

# Janusz Mastalski

---

## Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania

---

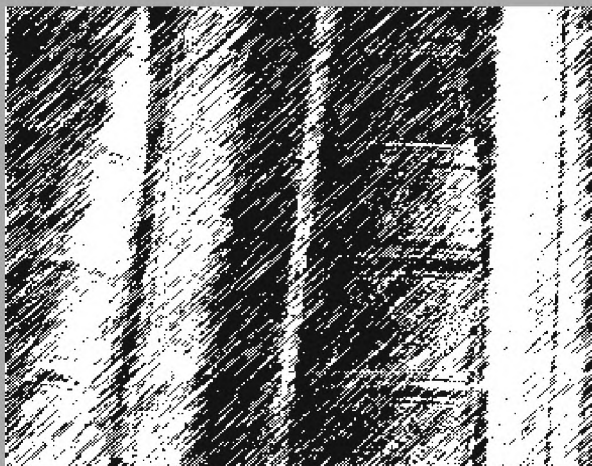
Chowanna 1, 131-141

---

2008

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



JANUSZ MASTALSKI

## Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania

### **Axiological dimension of effective upbringing**

**Abstract:** The main space where a fight over depreciation of values is waged is school. More and more often we are talking about global education aiming at axiological neutrality that sooner or later may lead to chaos in the field of values and upbringing.

The article touches the problem: what is value and how it exists. Next, the place of value in the upbringing is presented as well as problems and fears faced by teachers in contemporary school in the process of education based on values. The article ends with practical indications concerning educational work based on values. Among these the focus is on turning the educator into a master who meets students in order to unveil values.

**Key words:** axiology, efficient breeding.

Jeden z najwybitniejszych myślicieli XX wieku, Z. Bauman (2000, s. 74), pisał przed laty: „Globalizacja to to, co się dzieje z nami wszystkimi. [...] W swym najgłębszym znaczeniu pojęcie globalizacji przekazuje nieokreślony, kapryśny i autonomiczny charakter świata i jego spraw, brak centrum, brak pulpitu operatora, zespołu dyrektorów, biura zarządu”. Życie we współczesnym świecie zaczyna przypominać globalną wioskę, w której osoba staje się coraz bardziej anonimowa i zagubiona. Trudno nie zgodzić się z opinią (Banach, 2002, s. 25), że „największym wyzwaniem dla nowoczesnego liberalnego państwa jest przerost indywidualizmu i etyczny relatywizm, a za tym idący wzrost przestępczości i zmniejszające się zaufanie obywateli do rządu i polityków”. W wielu środowiskach triumfuje wielokulturowy nihilizm znoszący między innymi hierarchię wartości a w konsekwencji tradycję dotychczasowej cywilizacji. Techniczno-naukowy postęp i duchowy rozwój człowieka rozminęły się. Człowiek zajął się prawie wyłącznie swoim materialnym postępem. Teraz staje się ofiarą własnej twórczości, zostaje sam programowany, manipulowany i degradowany (Bosmans, 1997, s. 17).

Główną przestrzenią, w której toczy się bój o deprecjację wartości, jest szkoła. Tam właśnie wmawia się dzieciom i młodzieży, że wszystkie kultury są równe, i zaciera granice pomiędzy tym, co „prymitywne”, a tym, co „cywilizowane” (Jastrzębski, 2004, s. 18). Coraz częściej mówi się też o globalnej edukacji, mającej na celu generowanie neutralności aksjologicznej, która wcześniej czy później może doprowadzić do chaosu w obszarze wartości i wychowania. Warto zatem na nowo i po raz kolejny stanąć w obronie wartości w wychowaniu, które stanowią źródło kształtowania postaw dojrzałych, determinujących bogatsze człowieczeństwo.

W tej obronie trzeba więc najpierw odpowiedzieć na pytanie, czym jest wartość, a także zanalizować jej anatomię. Następnym krokiem w tej potrzebnej apologii wartości jest ukazanie ich znaczenia w wychowaniu. Wreszcie ostatnim etapem owej obrony powinna być garść praktycznych wskazań dotyczących aksjologicznego charakteru wychowania.

