

ALDONA MOLESZTAK

## DOBRO - WARTOŚĆ MORALNA W KONTEKŚCIE PRACY WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELI

Spośród wszystkich osób, z którymi będą stykały się dzieci i młodzież, nauczyciel-wychowawca ma do spełnienia jedną z ważniejszych ról. Niestety wykazano, że jak dotąd proces wychowawczy i dydaktyczny we współczesnej szkole - na wszystkich szczeblach - ma zbyt często charakter tradycyjny. Mimo powstania wielu prac - z zakresu pedagogiki, psychologii i filozofii - związanych z tematem indywidualności ucznia, interakcjami pomiędzy wychowawcą i wychowankami, samymi wychowankami; jak również szukaniem odpowiedzi na pytanie, czym dla ucznia jest dobro, są sprawy te nadal niejednokrotnie ignorowane i niedooceniane przez nauczycieli. Jak wskazuje Tomasz Sękowski, postawa nauczyciela - wychowawcy inspirującego, pomagającego i pogłębiającego wiedzę o świecie, innych ludziach i sobie samym zasługuje ze strony ucznia na ufność, bowiem nauczyciel czyni ich partnerami i współautorami zajęć. Stworzenie atmosfery szacunku, życzliwości i bezpieczeństwa pomaga wychowankom we wchodzeniu w kontakt z innymi ludźmi przy postawie otwartości, szczerości i pewności. Należałoby się zastanowić, co jest podstawą osiągnięcia takiego sukcesu? Odpowiedzią może być w pewnym zakresie ten artykuł, bowiem porusza on kwestię **dobra** w wychowaniu. Deklaracja Praw Dziecka ONZ zawiera następujący paragraf: „Dobro dziecka powinno być zasadą przewodnią tych wszystkich, którzy są odpowiedzialni za wychowanie dziecka i kierowanie nim”. W słowach tych zawarta jest teza o odpowiedzialności nauczycieli za los dziecka i wobec dziecka. S. Krawcewicz twierdzi, iż jest to równoznaczne ze stwierdzeniem, że „wszystko, co nauczyciel czyni, posiada sens, znaczenie ze względu na jego stosunek do ucznia, do jego dobra. Na aprobatę zasługuje tylko ten wychowawca oraz jego działania, gdy służy dziecku i jego rozwojowi, gdy pomaga w stawianiu się człowiekiem” (1987, s. 14-18). Trzeba jednocześnie uwzględnić pogląd św. Augustyna, który mimo upływu czasu jest w podjętym temacie nadal aktualny, bowiem św. Augustyn twierdził, iż „człowiek, który wie, co jest dobre, może ostatecznie dobra nie czynić, ale nie można żądać od niego, by czynił dobro, jeżeli go się przedtem o tym co dobre przekonywająco nie poinformowało” (za: J. Tischner, 1992, s. 40).

Należałoby odpowiedzieć sobie zatem na pytanie, czym jest wychowanie. Literatura definiująca to pojęcie jest bardzo obszerna, bowiem reprezentanci wielu nauk dokonują określenia tego terminu. Przykładem mogą być między innymi: B. Suchodolski, H. Muszyński, R. Wroczyński, K. Sośnicki, A. Gurycka, A. Tchorzewski, J. Szczepański i in. Duża liczba definicji nie pozwala jednak na jednoznaczne określenie wychowania.

Człowiek wchodzi w ciągle interakcje z drugim człowiekiem. Działa, ale jednocześnie doznaje. Tak twierdzi J. Filek, który uważa, że wychowanie to „działanie - doznawanie” - procesy wzajemnie się przenikające w czasie relacji podmiotu wychowawcy z podmiotem wychowankiem. Autor wprowadza także pojęcie bezpośredniego i pośredniego podmiotu „działającego” i podmiotu „doznającego”, bowiem wychowanie może też w takiej sytuacji wystąpić. Na uwagę zasługuje fakt, iż czasami jest takie postępowanie poprzez podmiot pośredni konieczne (por.: 1984, nr 4, s. 130).

