

Marian Nowak

ORCID: 0000-0001-6957-9979

DOI: 10.15290/dhmgz.01.2021.06

Godność wychowanka, wychowawcy i pracy wychowawczej w pedagogice personalistycznej

The Dignity of the pupil, educator and educational work in personalistic pedagogy

STRESZCZENIE: W artykule podjęto problem godności ludzkiej w kontekście procesu wychowania, czyli w odniesieniu do wychowanka, do wychowawcy i samej pracy wychowawczej. Wymaga to sięgnięcia po kategorie antropologiczne i aksjologiczne, według których godność człowieka (łac. *dignitate*, ang. *dignity*), już dla Platona i Arystotelesa była wiązana z problematyką odpowiedniości, czy też prawości (*dikaiosyne* – prawość, adekwatność, łacińskie – *rectitudo*) i tak opisana w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (ogłoszonej przez ONZ w 1948 r.).

Godność człowieka jest wartością, którą się widzi i czuje, ale o której trudno jest mówić (Józef Tischner), a jednocześnie jest ona typowym rysem europejskiej kultury. Współcześnie, oprócz personalistów, mamy wielu autorów – głównie filozofów broniących tej kategorii (między innymi: Patrick Lee, Robert George, czy Martha Nussbaum), ale nie brakuje reprezentantów stanowiska antypersonalistycznego odrzucającego „osobę”, czy „godność osoby ludzkiej”.

„Godności ludzkiej”, obok kategorii „osoba”, przypisywał centralne miejsce Karol Wojtyła w swoim personalizmie etycznym. Współcześnie, idąc za stanowiskiem intelektualizmu I. Kanta, w ramach godności ludzkiej niektórzy eksponują tzw. godność nadaną (inaczej przyznaną, osobistą lub osobowościową), wiążąc ją z zewnętrznymi okolicznościami życia oraz jego jakością (zwłaszcza np. ze sprawnością myślenia). Niesie to ze sobą poważne konsekwencje (także w pedagogice i pedagogice specjalnej), że np. niepełnosprawność lub jakiegokolwiek

niedomagania sprawnościowe, mogłyby być postrzegane jako pozbawiające osobę w jakimś stopniu jej godności i w niej ją ograniczające. Stosowanie zewnętrznych kryteriów wartościowania i szacowania godności osoby ludzkiej, łatwo prowadzi do przedmiotowego jej traktowania, poddawania jej wykorzystaniu czy dyskryminowaniu (przejawiającego się między innymi w odniesieniu do dzieci i w dorosłym myśleniu o dziecku i dzieciństwie). Z tych też względów Wojtyła, aczkolwiek cenił Kanta za jego „normę personalistyczną”, widział też negatywnie pokłosie rozumowania Kanta wprowadzającego swoistą desensybilizację na nieodwołalną i niepowtarzalną wartość osoby ludzkiej i jej godność. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka wyraźnie mówi o godności przyrodzonej (inaczej naturalnej) i tę uważa za uniwersalną, niezbywalną moralną jakość, której osoba nie otrzymuje od kogokolwiek, lecz posiada zawsze i która nie może być odjęta od osoby pod żadnym warunkiem. Rozumienie godności ludzkiej jako przyrodzonej stoi na straży ochrony prawa i godności każdej osoby, przed jakimikolwiek próbami jej wykorzystania lub przyporządkowania do jakichkolwiek celów zarówno w odniesieniu do wychowanka (zwłaszcza dziecka), jak i do wychowawcy oraz samego procesu wychowania i broni ich przed jakimikolwiek próbami instrumentalnego wykorzystywania. Bardzo cenną propozycję w tym zakresie stanowi personalizm etyczny Karola Wojtyły, który na gruncie pedagogiki i pracy wychowawczej wytycza linie realizowania pedagogii godności.

SŁOWA KLUCZOWE: godność, godność nadana, godność przyrodzona (z natury), godność osoby ludzkiej, wychowanek, wychowawca, praca wychowawcza, pedagogika personalistyczna, personalizm etyczny, pedagogia godności

ABSTRACT: The article deals with the problem of human dignity in the context of the educational process, in relation to the pupil, the educator, and the educational work itself. This requires reaching for anthropological and axiological categories, according to which human dignity (Latin *dignitate*), already for Plato and Aristotle, was associated with the problem of adequacy or righteousness (Greek – *dikaioσύνη* – righteousness, adequacy, Latin – *rectitudo*) and is described in this way in the Universal Declaration of Human Rights (issued by the United Nations in 1948). Human dignity is one of the most important values and at the same time it is a typical feature of European culture (Józef Tischner). Nowadays, apart from personalists, we have many authors - mainly philosophers – defending this category (including Patrick Lee, Robert George, or Martha Nussbaum), but there are also representatives of the anti-personalist idea rejecting the „person” or

„human dignity”. Karol Wojtyła attributed a central place to „human dignity”, next to the category of „person”, in his ethical personalism. Nowadays, following the position of I. Kant’s intellectualism, some emphasize the so-called given dignity (otherwise conferred or personal), linking it with the external circumstances of life and its quality (especially e.g. with the ability to think). This has serious consequences (also in pedagogy and special education) – for example, disability or any fitness problems could be perceived as depriving a person to some extent of their dignity and limiting it. The use of external criteria for evaluating and estimating the dignity of a human being easily leads to treating them as an object, exploiting or discriminating against them (manifested, inter alia, in relation to children and in adult thinking about children and childhood). For these reasons, Wojtyła also viewed negatively the aftermath of Kant’s reasoning introducing a kind of desensitization to the irrevocable and unique value of the human person and their dignity. The Universal Declaration of Human Rights expressly speaks of innate (otherwise natural) dignity and considers this to be a universal, inalienable moral quality that a person does not receive from anyone, but has always, and which cannot be taken from the person under any condition. Understanding human dignity guards the protection of the rights and dignity of every person both in relation to the pupil (especially the child), and the educator, and the upbringing process itself, and defends them against any attempts to use them instrumentally. A very valuable idea in this respect is the ethical personalism of Karol Wojtyła, who, on the basis of pedagogy and educational work, sets out the direction for the implementation of the pedagogy of dignity.

