

Michalina BŁĘDZKA

WYCHOWANIE JAKO POSZANOWANIE GODNOŚCI OSOBY

*Pedagogia godności*¹, książka przygotowana do druku już po śmierci jej autora, w sposób systematyczny ukazuje poglądy Wojciecha Chudego na temat wychowania, stanowiąc – jak zaznacza redaktorka tomu Anna Szudra – jedyną jego książkę w całości poświęconą wychowaniu (por. s. 12).

Publikacja ta, zgodnie z informacją zamieszczoną we wstępie, przeznaczona jest głównie „dla pedagogów i tych, którzy chcą świadomie uczestniczyć w procesie wychowania” (tamże). Chociaż w zamyśle miała być podręcznikiem etyki pedagogicznej, nie prezentuje typowej wykładni etyki zawodu nauczyciela. Pedagogika nie jest tu pojmowana wąsko – ma ona stanowić paradygmat refleksyjnego podejścia do życia w każdej jego dziedzinie; przede wszystkim w ramach samowychowania, dopiero zaś w dalszej perspektywie – wychowania dzieci i młodzieży. Wychowawca bowiem, aby móc przekazać prawdę o tym, jak żyć i postępować, sam musi być świadkiem tej prawdy, urzeczywistniając ją we własnym życiu.

Myśl o naczelnym miejscu prawdy jako podstawy życia indywidualnego i społecznego znalazła swój pełny wyraz i uzasadnienie we wcześniejszych monografiach

¹ Wojciech Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2009, ss. 232.

Chudego, poświęconych problematyce kłamstwa, w których ukazywał rozmaite niebezpieczeństwa wynikające z ignorowania wartości prawdy². Szanując prawdę, pedagog musi też wychowywać samego siebie, skuteczność wychowania innych zależy bowiem przede wszystkim od umiejętności samowychowania. Autor twierdzi, że w procesie wychowawczym najskuteczniejszym i najwłaściwszym środkiem jest przykład, ponieważ świadectwo czynów i życia jest bardziej wiarygodne niż same tylko słowa (por. s. 59). Przesłanie o konieczności samowychowania polegającego na moralnym doskonaleniu się poprzez jak najpełniejsze stosowanie normy personalistycznej głoszącej, iż najwłaściwszym odniesieniem do osoby jest miłość, nie dotyczy jedynie pedagogów, lecz – zdaniem Chudego – jest uniwersalne. Samowychowanie powinno być obecne we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia.

Pisząc, że „człowiek [...] jest kimś oraz ma coś” (s. 17, por. 56n.), autor w analizie wychowania skupia się na tym, co sprawia, że człowiek bardziej „jest” (por. s. 18). Proces wychowania w ujęciu Chudego skierowany jest nie na cele instrumentalne (wy-

² Zob. t e n ż e, *Kłamstwo jako metoda. Esej o społeczeństwie i kłamstwie*, t. 2, Oficyna Naukowa, Warszawa 2007; t e n ż e, *Filozofia Kłamstwa. Kłamstwo jako fenomen zła w świecie osób i społeczeństw*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 2003.

posażenie wychowanka w narzędzia pozwalające mu sprawnie radzić sobie w świecie), lecz na to, co w człowieku autoteliczne, na osobową godność. Wychowanie odróżnia się w ten sposób od instrumentalnie zorientowanego kształcenia i edukacji. Metoda zalecana przez Chudego to porzucenie teoretyzowania na rzecz unaoczniania wychowankowi jego własnej godności i uwrażliwiania go na godność innych. Doświadczenie tej wartości oraz jej obliwiającej mocy jest już wejściem na drogę samowychowania. „Nie można nauczyć nikogo godności. Drugiego można jedynie doprowadzić do takiej granicy egzystencjalnej i przeżyciowej, za którą sam odkryje godność osoby. Zobaczy ją, ujrzy” (s. 59n.). Nasuwa się tu nieuchronnie skojarzenie z majeutyczną metodą sokratejską, mającą na celu wydobyć z człowieka prawdę, którą on już w sobie nosi. Wychowanek musi odkryć swoją wewnętrzną prawdę, prawdę o tym, kim jest, i samodzielnie podjąć drogę samowychowania. Dojrzałość osobowa jawi się w tym kontekście nie jako kres procesu wychowawczego, lecz jako początek w pełni odpowiedzialnego kształtowania własnego osobowego bytu. Rola wychowawcy nie jest przez to mniejsza, wręcz przeciwnie; wydaje się, że często łatwiej wydawać polecenia, narzucać swoje zdanie niż prowadzić podopiecznego ku samodzielnemu odkrywaniu własnej drogi życia. Tak rozumiany cel wychowania, pozornie mało praktyczny, mieści się jednak – zdaniem Chudego – w dziedzinie praktyki, oznacza bowiem umiejętność doskonalenia się w sztuce życia.