W niniejszym artykule przyjęto jako punkt do rozważania kwestii dobra w wychowaniu definicję A. Tchorzewskiego, bowiem wychowanie - jego zdaniem - jest „sui generis bytem społecznym, a więc zjawiskiem (faktem, zdarzeniem, procesem), będącym wytworem przynajmniej dwóch ludzi (osób), którego cechą konstytutywną jest zachodząca pomiędzy nimi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypodmiotowej za pomocą wybranej formy

kontaktu, w ramach którego jeden z podmiotów, kierując się powszechnie uznanym dobrem umożliwi drugiemu podmiotowi zdążać do określenia własnej tożsamości" (1993, s. 42). Wynika ona między innymi z wyjaśnienia dotyczącego czynnika sprawczego, którym jest „człowiek obdarzony zdolnością myślenia, (...), dla którego dobrem jest nie tylko własny rozwój, ale i drugi człowiek” (A. Tchorzewski, 1993, s. 47). Interpretacja taka jest konsekwencją przyjęcia uniwersalistycznej filozofii arystotelesowsko-tomistycznej za podstawę definicji wychowania.

Kategoria **Dobra** z punktu widzenia pracy wychowawczej nauczyciela-wychowawcy jest najważniejsza i jedyna w swoim rodzaju. Terminów „dobro”, „dobry”, „dobra” używamy w różnych znaczeniach. Analizując te znaczenia, które wykrystalizowały się w języku, wskaźmy Słownik Języka Polskiego, który wyróżnia piętnaście znaczeń omawianych wyrazów. Poglębionej analizy pojęć oznaczanych przez przedstawione wyrazy dokonuje J. Puzynina, która wyróżnia sześć zakresów rozumienia dobra (dobro w sensie moralnym, instrumentalnym, umiejętności, estetycznym, nazw smakowych pokarmów, nazw ciała ludzkiego) i dokonuje próby jego zdefiniowania w literaturze (1992, s. 60). Dobro traktowane jako rzeczownikowa nazwa cechy może ograniczać się do dobra moralnego. Rozumiane jest ono wówczas jako dobre cechy, postawy, zachowania. Dobro może mieć znaczenie ogólniejsze dla człowieka, bowiem dobrem z jednej strony jest dla niego cnota, a z drugiej świętość, ale zawsze w sensie transcendentnym jak piękno, prawda, życie, przyjemność, krótko mówiąc: wszelkie rodzaje wartości. Dobrem nazywamy jednocześnie cechy i stany rzeczy, przedmioty, ludzi. Dla człowieka wierzącego dobrem jest Bóg, dla humanisty - drugi człowiek, natomiast dla hedonisty przyjemność i komfort oraz wszystko, co je zapewnia. O ile dobro w wymienionych znaczeniach moralnych występuje tylko w liczbie pojedynczej, o tyle w ogólnym znaczeniu może mieć liczbę mnogą (J. Puzynina, 1992, s. 63).

Dobro jest rozpatrywane przez Władysława Tatarkiewicza z punktu widzenia relatywizmu etycznego, subiektywizmu etycznego oraz teorii dóbr bezwzględnych i obiektywnych.

Relatywizm etyczny jest teorią, która dobro i zło (wartości dodatnie lub ujemne ludzi i rzeczy) uważa za cechy względne. Pojęcie dobra rozumiane jest w sensie moralnym, estetycznym, użytkowym. Termin ten oznacza to samo, co pojęcie „wartość”. Tak szeroko rozumiane dobro jest najogólniejszym pojęciem w sferze ocen (W. Tatarkiewicz, 1992, s. 18-19). Kierunek ten mówi, iż „...cokolwiek jest dobre, dobre jest dla kogoś. Co jest dobre dla jednego, może nie być dobre dla innego” (W. Tatarkiewicz, 1992, s. 36).

Subiektywizm etyczny jest teorią, która uważa cechy dobra i zła za cechy subiektywne. Zatem jeśli przedmiot posiada cechę dobrą lub złą, to posiada ją tylko w zależności od jakiegoś podmiotu. Może przybierać formę zależności od uczuć, potrzeb woli podmiotu, sądu podmiotu. Podmiot natomiast może być pojmowany indywidualistycznie (dobre jest to, co odpowiada moim potrzebom); uniwersalistycznie (dobre jest to, co odpowiada potrzebom społeczeństwa); majorystycznie (istnieje jakaś powszechna natura wszystkich istot świadomych lub przynajmniej wszystkich ludzi, że istnieją wspólne wszystkim jednostkom potrzeby i pragnienia lub uczucia, sądy) (W. Tatarkiewicz, 1992, s. 28-30).