KEYWORDS: dignity, attributed dignity, inherent (natural) dignity, dignity of the human being, pupil, educator, educational work, personalistic education, ethical personalism, pedagogy of dignity

Zainspirowany uczestnictwem w Międzynarodowej Konferencji Naukowej na temat: „Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem” oraz Jubileuszem 40-lecia Katedry/Zakładu Historii Wychowania (1980–2020) Uniwersytetu w Białymstoku wzmocnionego osobistym 40-letnim (nazywanym w naszej tradycji „rubinowym”) świadectwem pracy naukowej Kierownika tej Katedry Pani Profesor zw. dr hab. Elwiry J. Kryńskiej, podejmuję w obecnym artykule problem godności w kontekście procesu wychowania, a to oznacza odniesienie się do wychowanka, do wychowawcy i samej pracy wychowawczej.

Chcę zatem w swoistej dychotomii ujęcia problematyki godności w ogóle i w pedagogice, podjąć najpierw refleksję nad faktem ludzkiej godności i nad niektórymi uwarunkowaniami jej rozumienia oraz występowania, aby następnie wskazać na obecność kwestii godności dziecka i w ogóle człowieka w procesie wychowania i w konsekwencji także w samej myśli pedagogicznej, rzutujących na wychowanie człowieka.

Rozpatrując godność człowieka w kategoriach antropologicznych i aksjologicznych w kontekście procesu wychowawczego, proponuję skupić się zwłaszcza na relacji wychowawczej, w której strukturze wyróżniamy: wychowanka, wychowawcę i sytuację wychowawczą – związanych integralnie i nierozłącznie z całym procesem wychowania. To właśnie w tak rozpisanej strukturze relacji wychowawczej, zauważamy szczególnie związek problematyki antropologicznej i aksjologicznej, a zatem najwymowniej możemy mówić o miejscach występowania wartości w procesie wychowawczym, w tym także i tej wartości, jaką jest godność człowieka.

Gdy mówimy „godność człowieka” mamy na uwadze jej respektowanie przez odpowiednie relacje wzajemne w różnych sytuacjach życia, w tym także w wychowaniu. Jest o tym mowa wyraźnie w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (ogłoszonej w 1948 r.)¹. Dokument ten, oparty na założeniach personalizmu, po dramacie II wojny światowej, odpowiadał na społeczne zapotrzebowanie zagwarantowania praw i zabezpieczenia poszanowania godności

¹ ONZ, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona na Trzeciej Sesji Ogólnego Zgromadzenia ONZ, obradującej w Paryżu 10 grudnia 1948 r.

osoby ludzkiej oraz jej kondycji, jak również miejsca osoby w życiu społecznym, by w ten sposób zapobiec na przyszłość możliwym ich zagrożeniom².

Samo ogłoszenie tej Deklaracji w dniu 10 grudnia 1948 roku, można postrzegać jako wynik szczególnej siły i dynamiki personalizmu, jako poszukiwanego kierunku myślenia w Europie zniszczonej totalitaryzmami, powstałymi na gruncie ideologii socjalizmu narodowego na zachodzie Europy (w Niemczech) i socjalizmu klasowego-komunistycznego na wschodzie Europy. W Deklaracji, wyprowadzającej wnioski z tych dramatycznych doświadczeń, mowa o godności osoby ludzkiej i jej kondycji, jak również o miejscu osoby w życiu społecznym.

Można też rozważać nad kolejnymi uszczegółowieniami tej Deklaracji, które miały miejsce w ogłaszaniu dokumentów dotyczących dzieci, czy innych grup ludzkich, między innymi Konwencji Narodów Zjednoczonych o Prawach Dziecka (uchwalonej w 1989 roku)³, która, owszem, posiadając swoje znaczenie przez wyartykułowanie praw dziecka, stwarza też wiele obaw związanych nie tylko z teoretycznymi możliwościami wyodrębnienia dzieci i dzieciństwa z ogólnego i powszechnego poszanowania ludzkiej godności, ale wręcz ich segregacji. Wyodrębnienie dzieci w specjalnym sektorze, może bowiem zbyt łatwo hołdować znanemu z przeszłości podejściu do dziecka jako miniaturowego dorosłego, jako ofiary, czy z racji deficytów w używaniu rozumu – jako kogoś łatwo wyłączanego z prawa do ogólnego poszanowania godności – w związku chociażby z deficytami, jakie dzieciństwo ze sobą niesie⁴. Pozostaje zatem pytanie: Czy jednak nie promowałoby bardziej poszanowania godności dzieci respektowanie Korczakowskiego stwierdzenia: „Nie ma dzieci, są ludzie”, aniżeli tworzenie kolejnych wyjątków i wyszczególnień w różnorodnych konwencjach.

² G. Galeazzi, *Persona – Società – Educazione in Jacques Maritain (Antologia del pensiero filosofico e della cristica)*, Milano 1979, s. 61-87.

³ UNICEF, *Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.*, – Dz.U. 1989 nr 120, poz. 526 z późn. zm.

⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2018, s. 38-57.

Pojęcie „ludzkiej godności”: uwagi semiotyczne, historyczne i metodologiczne

Najpierw poświęćmy naszą uwagę samej kategorii „godność” (łac. *dignitate*, ang. *dignity*), która w przeszłości była używana w różnym znaczeniu. Początki tej problematyki możemy znaleźć już u Platona i Arystotelesa, a często pozostawały one w łączności z problematyką odpowiedniości, czy też prawości (*dikaiosyne* – prawość, adekwatność, tłumaczonych na język łaciński jako *rectitudo*).

Co jednak dokładnie mamy na uwadze, gdy mówimy, że ludzkie istoty charakteryzuje „godność”? Ksiądz Józef Tischner zauważał, że pojęcia godności nie daje się określić za pomocą definicji. Godność człowieka jest wartością, którą się widzi i czuje, ale o której trudno jest mówić⁵.

Jakkolwiek jest wiele interpretacji i ujęć „ludzkiej godności”, można stwierdzić, że akcentowanie ludzkiej godności jest typowym rysem, zwłaszcza europejskiej kultury. Nawet jeśli początki tej doktryny odnosimy do stoików i Cyserona, jej intensywny rozwój miał miejsce wraz z chrześcijaństwem, a następnie w okresie Renesansu i zwłaszcza w subiektywistycznie zorientowanych kierunkach filozofii, w tym – w egzystencjalizmie i w chrześcijańskim personalizmie.

Samo słowo „godność” było używane na wiele sposobów, często sprzecznych między sobą i mylnie interpretujących jego znaczenie. Wiele współczesnych stanowisk już nawet na gruncie filozofii zdaje się pozostawać ze sobą we wzajemnej sprzeczności.