## Czym jest wartość?

J. Tischner (1982, s. 483) tak pisał na temat powszechności wartości: „Gdy mówimy, że nasz świat jest światem wartości, widzimy obok siebie sprawy i rzeczy konkretne. Może nawet bardziej sprawy niż rzeczy. Ktoś przed chwilą na nas czekał, bo miał do nas jakąś sprawę,

myśmy na kogoś czekali, aby mu coś ważnego powiedzieć, ktoś zachorował i trzeba było kupić lekarstwo, ktoś umarł i trzeba było wziąć udział w pogrzebie, ktoś był szczęśliwy, bo właśnie miał wesele. Rozglądamy się po naszym krajobrazie: tu widzimy czyjś dom, tam widzimy las pełen uroków, gdzieś dalej widać szkołę, kościół, a oto drzewa cmentarne. Można mnożyć opisy, można je bardziej dramatyzować, ukonkretniać. Jedno będzie się jednak stale powtarzać: ludzki świat zawiera coś, co jest dobre, i coś, co jest złe, a także coś, co jest lepsze, gorsze, najgorsze”. Jak więc widać, ogromna doniosłość świata wartości nie pozwala na przejście wobec niego obok lub też obojętnie.

Już w starożytności i średniowieczu problematykę wartości podejmowano głównie w obrębie tzw. teorii transcendentaliów. Jej przedmiotem od czasów Platona była triada trzech najwyższych wartości: prawda, dobro, piękno. W scholastyce (św. Tomasz z Akwinu) można dodatkowo spotkać byt i jedność. W ramach tej teorii transcendentalia stanowią tożsamość z bytem jego własność. W pełni znajdują się w bycie absolutnym, tzn. w Bogu (Czyżewski, 1967, s. 12 n.).

We współczesnej aksjologii problem stosunku wartości do bytu nie został ostatecznie rozwiązany. Kontrowersyjne jest samo istnienie wartości, a także sposób ich istnienia. Subiektywiści (R.B. Perry, J. Dewey, E. Durkheim) dowodzą, że wartości są czymś psychicznym lub świadomościowym, a więc tworem ludzkiego podmiotu (jego umysłu, woli, emocji), natomiast obiektywiści (F. Brentano, M. Scheller, N. Hartmann) uważają, iż wartości nie stanowią samodzielnych przedmiotów, ale przysługują jakiemuś realnemu przedmiotowi. Mają więc swojego „nosiela”. Zatem wartości istnieją w sposób obiektywny, tzn. niezależnie od takich czy innych zachowań, i są bezwzględne (Galarowicz, 1992, s. 572 n.).

Powstaje jednak pytanie fundamentalne: Czym wartość jest? Według Władysława Tatarkiewicza „zdefiniowanie wartości jest trudne, jeśli w ogóle możliwe [...]. To, co wygląda na definicję wartości, jest raczej zastąpieniem wyrazu przez inny wyraz mniej więcej to samo znaczący, na przykład dobro. Albo jest omówieniem”. (za: Głuszynski, 1983, s. 105). Można także powiedzieć, że wartość oznacza „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich” (Łobocki, 1993, s. 125). Ciekawą definicję podaje także Józef Maria Bocheński (1992, s. 135), który uważał, że „to, dzięki czemu dany przedmiot jest wartościowy, nazywa się wartością”.

Nie wchodząc w dalsze dywagacje, można wyróżnić trzy kategorie definicji wartości. Są to definicje:

- psychologiczne, w których wartości traktuje się jako zjawiska indywidualne (zinternalizowane doświadczenie);

- socjologiczne, w których wartościom nadaje się wymiar społeczny;
- kulturowe, które podkreślają uniwersalny wymiar wartości możliwie zewnętrznych wobec człowieka, dominujących w danym społeczeństwie (Misztal, 1980, s. 13 n.).

Władysław Stróżewski (1965, s. 399) napisał, że „w życiu codziennym, w naszym zachowaniu się i w naszej wielorakiej działalności nader często, choć może czasem nawet bezwiednie, odwołujemy się do wartości. Uznajemy rzeczy jedne i odrzucamy inne dlatego, że posiadają taką a nie inną wartość. [...] Podejmujemy w imię określonych wartości takie czy inne decyzje życiowe. [...] Dążymy do odkrywania i stwarzania wartości nowych”. Nie wdając się w dalsze polemiki i dywagacje, można przyjąć, że wartości mają charakter obiektywny (istnieją obiektywnie) oraz absolutny.