Zarówno relatywizm, jak i subiektywizm etyczny rozpatrujemy wspólnie z innymi stanowiskami. Subiektywizm - nominalizm etyczny zakłada, że nie ma przedmiotów „z natury” „obiektywnie” dobrych ani złych. Relatywizm - nominalizm termin wyrażający tylko pewien stan jednostki, wywołany w niej przez przedmioty, które przenośnie nazywamy dobrymi, nie ma przedmiotów dobrych. Sceptycyzm przyjmuje, że dobra poznać niepodobna, to co mówi się o dobru to tylko mniemanie. Jest też stanowisko uznające dobro za cechę bezwzględną, poznawalną nie zawsze i nie przez wszystkich (W. Tatarkiewicz, 1992, s. 36-38).

Kierunek przeciwny relatywizmowi i subiektywizmowi etycznemu traktuje dobro i zło jako cechy bezwzględne i obiektywne. Zarówno teoria bezwzględności, jak i teoria obiektywności dobra mają różne fundamenty, ale jednocześnie tworzą zgodną całość i mają wspólną nadbudowę, czyli naukę o dobrach (wartościach). Mówiąc o dobru bezwzględnym, mamy na myśli, to, że dobro jest dobrem „samo przez się” i jeśli pojmujemy je jako cechę, to jest tylko jedno. Dlatego tę cechę może posiadać i posiada wiele przedmiotów. Jeżeli terminem „dobro” znaczyć

będziemy to wszystko, co tę cechę posiada, to dóbr będzie wiele. Dobrami w takim znaczeniu będą: a/ wierność, duma, szlachetność; b/ piękno, harmonia i pełnia życia; c/ siła, radość, zdrowie. Jest wiele dóbr w naszej rzeczywistości, bo jest wiele rzeczy, które posiadają cechę dobra (W. Tatarkiewicz, 1992, s. 45-46).

M. Krapiec podaje, iż w historii filozofii wyróżnić można dwie koncepcje dobra. Pierwsza z nich pojawiła się u Platona (rozwijana później w neoplatonizmie - według niej dobro stanowi najwyższy przejaw rzeczywistości - pierwsze źródło bytu; jest to dobro „udzielające się”; jak z tego wynika, dobrem jest to, co siebie - na zewnątrz - udziela). Drugą koncepcję zarysował Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej* (1990, s. 48). Na jakim tle rozważać zatem punkt widzenia W. Tatarkiewicza? Odpowiedź nie jest prosta, wymaga bowiem analizy tekstów źródłowych - Platona, Arystotelesa, św. Tomasza, Plotyna, św. Augustyna i innych, a jest to ze względu na objętość tego artykułu niemożliwe. Można zauważyć - mimo skąpych wyjaśnień - pewne podobieństwa i różnice w wymienionych stanowiskach. Zaprezentowane przez wyróżnionych filozofów i teologów podejście do **dobra** jest swego rodzaju kompilacją poglądów wspomnianych wcześniej klasyków.

Ks. Tadeusz Ślipko pojmuje dobro jako określoną sferę rzeczywistości posiadającą właściwe sobie istnienie niezależne od wszelkiego aktu poznawczego. Dobru przysługuje cecha obiektywności w znaczeniu transsubiektywnym. Dobro jest dla tego autora bytem doskonałym, doskonałym się i godnym pożądanym. (1984, s. 70-73). Zachodzi ścisła zależność pomiędzy tym, czym byt jest i jaką reprezentuje doskonałość, a tym, czym staje się na drodze rozwoju. W tak szerokim znaczeniu rozum wyraża jednocześnie dobro bytu, jak i sam byt jako dobro. Człowiek staje się moralnie dobry lub zły w wyniku wartości, które realizowane są w osobowych czynach. Właśnie czyny stanowią relacyjne podłoże wartości. Odnoszą się one jednocześnie do dobra - w płaszczyźnie przedmiotowej oraz do samospelnienia się osoby - w płaszczyźnie podmiotowej (E. Podrez, 1989, s. 155-157).

Dobro - jak pisze Władysław Stróżewski - to istnienie dla kogoś lub czegoś, być dobrym oznacza istnieć dla czegoś, zwłaszcza zaś dla kogoś (1981, s. 73). Zwraca on uwagę na fakt, iż wartości moralne są szczególnymi sposobami odnoszenia się do siebie osób, społeczności oraz całokształtu rzeczywistości, z którą człowiek obcuje.