Podczas gdy z jednej strony podaje się w wątpliwość nawet samo stosowanie tej kategorii i usiłuje się jej unikać (we wszelkiego rodzaju stanowiskach antypersonalistycznych), z drugiej, znajdujemy stanowiska filozofów takich jak: Patrick Lee, Robert George, czy Martha Nussbaum, którzy bronią tej kategorii⁶.

Centralne miejsce dla „godności ludzkiej” obok kategorii „osoba” przypisuje Karol Wojtyła w swoim personalizmie etycznym.

⁵ A. Gielarowski, *Godność człowieka w rozumieniu Józefa Tischnera*, [w:] G. Hołub, P. Duchliński (red.), *Ku rozumieniu godności człowieka*, Kraków 2008, s. 77-102.

⁶ Zob. M. Nowak, *Godność osoby ludzkiej i jej implikacje pedagogiczne*, [w:] N. Rykowska, T.L. Kuniszewska MSF, R. Stopikowski (red.), *Wśród swoich. Ksiądz Profesor Edward Walewander*, Lublin 2017, s. 299-308.

Sam personalizm etyczny, zgodnie z określeniem Alberta Schweitzera, należy rozumieć jako: etykę czci dla życia, zakładającą świętość, czy też bezwzględną wartość każdego ludzkiego istnienia⁷. Jest to nurt myślenia w ramach filozofii klasycznej zajmujący się obiektywnym dobrem i złem moralnym. Etyka bowiem, także według Wojtyły, czyni przedmiotem swoich badań obiektywne dobro i zło moralne, a nie poglądy ludzkie i przeżycia. Stąd Wojtyła nawet poglądy etyczne Maxa Schelera rozumiał jako dotyczące etosu, a nie etyki, stwierdzając wyraźnie: u Schelera „nie zajmujemy się etyką, lecz etosem”⁸.

W personalizmie etycznym Wojtyły, charakterystyczne jest dążenie do scalenia filozofii świadomości (która wymaga doświadczenia) i filozofii bytu (domagającej się realizmu w poznaniu). Doświadczenie godności osoby jest wspólne zarówno antropologii, jak i etyce. „Człowiek jest przedmiotowo »kimś« – i to go wyodrębnia wśród reszty bytów widzialnego świata, które przedmiotowo są zawsze tylko »czymś«”⁹.

Owocuje to przeformułowaniem normy personalistycznej jako: „Osoba jest takim bytem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość”. Osobie, jako osobie, należna jest afirmacja, czyli miłość, dla niej samej („Persona est affirmanda et amanda propter se ipsam”), a nie ze względu na sprawność intelektualną czy przydatność społeczną. Ze względu na ową aksjologiczno-ontyczną godność, osoba nie może być przedmiotem użycia, ale winna być przedmiotem miłości. „(...) miłość osoby – napisał Wojtyła – musi polegać na afirmowaniu jej ponad-rzeczowej i ponad-konsumpcyjnej (ponad-użytkowej) wartości”¹⁰.

Dla personalizmu etycznego człowiek, a z nim takie kategorie jak „osoba” i „godność” są w centrum uwagi. Drogą do pogłębienia personalizmu etycznego jest miłość wyrażająca się zwłaszcza w darze z samego siebie drugiej osobie. O tym właśnie mówi „norma personalistyczna” jako postulat, aby traktować „dar osoby dla osoby” jako naczelną normę moralności. Wojtyła traktował „normę personalistyczną” jako tezę filozoficzną. Uzasadniał obowiązek nieinstrumentalnego odnoszenia się do osoby ludzkiej (jak i obowiązek afirmacji ponadrzeczowej wartości

⁷ Zob. J. Czekańska, *Personalizm etyczny. Różnice i podobieństwa w relacji do personalizmu tradycyjnego*, „Filo-Sofija” 2009, nr 1 (8), s. 179-188.

⁸ Zob. K. Wojtyła, *Zagadnienie podmiotu moralności*, Lublin 2001, s. 121.

⁹ Idem, *Miłość i odpowiedzialność*, t. 1: *Człowiek i moralność*, Lublin 1982, s. 24.

¹⁰ Idem, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 43.

osoby, „godności osoby”) zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio. Eliminacja w etyce pojęcia „człowieka” (w tym kategorii „osoba” i „godność człowieka” oznaczałaby zatem zafałszowanie istoty wartości moralnych jako rzeczywistości osobowej. Jakże ocenić moralnie na przykład kłamstwo i kradzież, czy nawet zabójstwo i aborcję, jeżeli nie odwołamy się do istoty człowieka, a tym samym do godności osoby?

Zauważając jednakże i takie stanowiska w panoramie współczesnych podejść do kategorii godności, Edmund Pellegrino utrzymuje, że współczesna kultura zmierza do nadawania specyficznego znaczenia kategorii „godności”, którą możemy określić jako „godność nadana”, a według której „zdolność relacji posiadających szczególne znaczenie i społeczną wartość, jakość życia, wolność od niepełnosprawności, satysfakcja z posiadanych aspiracji, autonomia, i tuzin innych zdolności jak zdolność oceniania w odniesieniu do ludzi – odgrywają istotną rolę w osiągnięciu szczęścia”¹¹.

Czasami „godność nadana” (inaczej przyznana, czy też określana jako „osobista” lub „osobowościowa”) jest wiązana z zewnętrznymi okolicznościami życia oraz jego jakością¹². I tak na przykład niepełnosprawność, lub jakiegokolwiek niedomagania sprawnościowe mogłyby być postrzegane jako pozbawiające osobę w jakimś stopniu jej godności i ograniczające w jej godności. W tym sensie, osoba z niesprawnością intelektualną jest szczególnie podatna na zniżenie w ocenie wartościującej, gdy on, lub ona, zaczynają być postrzegani jako posiadający „mniejszą wartość”, gdyż on/ona nie posiadaliby możliwości używania rozumu i sprawności myślenia na wystarczająco wysokim poziomie, a przynajmniej na takim, jak ogół członków danej społeczności. Tego rodzaju ocenianie wartości w oparciu o zewnętrzne kryteria wartościowania i szacowanie godności osoby ludzkiej, na przykład z niepełnosprawnością intelektualną, mogłoby prowadzić do przedmiotowego jej traktowania, poddawania jej wykorzystaniu czy dyskryminowaniu.