W tym miejscu warto, z punktu widzenia psychologicznego, nadmienić, że wartości mają strukturę hierarchiczną, wielopoziomową i koncentryczną. Oznacza to, iż wartości z różnych wymiarów różnią się jakościowo oraz mają właściwość koncentrowania się wokół wartości o znaczeniu podstawowym dla danego wymiaru, jak i dla konkretnej osoby (Krzysteczko, 1995, s. 184). Wartości mają konkretne, następujące funkcje w systemie motywacyjnym oraz w rozwoju osobowości:

- funkcja integrująca motywację i kierunki aktywności (pozwala uporządkować działanie);
- funkcja orientacyjna, porządkująca kryterium ocen i orientacji (np. według prawdy);
- funkcja metadecyzyjna, umożliwiająca podejmowanie decyzji w obliczu konfliktu motywów;
- funkcja socjalizująca, włączająca jednostkę w motywacyjne życie grupy;
- funkcja gratyfikacyjna, umożliwiająca zachowanie równowagi psychicznej (Kocowski, 1991, s. 116, 117).

Wychowanie powinno polegać na wykorzystaniu wymienionych funkcji i jednocześnie na odkrywaniu przed wychowankiem nowych wartości. Pojawiają się one wraz z rozwojem psychofizycznym człowieka. Istotnym elementem odpowiedzialnego wychowania jest pomaganie wychowankowi, by odkrył, zrozumiał i respektował podstawowe wartości, które odnoszą się do poszczególnych sfer ludzkiego życia. A to jest już droga tzw. normatywizmu wychowawczego.

## Wartości w wychowaniu

Normatywizm w wychowaniu oznacza stałą obecność norm i powinności, a te z kolei są dopełnione wartościami (celami) (H a m p l e w i c z, 2000, s. 113–117). Analiza tekstów filozoficznych K. Wojtyły, poświęconych człowiekowi, pozwala na ukazanie źródłowych wartości – norm, które umożliwiłyby sformułowanie pewnych zasad wychowawczych. Są nimi wartość dobra i prawdy oraz wartość godności osoby. W świetle tych swoistych aksjomatów można przyjąć, że wychowanie ma wprowadzić człowieka w świat wartości podstawowych, takich jak wolność, odpowiedzialność i miłość. Czym jednak one są w ujęciu K. Wojtyły?

Wolność to dar, ale jednocześnie zadanie. Jest ona zarówno dana, jak i zadana, w związku z tym „trzeba ją stale zdobywać, nie można jej tylko zdobyć” (Wojtyła, 1979, s. 88). Jest ona umiejętnością rozstrzygania i wybierania. Opiera się ona nie tyle na niezależności, ile na samostanowieniu. K. Wojtyła (1985, s. 201) pisze: „[...] osoba spełnia siebie przez swój czyn, uzyskuje jako osoba właściwą sobie pełnię czy też postać – jest to zarazem postać samo-własności i samo-panowania. Przez czyn osoba urzeczywistnia siebie jako k t o ś i jako k t o ś też siebie ujawnia”. Wychowanie zatem do wolności stanowi kształtowanie umiejętności bycia wolnym dla wartości (Wojtyła, 1985, s. 163, 164). Dopiero w relacji do wartości człowiek staje się kimś. Uwrażliwianie wychowanka na potrzebę wolności, rozwijanie systemu motywacyjnego oraz kształtowanie umiejętności dokonywania wyborów to droga wychowania do wolności.

Wychowanie do wolności jest jednocześnie wychowaniem do odpowiedzialności rozumianej przede wszystkim w aspekcie moralnym. Ten problem ujmuje papież (Wojtyła, 1985, s. 207) w następujących słowach: „Człowiek dlatego bywa odpowiedzialny za swe czyny i dlatego przeżywa odpowiedzialność, ponieważ posiada zdolność odpowiadania wolą na wartość. Zachodzi powinność odniesienia się do przedmiotu wedle jego prawdziwej wartości, a w parze z nią rodzi się odpowiedzialność za przedmiot pod kątem jego wartości – czyli krótko: odpowiedzialność za wartość”.

Właściwa zatem realizacja celów wychowania to przede wszystkim rozwijanie poczucia odpowiedzialności i umożliwianie odpowiedzialnego działania, dopiero bowiem w zetknięciu z wartością przedmiotową, daną w działaniu, realizuje się wartość moralna (W r o ń s k a, 2000, s. 95). Trzeba również zaznaczyć, że stopniowe rozpoznawanie i przyjmowanie odpowiedzialności jest powiązane z kształtowaniem sumienia. To ono jest narzędziem samokontroli i oceny. Odpowiedzialność jest więc odpowiedzialnością wobec siebie (M a s t a l s k i, 2002, s. 128 n.).