W pierwszych dwu rozdziałach książki znajdujemy eksplikację antropologicznych podstaw pedagogiki oraz jej etycznego ugruntowania; jak bowiem pisze Chudy: „od strony filozofii wychowania warunkiem efektywnej teorii pedagogicznej jest dobrze uzasadniona merytorycznie i poprawna metodologicznie filozoficzna kon-

cepcja człowieka” (s. 39n). W dalszej części omówione zostały poszczególne dziedziny życia wymagające podjęcia trudu samowychowania; ostatni zaś rozdział dotyczy pedagogii wąsko rozumianej, związanej z instytucją szkoły. W tematykę tę wpisuje się także zamieszczony na końcu książki artykuł Anny Szudry o dialogicznym wychowaniu, zwłaszcza w relacji nauczyciel-wychowanek.

W rozdziale pierwszym, poświęconym antropologiczno-filozoficznym podstawom wychowania, Chudy opowiada się za personalistyczną wizją człowieka. Odróżniając personalizm metafizyczny, liberalistyczny i etyczny, za najbardziej zasadną koncepcję uznaje stanowisko trzecie, będące – jego zdaniem – syntezą dwu pierwszych. Dziełem fundamentalnym dla personalizmu etycznego jest *Osoba i czyn* Karola Wojtyły (por. s. 39), na nie też powołuje się Chudy, kreśląc koncepcję osoby. Nie będziemy jednak przedstawiać tu szczegółów i tez tej koncepcji, a skupimy się na jej konsekwencjach. Etyczny personalizm z jednej strony uwzględnia metafizyczne oraz teologiczne podstawy natury i wartości osoby ludzkiej, z drugiej docenia subiektywny wymiar podmiotowego bytu ludzkiego oraz doświadczenia godności własnej i drugiego człowieka. Personalizm ten łączy zatem – zdaniem Chudego – dwa wymiary prawdy: obiektywną prawdę o człowieku jako osobowym bycie zawartą w metafizyce oraz subiektywną prawdę o doświadczeniu samego siebie i prawdy o sobie (autentyczność). Wysuwając na pierwszy plan godność osoby, personalizm etyczny czyni ją zarazem pierwszym kryterium dobrego postępowania i życia; wychowanie okazuje się nieodłączne od moralności, a wszelka teoria wychowania od etyki.

Rozdział drugi omawianej książki traktuje o aksjologicznych podstawach etyki wychowania. Zdaniem Chudego osoba nie tylko posiada swą wartość, jaką jest niezbywalna godność, ale też porusza się

w świecie wartości, w którym panuje pewna obiektywna hierarchia. Godność osobowa stanowi normę normującą; to ona „wzywa” człowieka, by sprostał jej wymogom przez dokonywanie moralnie słusznych wyborów. Wychowanie powinno zatem opierać się przede wszystkim na poszanowaniu, afirmacji i urzeczywistnianiu godności osoby; na tym zresztą, jak pisze Chudy, polega prawdziwa życiowa mądrość (por. s. 57).