Jest to swoiste pokłosie rozumowania Kanta, który owszem jest autorem „normy personalistycznej”, w imię której osoba ludzka nie może być nigdy środkiem naszego działania, ale zawsze celem, to jednak właśnie z powodu sprawności/niesprawności na przykład

¹¹ E. Pellegrino, *Catholic Healthcare Ministry and Contemporary Culture: the Groving Divide*, [w:] *Urged on by Christ. Proceedings of the 21st Workshop for Bishops*, 13-20, Philadelphia, National Catholic Bioethics Center, 2007, s. 26 i nast.

¹² Zob. W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, Lublin 2009.

intelektualnej wnoszącej mniejszą możliwość realizowania wysokiej jakości życia, ta norma nie byłaby obowiązująca i dawałaby zarazem podstawę swoistej desensybilizacji na nieodwoalną i niepowtarzalną wartość osoby ludzkiej i jej godność. W podejściu różnicującym stopnie i rodzaje godności, łatwo sobie wyobrazić sytuacje i okoliczności, w których godność mogłaby być mniej ceniona.

Z tych powodów Wojtyła, aczkolwiek cenił Kanta za jego „normę personalistyczną”, ale widział też negatywnie swoiste pokłosie rozumowania Kanta, idąc za którym, kontynuowano analizy o większej lub mniejszej wartości kogoś.

Jest to dzisiaj jednak podejście bardzo rozpowszechnione, a zwłaszcza bardzo charakterystyczne i codziennie obecne w świecie przestępczym, gdzie spotykamy się z takim właśnie traktowaniem człowieka, określanego według bardzo podobnego podejścia – jako tzw. frajer. Jest on traktowany zwykle jako ten, którego można oszukać i wykorzystać, gdyż nie jest on po prostu człowiekiem, albo jest jakimś mniej wartościowym człowiekiem.

Na przeciwnej pozycji znajdujemy stanowiska, które są dzisiaj bliskie zwłaszcza Kościołowi katolickiemu, ale przecież na nich została oparta Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, w których mówi się o tzw. godności przyrodzonej (inaczej naturalnej), uważając ją za podstawę „godności”¹³. Tego rodzaju „godność przyrodzona” jest postrzegana jako posiadająca uniwersalną, niezbywalną moralną jakość, której osoba nie otrzymuje od kogokolwiek, lecz posiada zawsze i która nie może być odjęta od osoby pod żadnym warunkiem. Nie jest ona związana z funkcjonowaniem tej osoby, stanem jej organizmu czy jej stanem intelektualnym. Godność przyrodzona stoi na straży ochrony prawa i godności osoby przed jakimikolwiek próbami jej wykorzystania lub przyporządkowania do jakichkolwiek celów.

Jakie mogą być filozoficzne podstawy tej ostatniej koncepcji „godności przyrodzonej”. Sięgnijmy najpierw do stanowiska Immanuela Kanta, według którego podstawy godności człowieka nie tkwiłyby w człowieczeństwie osoby *per se*, lecz w zdolności racjonalnego myślenia i kierowania się rozumem w życiu, co oczywiście podlegałoby zmianom

¹³ Giovanni Paolo II, *Messaggio del Santo Padre ai partecipanti al. Simposio su 'Dignità e diritti della persona con handicap mentale*, „L'Osservatore Romano”. Roma, 9 gennaio 2005, s. 5.

i zróżnicowaniom *per accidens* w każdej jednostce i przechodząc od jednostki do jednostki zmieniałoby się. Dla Kanta, zdolność myślenia, czy używania rozumu, jak zauważył Daryl Pullman, stanowiłyby centrum moralności i to ona nadawałaby wartość człowiekowi¹⁴.

Jeśli zatem ktoś przyjmuje, jak to czyni wielu we współczesnym świecie, argumentację Kanta, że godność człowieka opiera się na zdolności myślenia i używania rozumu, co również wpływa na uznanie ludzkiej autonomii i wszelkich innych możliwości, wówczas osoby z niepełnosprawnością umysłową będą postrzegane jako posiadające mniejszą wartość niż pozostali.

Gdy zatem słabną zdolności intelektualne na skutek choroby lub wieku, osoba może być postrzegana jako stopniowo tracąca swoją wartość. Jeśli zatem opieralibyśmy kategorię godności osoby na sprawnościach rozumu i rozumowania, dochodzimy do zagrożenia postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną jako posiadających mniejszą wartość.

W takim też sposobie myślenia dostrzegam przyczyny wielu zagrożeń nowożytnego myślenia o dziecku i o dzieciach, czy dzieciństwie.

W chrześcijańskim spojrzeniu na osobę ludzką, wychodzi się natomiast od prawdy o stworzeniu człowieka przez Boga, na „Jego obraz i podobieństwo”, wraz z przyznaniem człowiekowi niepowtarzalnej i niezbywalnej godności określających podstawy ładu społecznego i stanowiących nieodwołalny warunek kształtowania wszelkich sfer życia ludzkiego, także tych związanych z wychowaniem człowieka. Ten fakt sprawia, że godność człowieka nie pozwala podporządkować go procesom ekonomicznym, celom politycznym, ideologiom lub partiom politycznym. Jest to konstatacja wyprowadzona z podstaw chrześcijańskiego światopoglądu i chrześcijańskiej koncepcji człowieka. Jan Paweł II w Encyklice *Evangelium vitae* stwierdził, że „nie może bowiem istnieć «prawdziwa demokracja», jeżeli nie uznaje się godności człowieka i nie szanuje jego praw”¹⁵.

Współczesność wiąże się z jednej strony z sytuacją zaprzeczania prawdzie związanej ze stworzeniem i ludzką niezmienną naturą,

¹⁴ I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*; 1785, 4:435; D. Pullman, *Death, dignity and moral nonsense*, „Journal of Palliative Care” 2004, 20, 3, s. 171-178.

¹⁵ Jan Paweł II, Encyklika *Evangelium Vitae*, [w:] Jan Paweł II, *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. 2, Kraków 1996, s. 746 (n. 101).

z drugiej zaś, z przywoływaniem przekonania o możliwości budowania cywilizacji opartej na przyjęciu faktu godności ludzkiej osoby.