Trzecią zasadą wychowawczą, obok wychowania do wolności i odpowiedzialności, jest wychowanie do miłości przez miłość. To zasada pedagogiczna, która powinna regulować wszelkie relacje interpersonalne w myśl zasady: „Miłuj bliźniego swego, jak siebie samego” (Mk 12, 31). Miłować, oznacza w głębszym sensie dostrzec osobę i jej dobro (moment obiektywny miłości), a także wyjść poza własny egoizm i skierować się ku drugiemu człowiekowi (moment altruistyczny miłości) (Wróńska, 1999, s. 192).

Powstaje jednak problem związany z wprowadzaniem wychowanka w świat wartości. Trzeba przy tym pamiętać, że wychowanie bez wyrazistej aksjologii jawi się jako realna groźba naszych czasów. Dlatego Jan Paweł II (1991, s. 144) wielokrotnie apelował do wychowawców i wychowanków, podkreślając: „Ważne są wybory oparte na wartościach. Wartości są bowiem podstawą, która nie tylko decyduje o Waszym życiu, ale także określa linie postępowania i strategię, które budują życie w społeczeństwie. Pamiętajcie też, że nie można oddzielać od siebie wartości osobistych i wartości społecznych”.

Jak jednak dokonywać owych wyborów, gdy sami wychowawcy mają z tym trudność? Okazuje się, że coraz więcej wychowawców zaczyna się gubić w świecie. Syndrom zagubienia aksjologicznego (bo o nim tu mowa) niesie z sobą ogromne spustoszenie. Można już mówić nawet o „pandemii zagubienia w wartościach”. W postawie wychowawcy to zjawisko charakteryzuje się następującymi określonymi oznakami (Mastalski, 2006):

- konformizm, który przejawia się w bezkrytycznym przyjmowaniu i stosowaniu się do norm danej grupy, zbyt intensywnym identyfikowaniu swoich celów z celami grupy, mechanicznej akceptacji wszelkich zasad i wartości, a także w biernej uległości;
- zadowalanie się półprawdami, kreujące zasadę: co wygodne, to dobre i pożyteczne;
- permissywizm wychowawczy, przejawiający się w zbyt dużej tolerancji i pobłażliwości wobec wychowanków;
- indyferencja wobec zła, która zwiększa znieczulicę społeczną;
- bezkrytyczna introcepcja pod wpływem mass mediów, powodująca przenoszenie do swej świadomości i przyjmowanie za własne celów, norm i zasad niewytworzonych przez siebie, lecz lansowanych przez środki masowego przekazu;
- deformacja etosu wychowawcy, który staje się bardziej rzemieślnikiem niż mistrzem;
- „kompleks katolika” niosący ze sobą przesłanie, że człowiek nowoczesny jest zdystansowany od religii i Kościoła;

– przenoszenie swych prywatnych niepowodzeń na grunt oddziaływań wychowawczych (Maśtałski, 2005, s. 16 n.).

Warto też wspomnieć, że wychowawcy, szczególnie nauczyciele, przeżywają pewne trudności wiążące się z wprowadzaniem w świat wartości. K. Olbrycht (2000) dokonała nawet swoistej typologii owych trudności:

- obawa przed niekonkretnością, sloganem, pustosłowiem, ideologizacją, wynikająca z braku edukacji aksjologicznej; jeśli nie ma świadomości istoty sporu między subiektywizmem a obiektywizmem wartości i konsekwencjami każdej z tych postaw, jeśli brak analizy wartości pod kątem ich hierarchii, sposobów ich rozpoznawania i urzeczywistniania – przywoływanie samych słów zmienia się w pustosłowie;
- obawa przed bliżej nieokreślonym charakterem duchowym, oddalającym od poznania i argumentów rozumowych, która wyraża zasadne przecucie duchowego charakteru wartości; zrozumienie ich związku ze światem człowieka wymaga integralnego pojmowania człowieka jako osoby, istoty psychofizyczno-duchowej;
- przecucie zbliżania się do problemów wymagających postawy powagi, kulturowo w znacznym stopniu ośmieszonej i przeciwstawionej postawie zabawy, która poważnie motywuje współczesnego człowieka do aktywności;
- przecucie ograniczeń, potrzeby rezygnacji, wywołane niezrozumieniem istoty sytuacji wyboru, która zawsze jest równocześnie sytuacją wyrzeczenia się tego, czego się nie wybrało; im ważniejsze wartości, a w związku z tym – wybory, tym trudniejsze rezygnowanie z nich, im większa wartość, tym więcej wartości niższych trzeba pozostawić za sobą;
- przecucie odpowiedzialności za własną wiarygodność jako pedagoga, lęk przed znalezieniem się w sytuacji bycia wzorem osobowym, a przynajmniej źródłem niechcianych nawet i nieuświadomianych przykładów;
- przecucie przerastających ich wartości, wielkości celów – ich świadomy wybór oznacza zgodę na przekraczanie siebie, przerastanie swych racjonalnie ocenianych możliwości.

Niezależnie od wymienionych zagrożeń i obaw wychowawca w swej misji ma obowiązek pomagać wychowankowi, na podstawie wartości osiągać coraz większą dojrzałość, którą można zdefiniować jako sytuację, w której emocje informują daną osobę o jej sytuacji życiowej, ale nie rządzą. Ponadto dojrzałość polega na uświadomieniu sobie, że celem życia winno być postępowanie zgodne z wymogami prawdy i miłości, a nie szukanie dobrego samopoczucia za wszelką cenę. Złe samopoczucie nie jest nie-szczęściem, lecz ceną, chociaż bolesną informacją, dobre zaś samo-



poczucie to nie przypadek, lecz konsekwencja szlachetnego życia (Dziecki, 2000, s. 8). Powstaje więc pytanie: Jak to uczynić w praktyce edukacyjnej?

## Praktyka wychowawcza

Warto w gąszczu rozważań teoretycznych uświadomić sobie, że „miarą etyki w wychowaniu jest odpowiedzialność za ucznia, za jego rozwój i dobro, i w konsekwencji za jego dojrzałość. Wychowanie już z samej istoty jest działalnością etyczną, obliczoną na czyjś osobowy interes, na czyjś dobro, bo w przeciwnym przypadku przestaje to być wychowanie” (Tarnowska, 2002, s. 10). Istnieje zatem ogromna potrzeba formułowania konkretnych wskazań dotyczących wychowania opartego na wartościach, wychowania ku wartościom. Oto kilka sugestii praktycznych, będących konsekwencją owych dywagacji.

1. Aby wychowanie było skuteczne i prowadziło ku wartościom, musi nastąpić spotkanie pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, w którym odkryje się podstawową wartość, jaką jest człowiek. W owym spotkaniu należy poznać „Ty” jako wartość. Zbudowanie relacji, w której wychowanek staje się podmiotem wychowawczym i współtworzącym proces wychowawczy, otwiera drogę do skutecznego wychowania. T. Gordon (1995, s. 284, 285) pisał bowiem, że „Ty i ja stoimy we wzajemnej więzi, w relacji, na której mi zależy i którą chciałbym zachować [...]. Chcę starać się uczciwie zaspokoić twoje potrzeby – także i wtedy, gdy masz problemy w zaspokojeniu swych potrzeb i pragnień. Jeśli pozwolisz mi uczestniczyć w twoich problemach, będę się starał ze zrozumieniem i akceptacją słuchać w taki sposób, który umożliwi ci znaleźć własne rozwiązanie, zamiast uzależniać się od moich”.

2. Wychowanie oparte na wartościach powinno odwoływać się do odkrycia, że wychowawca może być i jest mistrzem. Główne zadanie wychowawcy mistrzów polega na tym, by „uczniowi na przykładzie własnej stylowej pracy pokazać wzór indywidualnego mistrzostwa. Niech patrzą na ten wzór aż do zapatrzenia się, niechaj go przejmą. A potem wyrosną zeń i nawet przeciwstawią się ostro. Osobowość bowiem kształci się w walce ze stylem przebytej szkoły” (Kotarbiński, 1937, s. 109). Być mistrzem zakłada budowanie autorytetu, a to z kolei niejako „wymusza” na wychowawcy pracę nad sobą. Pojęcie autorytetu implikuje moment wartości. Jego osady i opinia powinny cechować się pewnością, wynikająca zarówno ze znajomości i faktycznego stanu rzeczy, jak i najgłę-