Określenie dobroci ontologicznej - to kontynuacja wcześniej wymienionych autorów, bowiem są oni przedstawicielami chrześcijańskiej filozofii. Dobroć zatem cechuje każdy byt jako byt, o ile jest on doskonały, i nic mu nie brakuje. Potocznie dobrem jest to, co odpowiada i wywołuje dążenie, pożądanie. Ze względu na istotę, która musi występować całościowo, byt z istoty swej jest zawsze dobry i doskonały. W takim rozumieniu dobro jest cechą transcendentną (P. Chojnacki, 1955, s. 70). Zatem jak wynika z uniwersalistycznej filozofii arystotelesowsko-tomistycznej, podział wartości w dziedzinie dobra przedstawia się następująco. Można przedstawić wartość jako środek prowadzący do czegoś, co jest dobrem, lub też może być samym dobrem, którego szukamy. Mamy tutaj więc do czynienia z dobrem pożytecznym (*bonum utile*). Natomiast w drugim przypadku rozróżniamy czynnik sprowadzający dobro do osób i mierzący je zadowoleniem, jakie daje, czyli - dobro przyjemne (*bonum delectabile*) oraz dobro niezależne od tego, czym jest dla człowieka - dobro godziwe (*bonum honestum*). Te trzy wymienione rodzaje dobra są jego przejawami z różnych punktów widzenia i dlatego podział ten nie jest wyczerpujący. Człowiek przypisuje komuś lub czemuś wartość, czyni to ponieważ uzyskuje dzięki temu dobro lub to dobro jest już nim. Wówczas może ono sprawiać nam zadowolenie lub też człowiek widzi w nim jego własną wartość, niezależną od naszego zadowolenia (por.: J. Woroniecki, 1986, s. 256 - 257).

Ocena wartości moralnej z punktu widzenia wyróżnionego podziału sprowadza się do trzech kierunków: utylitaryzmu, hedonizmu (eudajmonizmu) oraz trzeciego, dla którego nie przyjęła się specjalna nazwa, a która godziwość dobra bierze za podstawę. Występujące w poszczególnych koncepcjach różnice w rozumieniu wartości - jak pisze Ewa Podrez - biorą swój początek z opisu przyporządkowania dobra moralnego osobie. Na kierunek ich wyjaśniania wpływają analizy danych doświadczenia oraz sposób uzasadniania ich za pomocą założeń ogólnofilozoficznych (1989, s. 157).

Takie szkicowe ujęcie zagadnienia wartości dobra pozwala nam jednak wnioskować, że jedynie dobro godziwe jest podstawą naszego poszukiwania. Natomiast dobru przyjemnemu i pożytecznemu przypisuje się rolę wtórną, gdyż zawsze należy zastanowić się w sumieniu, czy jest to dobro godziwe.

Jacek Woroniecki zadaje pytanie dotyczące poznania, co jest wartością moralną, gdzie szukać dobra godziwego, od czego zależy, że dany uczynek jest dobry? Zatem pytanie dotyczy kryterium, czyli wskaźnika moralności. Autor wymienił trzy rodzaje moralności. Omówimy je kolejno.

1. Heteronomiczna (kryterium obiektywne zewnętrzne). Opiera się ona na założeniu, iż prawo moralne - to zewnętrzne wskazania, które nami kierują w życiu moralnym (np. objawione prawa moralności nadprzyrodzonej, ustawy państwowe, obyczaje). To, co dobre i to, co złe - rozpoznajemy dzięki określeniu zgodności z czymś, co jest dla nas zewnętrzne. Zatem kryterium moralności znajduje się poza nami. Zalicza się do tego kierunku systemy moralności pozytywistycznej, teologiczne (zgodność z wolą bożą, a nie mądrością) oraz systemy, które z interesów państwa, narodu wysnuwają normę moralności czynów.
2. Autonomiczna (kryterium wewnętrzne subiektywne). Kierunek ten poszukuje kryteriów moralności w nas samych (np. hedonizm; utilitaryzm; czy też sprowadzenie moralności do działalności w nas jakiegoś zmysłu moralnego; głoszenie rozumu praktycznego; prymatu sumienia - I. Kant, moderniści; Petrażycki - pojmując prawo jako to, co dana jednostka przeżywa w danej chwili jako prawo).
3. Etyka chrześcijańska (kryterium wewnętrzne obiektywne). Kierunek uniwersalistyczny zakłada, że wszystko to, co osobę do czynu skłania, czyli to, co jawi się w myśli jako cel godny pożądania i jest możliwe do uzyskania, wyprowadza jednostkę ze stanu biernego w czynny. Nazywamy to wówczas przedmiotem czynu i jednocześnie znajdujemy tu uzasadnienie wartości moralnej tego czynu.