W europejskiej kulturze, już I. Kant zauważał zagrożenie cywilizacyjne dla osoby, gdy postulował tzw. normę personalistyczną, zgodnie z którą „nigdy osoba nie powinna być środkiem osiągnięcia naszych celów, ale zawsze powinna ona być celem”¹⁶.

Przypomnijmy z wcześniejszych już stwierdzeń, że kategoria „godność człowieka” pochodząca od łacińskiego *dignitas* oznacza specjalną wartość człowieka jako osoby, przejawiającą się i powstającą w relacjach międzypersonalnych – tych do drugiego człowieka i w odniesieniu do Osobowego Boga. Tego rodzaju relacje opierają się na specyficznej pozycji człowieka wśród innych istot i nadają sens osobowej egzystencji człowieka.

Kategoria „godności” oznacza również pozytywną ocenę samego siebie i grup własnej przynależności: klasy, narodu, rodziny itd., z którymi indywidualny człowiek identyfikuje siebie.

W Katolickiej Nauce Społecznej, „ludzka godność” jest określana jako specyficzna wartość ludzkiej osoby. Problem godności jest związany z chrześcijańską teologią, głównie z *Chrystologią* (traktatem teologicznym o Jezusie Chrystusie) i z *Mariologią* (traktatem teologicznym o Najświętszej Maryi Pannie), otrzymuje dzięki nim określone filozoficzne i teologiczne znaczenie. Ludzka godność w nowoczesny sposób może być rozważana w aspektach: od naturalnego do nadprzyrodzonego. W tej ostatniej perspektywie godność osoby ludzkiej sięga aż do wymiaru transcendencji, aż do życia Osobowego Boga¹⁷.

Na tych podstawach w naszej cywilizacji kształtowało się przekonanie o godności wychowanka, koniecznej do uznawania i respektowania, jeśli chcemy realizować proces wychowawczy, ale także z racji pojmowania wychowania jako procesu realizującego się we wzajemnej relacji podmiotów (mowa o dwupodmiotowości wychowania) staje się konieczne, by ten drugi podmiot – wychowawca też był widziany

¹⁶ Szerzej o tym piszę w artykułach: *Znaczenie ‘normy personalistycznej’ w działalności wychowawczej*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola 1999, s. 167-189 oraz *Norma personalistyczna w edukacji*, [w:] Z. Uchnast (red.), *Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzenia*, Lublin 1998, s. 181-193.

¹⁷ Thomas Aquinas, *Summa Theologiae I*, q. 29, a. 3 co.; K. Wojtyła, *Person and Community: Selected essays*, New York 1993, s. 178.

w świetle posiadanej godności. Sam też proces wychowania i tworząca go relacja wychowawcza jako relacja osób przesycona jest godnością – jest to relacja międzyludzka i różni się zasadniczo od relacji do świata roślin czy zwierząt.

Odpowiednio do przywołanych wyżej wybranych wskazań personalizmu etycznego, podejmując działania za Karolem Wojtyłą przywracających i umieszczających fakt godności dziecka i w ogóle godności ludzkiej, spróbujmy umieścić fakt godności ludzkiej w realizowaniu w praktyce i w myśleniu o relacji wychowawczej i jej poszczególnych elementach, którymi są: wychowanek, wychowawca, proces wychowawczy.

Godność wychowanka, wychowawcy i wychowania

Tego rodzaju dążenie do analizowania poszczególnych elementów struktury relacji wychowawczej jako przedmiotu i podstawy badań pedagogicznych z uwzględnieniem faktu godności ludzkiej posiada swoją bardzo bogatą tradycję w refleksji pedagogicznej, z których wybieram jedną dość ważną dla tej kwestii. Na początek odniosę się zatem do słów papieża Piusa XI z jego Encykliki *Divini Illius Magistri* (z 1929 r.)¹⁸, w której jest wyraźnie mowa – w dość wyrazisty sposób – o tego rodzaju fakcie obecności godności ludzkiej i to kolejno godności wychowanka, godności wychowawcy i procesu wychowania.

Papież pisze o godności i doniosłości wychowania chrześcijańskiego, i to „nie tylko dla jednostek, ale także dla rodzin i dla całej ludzkiej wspólnoty, której doskonałość wynika z doskonałości tworzących ją członków”¹⁹.

Proces wychowania ujmowany jest jako ten, który „nie ma równego sobie” i to dlatego zwłaszcza, że:

Dąży ono bowiem do zespolenia duszy wychowanka z najwyższym dobrem – Bogiem, i do doprowadzenia społeczności ludzkiej na możliwie najwyższy stopień ziemskiego dobrobytu. Czyni zaś to w sposób najbardziej

¹⁸ Pius XI, Encyklika *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży (Divini Illius Magistri, 1929)*, tekst m.in. [w:] Rada Szkół Katolickich, *Służyć wzrastaniu w prawdzie i miłości. Wybór dokumentów Kościoła na temat szkoły katolickiej i wychowania*, Kraków 2010, s. 43-73.

¹⁹ Pius XI, op. cit., s. 45.

skuteczny, gdyż do wychowania prócz sił naturalnych wprowadza czynnik nadprzyrodzony i tak ułatwia wychowawcom skierowanie młodzieży na odpowiedni tor życiowy²⁰.

Ujmując je przez odwołanie się do Objawienia i w tej perspektywie interpretując wychowanie papież Pius XI podkreślał:

Żadne jednak słowo nie wyraża tak wielkości, godności i nadprzyrodzonej wzniosłości chrześcijańskiego wychowania, jak to pełne miłości powiedzenie Chrystusa Pana utożsamiającego się z dziećmi: „Kto przyjmuje jedno z tych dzieci w imię moje, Mnie przyjmuje” (Mk 9, 37)²¹.