szego przekonania (Stróżewski, 1992, s. 37). Współczesny nauczyciel musi więc zadbać o etos swego zawodu. Prawdą jest zatem stwierdzenie, że „aby nauczać, wystarczy coś rzetelnie potrafić, ale aby wychowywać – to znaczy ukazywać wartości – trzeba kimś być, coś prezentować w świecie tych wartości, za mało jest bowiem wtedy tylko przymuszać, trzeba pociągać za sobą ku odpowiednim wartościom” (Homplewicz, 1996, s. 91).

3. Nie można również zapominać, że „odrzućcie model autorytarny w relacjach interpersonalnych w edukacji nie jest bynajmniej gwarantem bezproblemowego konstruowania rzeczywistości edukacyjnej w obliczu przejęcia odmiennej opcji postępowania” (Ostrowska, 2002, s. 51). Trzeba więc poszukiwać nowych metod wychowawczych, które pozwolą wychowankowi w stawaniu się coraz bardziej człowiekiem. Nie można zatem zapominać o ciągłym rozwoju kompetencyjnym wychowawcy, który swą taktyką wychowania nie powinien utrudniać procesu edukacyjnego.

4. Istotnym wskazaniem dotyczącym wychowania ku wartościom jest wspólnota. Wychowanie powinno prowadzić wychowanka do dojrzałości społecznej. Uczenie zaś dojrzałości społecznej „oznacza zachęcanie młodzieży do współpracy, godnego zachowania bez zmuszania i podporządkowania sobie innych. Tylko wtedy możemy powiedzieć, że jesteśmy, by razem żyć i dojrzewać, a nie zabijać” (Mezzena, 1995, s. 20).

5. Proces wychowawczy powinien także opierać się na dążeniu do prawdy. Chodzi przy tym o „zachowanie harmonii między socjalizacją a indywidualizacją w wychowaniu, aby umożliwić młodemu człowiekowi ukształtowanie pełnej wartościowej osobowości jako jednostki i członka wspólnoty. Jest to możliwe tylko na podstawie przyjętego systemu przeswiadczeń aksjologicznych, w którym dochodzenie do prawdy o sobie, o ludziach i otaczającym nas świecie urasta do obowiązującej dyrektywy wychowawczej” (Gajda, 1995, s. 120).

6. W procesie wychowania trzeba też być świadomym wszystkich elementów struktury aksjologicznej człowieka, a nade wszystko mieć świadomość indywidualności i osoby wychowanka. Kierowanie procesem wychowawczym, które prowadzi wychowanka do osiągnięcia samoświadomości, autonomii osobowej, wskazuje drogę ku urzeczywistnianiu wartości postulowanych. A wtedy wartości postulowane przegradzają się w imperatywy służące człowiekowi w przeżywaniu swej egzystencji (Zurawski, 1999, s. 151).

\* \* \*

Jan Paweł II (1980) mówił przed laty do nauczycieli że „misja wychowawcza powinna się opierać na solidnym przygotowaniu, a tego

się nie improwizuje ani nie zdobywa przez powierzchowne studium i nie może być zdobyte raz na zawsze. Przeciwnie, ono musi być działaniem stałym i realizowanym w codziennym, trwałym wysiłku. Czyż bowiem nie mówimy o szkole stałego wychowania dla wszystkich uczniów, to znaczy o działaniu ciągłym w czasie, bez przerw i zaniedbań?”. Aby zatem wychowywać do wartości, potrzeba ciągłej refleksji nad sobą. Ta refleksja prowadzi wychowawcę do pogłębienia świadomości swej misji. Ma on podstawowe powołanie do wychowania moralnego, którego „nie można sprowadzać do osiągnięcia pełnego uczestnictwa w grupach społecznych przez pełnienie różnych ról społecznych, lecz do kształtowania pełnego człowieczeństwa lub roli bycia człowiekiem, który potrafi krytycznie ustosunkować się do norm, wartości i wzorów przekazywanych przez środowisko społeczno-kulturowe” (M a r i a ń s k i, 2003, s. 110).