Pierwszy z tych kierunków nie może uzasadnić stałości i niezmienności norm moralnych, bowiem słuszne wydaje się stwierdzenie, iż prawa, ustawy, obyczaje zmieniają się. Kolejny - autonomiczny - znosi całkowicie jedność i powszechność zasad moralnych, a co za tym idzie - podważa jedność moralną społeczeństwa, a jednostkę pozostawia samą, bez jakiegokolwiek wsparcia oraz kierunku. W tej koncepcji życie moralne jest zamkniętą dziedziną, a w konsekwencji kończy się wówczas możliwość wychowania, życia społecznego, a zaczyna nieograniczony indywidualizm przeradzający się w egoizm i utilitaryzm. W etyce chrześcijańskiej też znajdujemy niebezpieczeństwo, gdyż natura ludzka (pojęta jako całość lub część większej całości, jaką jest społeczeństwo i świat), prowadzi do ujęcia przedmiotu, w którym może stać się wartością moralną dzięki temu, że jej odpowiada i prowadzi do przeznaczonego jej celu, lub od niego ododzi, a w konsekwencji skrzywia rozwój człowieka. Zakłada się tutaj fundament moralności przedmiotowej mającej powszechną i niezmienną wartość. Jednostka dokonuje porównania przedmiotu czynu z naturą dzięki rozumowi. Pomocne w takim działaniu jest jasno określone prawo moralne rozumiane jako drogowskaz życia moralnego. Prawo moralne w praktyce naszego postępowania to przede wszystkim ocena, na ile dany przedmiot w określonej sytuacji odpowiada - czy też nie odpowiada - rozumnej naturze, prowadzi, czy oddala od osiągnięcia celu ostatecznego, a - jak z powyższego wynika - potrafi to zrobić tylko rozum. Jest to jednak proces, który przy dużym wyrobieniu moralnym odbywa się samorzutnie, szybko i nierzadko trudno się w nim dopatrzeć roli rozumu. Taka sytuacja jest następstwem wychowania moralnego, które wytwarza coś na wzór instynktu, inaczej mówiąc - sprawność w kierowaniu czynami, działającą autonomicznie. Ale ten proces psychiczny - jak wynika z analizy - jest poprzedzony „czynnością rozumu, którą nazywamy sumieniem, a jej usprawnienie roztropnością” (J. Woroniecki, 1986, s. 262).

Dobroć dla Dietricha von Hildebranda jest królową cnót. Charakteryzujące ją cechy to: harmonijna jasność, wewnętrzna niezależność i swoboda, zwycięska wzniosłość miłości, która jest tajemnicą dobrowolnej gotowości służenia drugim, otwarte zainteresowanie życiem innych, serdeczność, łagodność. W dobroci tkwi światło, które użycza człowiekowi dobremu

specyficznej godności intelektualnej. Wspomniany autor stwierdza: o ile do fundamentalnych postaw moralnych należy: prawość, wierność, poczucie odpowiedzialności oraz poszanowanie prawdy, które stanowią odpowiedź na całość świata wartości, o tyle dobroć jest w pewien szczególny sposób odbłaskiem całego świata wartości w osobie ludzkiej (D. Hildebrand, 1984, s. 50-52).