Najwydatniej chyba właśnie od Piusa XI możemy czerpać inspirację do rozważania o występowaniu kategorii „godność” w wychowanku i wychowawcy oraz w samym procesie wychowania, a zatem od tego zwłaszcza nauczania możemy rozważać o zauważaniu występowania godności:

1. U wychowanka możemy mówić o godności, którą posiada, którą urzeczywistnia i wyraża przez swoje postawy i działanie. W wychowaniu dzieci i młodzieży, w pracy z wychowankiem byłoby bardzo istotne przygotowanie ich przez pracę nad sobą do kształtowania własnej osobowości i umacniania na tej drodze poczucia własnej godności. Niezbędne jest umożliwianie wychowankom doświadczeń, w których ważną rolę pełni właśnie godność zwłaszcza, gdy uruchomi się urzeczywistnianie przez samego wychowanka także jego relacji do wartości przedmiotowych należących do sfery dóbr materialnych, społecznych, kulturalnych, duchowych czy religijnych określanych ogólnie dobrami. Wychowanek może w tych sytuacjach ćwiczyć się w podejmowaniu decyzji, w zdolności wyboru, czy właściwego poruszania się w świecie wartości. Niezwykle istotne jest doświadczenie samego siebie i poznanie własnej sytuacji egzystencjalnej. W tym względzie podkreśla się trojaką wymiarowość doświadczenia każdego człowieka, który:

- 1) powinien ustawicznie wychodzić na spotkanie świata i posiadać siłę woli, by to czynić i potrafić zmierzyć się z pojawiającymi się problemami;
- 2) powinien ciągle na nowo otwierać się na innych i poświęcać się w spotkaniach z nimi, gdyż dopiero pod tymi warunkami jest możliwe autentyczne, wzajemne spotkanie;

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

- 3) człowiek powinien poznać swoje ukryte siły i dążenia wewnętrznych impulsów i potrzeb, które go ciągle doświadczają, aby mógł je rzeczywiście i odpowiedzialnie kształtować²².

W tym względzie ogromną rolę spełnia wychowawca stający wobec wychowanka jako „personalny symbol wartości”, także tej wartości, jaką jest godność ludzka.

Z trudem i bardzo długo w historii trwał proces dochodzenia do odkrywania wartości i godności dzieciństwa, zresztą tutaj wielkie zasługi ma także świętująca dzisiaj swój Jubileusz Katedra/Zakład Historii wychowania jak i nasi historycy wychowania, ale właśnie z powodu oceniania życia człowieka przez odwoływanie się do zewnętrznych kryteriów – na przykład jego jakości, pojawiają się także wielkie niebezpieczeństwa i zagrożenia.

Dziecko (w tym wychowanek i uczeń) z racji braku dojrzałości w myśleniu i działaniu, posiadałoby mniejszą wartość i dopiero, gdy osiągnie pewien poziom sprawności intelektualnej i moralnej, a także niejednokrotnie i fizycznej, będzie traktowane jako dorosły i stanie się także podmiotem praw i tej wartości jaką jest godność.

Przedmiotowe i rzeczowe, a nie podmiotowe podejście do chociażby posiadania lub nieposiadania dzieci, do decydowania o nich i za nie – to ciągle przejawy myślenia o dzieciach i dzieciństwie w kategoriach mniejszej ich wartości ze względu na niezdolność do pełnego używania rozumu czy nieposiadanie innych sprawności potrzebnych w życiu dorosłym. Dotyczy to również kwestii dzieci chorych lub nawet już podejrzewanych o jakikolwiek defekt, gdy prowadzi do prób uprawomocnienia możliwości nawet odebrania im praw i godności przynależnych pełnosprawnym.

Zwłaszcza w związku z Konferencją poświęconą „Dziecku w historii – między godnością a zniewoleniem” – powracały w pewien sposób pytania: Czy także w najnowszej historii, tej dziejącej się na naszych oczach i w której tworzeniu dane jest nam uczestniczyć, nie mamy ciągle jeszcze do czynienia z jedynie dorosłym patrzaniem na dziecko i dzieciństwo? Czy nie mamy ciągle jeszcze do czynienia z projektowaniem życia i funkcjonowania w nim dzieci z pozycji dorosłych, a więc sięgając po wartości poza samymi dziećmi i ocenianie ich wartości,

²² H.B. Kaufmann, *Religionsunterricht und Schulreform. Zum Religionsunterricht morgen*, t. 1: *Perspektiven künftiger Religionspädagogik*, München-Wuppertal 1970, s. 237-246.

już nie mówiąc o zauważaniu w ogóle ich godności? Czy to nie dorośli ciągle wytwarzają dla dzieci chociażby zabawki i gry, niewiele uwagi przykładając do tego, czy dzieci je w ogóle rozumieją?

Głęboko wniknął w te sprawy Janusz Korczak pisząc chociażby o prawie dziecka do szacunku²³, czy ks. Janusz Tarnowski w książce *Ryby i dzieci głosu nie mają?*²⁴.

2. U wychowawcy, ale też rodzica, pedagoga i nauczyciela, godność przejawia się jeszcze w inny sposób, a jej elementem jest jego także autorytet, o ile staje się wartością wsobną jak jest nią godność człowieka. Przywoływany już papież Pius XI w Encyklice *Divini Illius Magistri* zachęcając rodziców do aktywności w dziele wychowania, również wskazywał na ich godność:

niechże więc rodzice, a wraz z nimi i wychowawcy, dołożą starań, by dla dobra dzieci dobrze wykorzystali tę godność i autorytet, które otrzymali od Boga, będąc Jego zastępcami. Dary te otrzymali jednak nie dla własnej wygody, lecz po to, aby nauczyć swoje dzieci świętej i synowskiej „bojaźni Bożej, która jest początkiem mądrości”. Tylko na niej (na bojaźni Bożej) opiera się poszanowanie władzy, bez którego nie może się ostać ani ład, ani pokój, ani jakakolwiek pomyślność w rodzinie i w społeczeństwie²⁵.

Skoro, jak akcentowano wyżej, wychowawca i nauczyciel w wychowaniu do wartości stają się personalnym symbolem wartości, to właśnie obecność wartości, jaką jest godność ludzka w świadectwie życia, relacji i w osobistej wrażliwości wychowawcy nabiera szczególnego znaczenia.

Właśnie w takiej perspektywie zawód nauczyciela i jego także godność były przedmiotem wyjątkowego zainteresowania Marii Grzegorzewskiej. Jej idee stanowią ważne i uniwersalne źródło wiedzy o człowieku – jego człowieczeństwie, godności i niepełnosprawności. Godność wydaje się być centralną wartością w konstruowaniu przez Grzegorzewską znaczeń roli nauczyciela. Godność dla Uczonej nie była abstrakcyjną ideą, lecz kryterium kształtowania porządku społecznego. Według niej, godne traktowanie człowieka oznacza, że jest on

²³ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012 (pierwsze wydanie w 1928 r.).

²⁴ J. Tarnowski, *Ryby i dzieci głosu nie mają? Twój głos o koleżeństwie, przyjaźni i miłości*, Toruń 1993.

