjonalizm%20jako%20wartosci%20ideowo%20moralne.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 13.02.2021).
- TYRMAND, L. (2013). *Cywilizacja komunizmu*. Kraków: Wydawnictwo MG.
- VASYANOVYCH, G. P. (2011). *Педагогічна етика [Pedahohichna etyka]*. Kyiv.

WAJSPRYCH, D. (2014). Wolność jako fundamentalna przesłanka liberalnej filozofii wychowania Józefa Tischnera, *Paedagogia Christiana* 2(34), 63-77, <http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PCh/article/download/6116/5577> (dostęp: 15.02.2021).

WOSIŃSKA, G. (2011). *Punkty za pochodzenie, czyli jak władza ludowa kochała robotników*, <https://naszemiasto.pl/punkty-za-pochodzenie-czyli-jak-wladza-ludowa-kochala/ar/c13-4464806>, (dostęp: 12.02.2021).

#### INKONGRUENCJA AKSJOLOGICZNA. WYBRANA PROBLEMATYKA PEDAGOGICZNA

##### STRESZCZENIE

Jednym z podstawowych problemów współczesnej pedagogiki jest konieczność zmierzenia się z chaosem, jaki zapanował w obszarze aksjologii. Konieczny jest zatem namysł nad jego filozoficznymi źródłami, ale przede wszystkim nad sposobami zaradzenia skutkom, jakie wywołał. Niezbędny wydaje się powrót do postrzegania dobra i zła jako kategorii pedagogicznych oraz kształtowania umiejętności wartościowania.

**Słowa kluczowe:** inkongruencja; aksjologia; marksizm; ponowoczesność; dobro; zło; wartościowanie.

#### AXIOLOGICAL INCONGRUENCE. SELECTED PEDAGOGICAL ISSUES

##### SUMMARY

One of the basic problems of contemporary pedagogy is the need to face the chaos that has taken place in the area of axiology. It is therefore necessary to reflect on its philosophical origins, but above all, on the ways of remedying the effects it has caused. It seems necessary to return to the perception of good and evil as pedagogical categories, and to shape the ability to value.

**Keywords:** incongruence; axiology; Marxism; postmodernity; good; evil; valuation.