Z faktu, iż w pracy wychowawczej najważniejszą rolę odgrywa aspekt osobowy stosunków między nauczycielem a uczniem, wynika między innymi podjęcie tak ważkiego problemu. Istotą bowiem jest bezpośredni, osobisty kontakt z dzieckiem. Wychowawca (osobowość, postawy, wartości moralne) w procesie wychowawczym manifestuje, kim jest i ku czemu dąży. Dlatego też, pragnąc realizować określony system wartości moralnych, musi go nie tylko przekazywać uczniom, ale i jednocześnie rozwijać i umacniać w sobie samym, bowiem oni właśnie są sędziami postępowania wychowawcy. Zwrócić należy uwagę, iż każdego człowieka charakteryzuje dążenie do realizacji i zachowania określonych wartości, które stają się równocześnie pośrednim lub bezpośrednim celem jego postępowania. Jest bardzo ważne, jakie wartości nauczyciel będzie uważał za dobro. To określa stronę moralną jego postępowania (Z. Złaron, 1985, s. 16). Odpowiedzialność moralna nauczyciela w pracy wychowawczej przenosi się na jego odpowiedzialność za własny poziom moralny (E. Fryckowski, 1992, s. 94). Jeżeli nauczyciele, którzy przyjmą etykę zawodową opartą o wartości takie jak np. dobro i szczęście dzieci, respektowanie ich praw oraz będą im wierni - zdaniem T. Lewowickiego - to można ufać, iż edukacja „odzyska ważne miejsce w życiu społecznym i odegra istotną rolę w kształtowaniu świata idei i ludzi sprzyjającego osiągnięciu szczęścia, życiu w wolności i demokracji, rozwojowi każdego człowieka” (1993, s. 40-41).

Uwagę należy zwrócić na fakt iż, samo życie niesie za sobą nieuniknione ryzyko. A zatem dziecku powinno się stworzyć takie możliwości ryzyka, aby mogło ono rozwinąć w pełni swoje człowieczeństwo, a tym samym, aby przelamało różne wewnętrzne bariery (R. Farson, 1992, s. 56). Żyjemy bowiem w świecie, w którym poszukiwania obowiązujących wartości są coraz trudniejsze. Jedyną możliwością bycia odpornym na ten stan jest przygotowanie do przyszłości, tkwiące w wychowaniu, wspieraniu sił twórczych i odpowiedzialności, zarówno jednostki, jak i społeczeństwa. Wśród wielu celów, jakie pragnie osiągnąć szkoła, na czołowym miejscu znajdować się winno formowanie charakterów oraz kształcenie moralności (por.: A. Syfrig, 1992, s. 217).

## BIBLIOGRAFIA

1. Alternatywna pedagogika humanistyczna. (Red.): B. Suchodolski, Warszawa 1990.
2. Chojnacki P.: Podstawy filozofii chrześcijańskiej. Warszawa 1955.
3. Debess M., Mialaret G.: Rozprawy o wychowaniu. Warszawa 1989
4. Farson R.: Samostanowienie i podwójne standardy moralności. (W:) Edukacja i wyzwolenie. (Red.) K. Blusz, Kraków 1992.
5. Filek J.: Pytanie o istotę wychowania. (W:) Studia Filozoficzne. 1984 nr 4.
6. Fryckowski E.: (Red.) Materiały do studiowania etyki. Bydgoszcz 1992.
7. Hildebrand D., Kloczkowski J.A., Paśniak J., Tischner J.: Wobec wartości. Poznań 1984.
8. Krawcewicz S.: Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela. Warszawa 1987.
9. Krąpiec M. A.: Prawda - dobro - piękno jako wartości humanistyczne. Warszawa 1990.
10. Kruszewski K., Konarzewski K.: Sztuka nauczania. Warszawa 1992.
11. Lewowicki T.: Przemiany ustrojowe a etyka i powinności nauczycieli. (W:) Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce. (Red.) A. Tchorzewski Bydgoszcz 1993.
12. Podrez E.: Człowiek, byt, świadomość. Warszawa 1989.
13. Puzynina J.: Język wartości. Warszawa 1992.
14. Rutkowiak J. (Red.): Pytanie, dialog, wychowanie. Warszawa 1992.
15. Sękowski T.: Pomoc psychologiczna. Lublin 1991.

16. Stróżewski W.: Istnienie i wartość. Warszawa 1981.
17. Syfrig A.: Szkoła dla dziecka. (W:) Edukacja alternatywna (Red.) B. Śliwerski. Kraków 1992.
18. Ślipko T.: Zarys etyki ogólnej. Kraków 1984.
19. Tatarkiewicz Wł.: Pisma z etyki i teorii szczęścia. Warszawa 1992.
20. Tchorzewski A. (Red.): Wychowanie w kontekście teoretycznym. Bydgoszcz 1993.
21. Tischner J.: Świat ludzkiej nadziei. Kraków 1992.
22. Woroniecki J.: Katolicka etyka wychowawcza. Lublin 1986.
23. Zaron Z.: Wybrane pojęcia etyczne w analizie semantycznej. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź 1985.