²⁵ Pius XI, op. cit., s. 64.

w każdej życiowej sytuacji podmiotem, ma wolność wyboru, nie może być wykorzystywany, a jego prawa muszą być respektowane. Godność człowieka wyraża się w zapewnieniu mu autonomii, wolności i równości, także w sferze praw ekonomicznych i socjalnych.

Wielu autorów, między innymi ks. Franciszek Mazurek i ks. Janusz Mariański, także Lennart Nordenfelt i Andrew Edgar, w ten sam sposób podkreśla, że wrodzona godność człowieka jest podstawowym wymiarem jego egzystencji i stanowi fundament praw o decydującym znaczeniu we wszystkich dziedzinach życia²⁶.

Przynależna człowiekowi godność zobowiązuje do szacunku wobec każdej osoby. Grzegorzewska, uznając w każdym człowieku jego indywidualną i niepodważalną godność, odrzucała wszystkie kryteria, które uzależniałyby status dziecka od czynników zewnętrznych, na przykład przejawów rozwoju psychofizycznego, przystosowania społecznego, środowiska. Współcześnie – bez względu na dyskusje toczone wokół problematyki etycznej w wychowaniu oraz roli, jaką nauczyciel pełni w propagowaniu postaw etycznych – cel pozostał ten sam: zapewnienie dzieciom i młodzieży wolności, autonomii oraz poszanowania ich godności.

Jako wybitny pedeutolog, Grzegorzewska formułowała i stosowała zawsze pojęcie „nauczyciel-wychowawca”, ponieważ uważała, że obowiązkiem nauczyciela jest łączenie funkcji dydaktycznych z oddziaływaniem wychowawczym.

Problemy związane z „nauczycielem-wychowawcą” podejmowała zwłaszcza w takich traktatach jak: *Listy do Młodego Nauczyciela* oraz w pracy zatytułowanej *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela* – będącej streszczeniem monografii: *O osobowości nauczyciela*, która spłonęła w Powstaniu Warszawskim²⁷. W *Listach do Młodego Nauczyciela* z 1947 roku, Grzegorzewska niemal w całości poświęciła swoją uwagę zagadnieniom deontologicznym, podkreślając znaczenie osobowości nauczyciela jako wyznacznika skutecznego oddziaływania

²⁶ Zob. F.J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Lublin 2001; J. Mariański, *Godność ludzka w kontekście społecznym. Szkice ze społecznego nauczania Kościoła katolickiego*, Lublin 2017; L. Nordenfelt, A. Edgar, *The four notions of dignity*, „Quality in Ageing and Older Adults” 2005, t. 6 nr 1, s. 17-21.

²⁷ Zob. B. Szczupał, *Maria Grzegorzewska o godności człowieka – w konfrontacji ze współczesnością*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. 35, z. 3, s. 12.

w procesie kształcenia i wychowania. Twierdziła z głębokim przekonaniem, że „musi istnieć harmonia między przyjmowanym systemem wartości a praktyką życia codziennego”²⁸.

Najważniejsza dla nauczyciela-wychowawcy jest wartość moralna, która – zdaniem Grzegorzewskiej – znacznie przewyższa wartość wykształcenia formalnego. Według niej, aby działać coś wartościowego, trzeba być kimś wewnątrznie, trzeba mieć własne życie, własny świat, trzeba mieć mocny fundament przekonań – trzeba być sobą! Bo przecież jeżeli się ma dawać, to trzeba mieć coś do dawania, ale żeby dużo dać – trzeba dużo mieć. Wtedy jest tylko siła działania, siła budzenia wartości w innych i siła udzielania im pomocy w rozwoju²⁹.

Charakteryzując dobrego nauczyciela, Grzegorzewska wskazywała na aktualne również dzisiaj stwierdzenie, że jakkolwiek wykształcenie i przygotowanie do zawodu jest niezwykle ważne, to jednak nie stanowi ono czynnika decydującego o wartości pedagoga. Szczególnie istotna jest jego postawa wobec drugiego człowieka. Zdaniem Grzegorzewskiej ważna jest:

siła moralna nauczyciela – siła, której źródłem jest miłość do człowieka oraz wierność wybranej służbie dla jego rozwoju z myślą o jutrze. To jest siła najwyższej twórczości, tylko wyzwolić ją trzeba z przygłuszenia (...) bez tej siły przy najlepszych naukowych teoriach pedagogicznych wyniki pracy będą szablonowe, blade, bezduszne, jakby pozbawione dynamizmu w pracy doskonalenia budowy naszej przyszłości³⁰.

Za Janem Władysławem Dawidem, Grzegorzewska przywoływała pojęcie „miłości dusz ludzkich”, gdzie umiłowanie drugiego człowieka prowadzi do ładu, harmonii, nawiązywania łączności międzyludzkich i przyjęcia życzliwej postawy³¹. Z siły moralnej, poczucia godności i miłości do drugiego człowieka wynika dobroć, która różnie oddziałuje na uczniów. Choć często dostrzegają ją dopiero w życiu dorosłym, to jednak nie powinni z niej rezygnować. Dobroć jest więc warunkiem

²⁸ Zob. E. Tomasiak, *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii*, [w:] E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995, s. 110.

²⁹ M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego Nauczyciela*, Warszawa 2002, s. 49.

³⁰ Ibidem, s. 106.

³¹ Ibidem, s. 107.

niezbędnym w nawiązywaniu relacji z uczniami i ich rodzicami, bo „dobroć rodzi dobroć”³².

3. Natomiast w działalności wychowawczej i w konkretnej „sytuacji wychowawczej”, godność jako wartość w wychowaniu, możemy rozpatrywać pod ogólnymi kryteriami godności ludzkiej pracy, ale konkretnie może się ona przejawiać również w treściach przekazywanych wychowankowi, także w metodach i w celach stawianych jako wychowawcze. Możemy wówczas mówić o znanych w pedagogice kultury tzw. obiektywnych miejscach występowania wartości – wśród nich także godności ludzkiej. W związku z występowaniem godności w treściach można wskazać na przekazywanie teoretycznej wiedzy o godności ludzkiej jako wartości, zwłaszcza w nauczanych przedmiotach takich jak etyka, religia (katecheza), historia czy literatura, a także przedmioty wskazujące na wartości w życiu społecznym i w kulturze.