W *Liście do młodych* Jan Paweł II pisał, że każdy powinien „odczytać siebie, swoje człowieczeństwo, równocześnie jako własny świat wewnętrzny i jako swoisty obszar bytowania z drugimi i dla drugich”. To odczytywanie siebie zaczyna się już w dzieciństwie, a my dorośli mamy obowiązek pomagania młodym w tym niełatwym zadaniu.

## Bibliografia

- Banach Cz., 2002: *Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce*. W: *Pedagogika wobec zagrożeń kryzysów i nadziei*. Red. T. Borowska. Kraków.
- Bauman Z., 2004: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa.
- Bocheński J.M., 1992: *Sto zabobonów*. Kraków.
- Bosmans P., 1997: *Miłość sprawia codziennie cuda*. Warszawa.
- Czyżewski T., 1967: *Filozofia na rozdrożu. Analizy metodologiczne*. Warszawa.
- Dziewiecki M., 2000: *Zasady wychowania w abstynencji*. „Eleuteria”, nr 1.
- Gajda J., 1995: *Wychowywać do prawdy?* Lublin.
- Galarowicz J., 1992: *Na ścieżkach prawdy*. Kraków.
- Głuszyński J., 1983: *Wartości a wychowanie*. „Chowanna”, T. 2.
- Gordon T., 1995: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa.
- Homplewicz J., 1996: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Homplewicz J., 2000: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa.
- Jan Paweł II, 1980: *Audycja dla uczestników XII Krajowego Zjazdu Włoskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Katolickich*. Watykan, 7 grudnia 1979. „L'Osservatore Romano”, nr 2.
- Jan Paweł II, 1991: *Orędzie na XVIII Światowy Dzień Pokoju (1 stycznia 1985)*. W: *Wy jesteście moją nadzieją. Wybór wypowiedzi Ojca Świętego Jana Pawła II do młodzi*. Warszawa.
- Jan Paweł II, 1998: *List do młodych*, 7.

- Jastrzębski J., 2004: *Spór o wartości w epoce globalizacji*. W: *Wychowanie ku wartościom*. Red. A. Szela g. Kraków.
- Kocowski T., 1991: *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Red. H. Sękowa, A. Tokarz. Kraków.
- Kotarbiński T., 1937: *Czynniki kształtujące metodę myśliciela*. W: *Kultura i nauka*. Warszawa.
- Krzysteczko H., 1995: *Osobowość*. W: *Psychologia osobowości*. Red. J. Makselon. Kraków.
- Łobocki M., 1993: *Pedagogika wobec wartości*. W: *Kontestacje pedagogiczne*. Red. B. Śliwerski. Kraków.
- Mariański J., 2003: *Socjalizacja religijna i moralna w rodzinie współczesnej – stan aktualny i perspektywy*. W: *Pedagogika pastoralna*. Red. M. Marczewski. Lublin.
- Mastalski J., 2002: *Zarys teorii wychowania*. Kraków.
- Mastalski J., 2005: *Syndromy wychowawcze w dobie kryzysu wartości*. W: *Materiały z sympozjum „Wartości w wychowaniu”*. Miejsce Piastowe.
- Mastalski J., 2006: *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*. Kraków.
- Mezzena G., 1995: *Rodzice i dzieci*. Kraków.
- Misztal M., 1980: *Problematyka wartości w socjologii*. Warszawa.
- Olbrycht K., 2000: *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu*. „Edukacja i Dialog”, nr 2.
- Ostrowska U., 2002: *Relacje interpersonalne jako problem edukacyjny*. W: *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*. Red. U. Ostrowska. Kraków.
- Stróżewski W., 1965: *Filozofia wartości*. „Znak”, nr 4.
- Stróżewski W., 1992: *W kregu wartości*. Kraków.
- Tarnowska B., 2002: *Etyka zawodu nauczyciela*. „Wychowawca”, nr 2.
- Tischner J., 1982: *Myślenie według wartości*. Kraków.
- Wojtyła K., 1979: *Poezje i dramaty*. Kraków.
- Wojtyła K., 1985: *Osoba i czyn*. Kraków.
- Wrońska K., 1999: *Karola Wojtyły personalistyczna filozofia wychowania*. W: *Wychowanie na rozdrożu*. Red. F. Adamski. Kraków.
- Wrońska K., 2000: *Osoba i wychowanie*. Kraków.
- Żurkowski B., 1999: *Wychowanie do wyboru wartości*. W: *Wychowanie na rozdrożu*. Red. F. Adamski. Kraków.