W celach i wartościach godność może występować w sposób najbardziej szeroki, gdy świadomie przyjmujemy ją jako cel w wychowaniu, a następnie ten cel osiągamy bądź to bezpośrednio (tak jak dojrzałość, czy moralność, również osiągamy wartość, jaką jest godność), bądź też pośrednio z jeszcze innymi postawami i zachowaniami, na przykład wraz z patriotyzmem (w imię hasła: Bóg–Honor–Ojczyzna). Przyjmując, że wychowanie jest działalnością ludzką świadomą i celową, troszczymy się świadomie i celowo o dobór odpowiednich metod, technik i środków w wychowaniu, które będą pomocne w osiągnięciu zamierzonego celu. Szczególną rolę w tym względzie pełnią jednak zasady wychowania, które są przeznaczone wyłącznie dla wychowawcy realizującego celowo zorganizowany proces wychowania.

Fundamentalne znaczenie w procesie wychowania do godności posiada zasada „poszanowania godności wychowanka” stojąca na straży jakości interakcji pomiędzy podmiotami wychowania. Ważne wskazania co do sposobu stosowania tej zasady daje twórczość pedagogiczna Janusza Korczaka. Zasada ta koresponduje z przywoływanymi wyżej teoriami personalistycznymi i chrześcijańską wykładnią wychowania.

Szczególne znaczenie może posiadać także tzw. pedagogika przedmiotu ukierunkowana na wychowanie do właściwych relacji do świata przedmiotów – zawsze w wolności i w poszanowaniu własnej godności. Centralnym problemem wydaje się być w tym podejściu do wychowania,

³² Ibidem, s. 44.

nie tyle odkrywanie, jakie rzeczy i przedmioty mogą wydawać się dla jednostki pożyteczne, ile znalezienie przedmiotu, który ma prawo do tego, aby wymagać od niej zaangażowania się w służenie mu. Wymaga to oczywiście odpowiedniego wychowania do poruszania się w świecie przedmiotowym, a więc tym, który nas otacza, zgodnie z wpisaną weń własną celowością i istotą obiektywnie istniejących rzeczy³³.

Podsumowując, można stwierdzić, że zwłaszcza „personalizm etyczny” broniony przez Karola Wojtyłę, który dzisiaj staje się niejednokrotnie obiektem zmasowanego ataku ze strony współczesnego antypersonalizmu – chcącego wychowania (tak jak i etyki) bez pojęcia „osoby”, „godności osoby” i „człowieka”, tak jak go uzasadniał i omijał stawiane zarzuty sam Wojtyła, może być wydatną pomocą w realizacji „pedagogii godności”.

Pozostaje jednakże zasadne pytanie: Jak konfrontować się z pozycji personalizmu etycznego z tym wszystkim, co nie jest etyką, a nawet wprost jest wyrazistym antypersonalizmem? Pewien przykład takiego konfrontowania się daje nam sam Jan Paweł II, który w odniesieniu chociażby do pojmowania moralności przez Zygmunta Baumana jako socjologicznego opisu „płynnej nowoczesności” i z tego opisu formułującego normy, potrafił wprost nazywać te normy jedynie „normami przystosowania”, którym w ogóle bardzo daleko do jakichkolwiek norm etycznych, zwłaszcza jeśli się rozważy, że bałamutnie lansowana „troska o Innego”, miałyby być zakorzeniona w trosce o siebie, a właściwie o poziom własnej konsumpcji. Podobnie w innych proponowanych niby „etykach” postmodernizmu (między innymi Richarda Rorty’ego³⁴), znajdujemy próby oparcia etyki na wynikach nauk szczegółowych, na przykład na biologii (z różnymi manipulacjami między innymi wokół teorii Darwina)³⁵.

Już samo odwołanie się Karola Wojtyły w jego personalizmie etycznym do filozofii klasycznej i podjęcie w jej ramach pytań etycznych powstałych w konkretnym doświadczeniu moralności i w tym kontekście także odkrywania „godności osoby”, dobitnie wyróżnia i zarazem

³³ R. Guardini, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg 1953, s. 40.

³⁴ Zob. R. Rorty, *Pragmatyzm i filozofia post-nietzscheańska*, [w:] R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Kraków 1996.

³⁵ Zob. Z. Bauman, *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń 1995, s. 67-109.

ukazuje drogi i możliwości realizowania wychowania człowieka, wychodząc od samej osoby i jej godności, aby zmierzać ku ich pełnemu rozwojowi, sięgając także do tradycji takiego wychowania w historii myśli pedagogicznej³⁶.

W Polsce szczególny wkład w troskę o godność rozumianą jako wartość w wychowaniu wnieśli pijarzy, w których duchowości zakonnej ta właśnie wartość była szczególnie pielęgnowana, w czym ogromne znaczenie posiadał członek tego zakonu ks. Stanisław Konarski (1700–1773), często nawiązujący do tej wartości i o niej piszący³⁷.

Zwłaszcza zaś „pedagogię godności” można realizować przez solidne i dogłębne osadzenie jej w dziejach wychowania i etycznego myślenia – co niesie ze sobą także wyzwanie dla historyków wychowania i samych pedagogów, zarówno ogólnych jak i pedagogów dzieciństwa i młodzieży, aby ustawicznie przez solidne badania zapewnić obecność istotnego elementu jej metody, jaką jest „historyzm”, czyli dobre rozumienie przeszłości zagadnień zarówno pedagogicznych jak i aksjologicznych – w tym etycznych. 40 lat takiej działalności i osiągnięć w tym zakresie Katedry/Zakładu Historii Wychowania (1980–2020) Uniwersytetu w Białymstoku oraz jego Kierownika Pani Profesor Elwiry J. Kryńskiej i całego Zespołu Pracowników Katedry, daje nam wszystkim dzisiaj okazję do wyrażenia wdzięczności za taką pracę – więc mówię „Bóg zapłać!”, a także licząc na dalsze osiągnięcia w tym zakresie i życząc kolejnych Jubileuszy – mówię „Szczęść Boże”!

³⁶ Zob. K. Wojtyła, *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Lublin 1991, s. 70-73.

³⁷ Zob. S. Kunowski, *Polscy teoretycy wychowania*, [w:] M.A. Krąpiec, P. Taras. J. Turowski (red.), *Wkład Polaków do kultury świata*, Lublin 1976, s. 248-249; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa, 2008, s. 126-127.