Trzeci rozdział książki poświęcony został analizie ogólnych zasad etyki pedagogicznej. Do sfery etycznej należą świadome i dobrowolne działania człowieka, które – w odróżnieniu od uczynień zachodzących w naszym organizmie – mają źródło w osobie jako ich sprawcy (por. s. 61n.). Charakteryzując czyn jako wielostopniowy proces, w którym obecne są elementy emocjonalne, rozumowe i wolitywne (por. s. 66), Chudy odnosi go do obiektywnie rozumianej hierarchii wartości. Wolność nie jest zatem rozumiana jako nieuwarunkowana spontaniczność, ale jako autodeterminacja osoby, polegająca na uzgodnieniu własnych wyborów z odkrywanym przez siebie obiektywnym porządkiem wartości. Wolność osoby ukierunkowana jest zawsze na pewne dobro. Beztreściowa i nieukierunkowana wolność, co z naciskiem podkreśla Chudy, nie istnieje. Zgodnie z Wojtyły koncepcją personalizmu, czyn może utwierdzać osobę w jej bycie, a zarazem urzeczywistniać i potwierdzać prawdę o jej godności bądź też ją niszczyć. Kryterium oceny czynów jest natomiast obiektywna hierarchia wartości, na szczycie której znajduje się Bóg jako wartość absolutna i ostateczne źródło wszelkich pozostałych wartości. Obiektywne poznanie wartości jest możliwe, stanowi ono – zdaniem Chudego – jeden z najważniejszych celów wychowania (por. s. 72). Głosząc swoisty absolutyzm wartości, autor przeciwstawia się postmodernizmowi oraz koncepcjom emotywistycznym, które eliminują racjonalność ze sfery aksjologicznej.

Kolejne rozdziały omawianego tomu dotyczą przede wszystkim ethosu samowychowania, które w istocie realizuje się przez całe życie: w okresie młodości (choć nie tylko) jest to kształtowanie swojego charakteru, sumienia, woli. W późniejszym okresie samowychowanie wiąże się z dojrzewaniem do miłości małżeńskiej, polegającej na złożeniu pełnego daru z samego siebie, a w kolejnej fazie życia – z przygotowaniem się do bycia rodzicem i do wychowania potomstwa, do uczestnictwa w rodzinie jako komunii osób. U schyłku życia człowiek musi sprostać doświadczeniom starości i umierania; postawa wobec tych doświadczeń stanowi ostateczny sprawdzian jego całożyciowej pracy nad sobą. Kolejność wskazanych faz, odpowiadając wewnętrznemu wzrastaniu osoby do pełni dojrzałości, nie stanowi, zdaniem Chudego, układu realnego, lecz raczej układ wzorcowy, do którego powinniśmy odnosić własną egzystencję. W rzeczywistości zdarza się niekiedy, że zanim młody człowiek ukształtuje swój charakter, zanim osiągnie dojrzałość, zostaje rodzicem, musząc sprostać odpowiedzialnemu wyzwaniu bycia matką lub ojcem. Niezależnie jednak od praktyki życia, która koryguje wszelkie teorie wychowania, wyróżnić można zasadnicze etapy samowychowania; zostały one omówione w kolejnych rozdziałach książki.

Kształtowanie charakteru (zagadnieniu temu poświęcony jest rozdział czwarty) chociaż dokonuje się w ciągu całego życia, najbardziej burzliwie przebiega w okresie, gdy osoba zaczyna kształtować siebie samodzielnie w sposób świadomy. Zdaniem Chudego, istnieje sprzężenie zwrotne między aktami człowieka a jego charakterem. Ostatecznie jednak człowiek jest odpowiedzialny za swój charakter. „Człowiek sam «rzeźbi» siebie, tworząc własny charakter” (s. 83). W strukturze antropologicznej wola i sumienie, których dojrzałość kształtuje się przez trening charakteru,

odslaniają podstawowy rys osoby. Chudy ujmuje sumienie jako rozum praktyczny charakteru sprzężony z poznaniem prawdy o dobru i wartościach (por. s. 88). W rozdziale tym pojawia się także trafna diagnoza nadużyć sumienia: preferencji indywidualizmu i preferencji przeciętności, które nader często służą do usprawiedliwiania niewłaściwych czynów, są niszczące dla osoby i moralnej kultury społeczeństwa (por. s. 100n.).

Ważną, może najważniejszą sferą wymagającą wychowania i samowychowania jest miłość. Zagadnieniu temu poświęcony jest kolejny, piąty rozdział. Chudy powołuje się głównie na poglądy Karola Wojtyły i Clive'a Staplesa Lewisa. Właściwym wymiarem miłości jest dar. Miłość jest człowiekowi zadana, wymaga kształtowania umiejętności panowania nad sferą zmysłów i nad uczuciowością oraz kształtowania woli. Najważniejszą rolę w wychowaniu miłości pełni norma personalistyczna, godność osoby stanowi bowiem kryterium i cel miłości. „Godność osobowa jest obiektywną ostoją miłości. Wymaga jednak dużej samoświadomości moralnej i tendencji do samowychowania, zakorzenionej w postawie człowieka” (s. 129) – pisze Chudy. Miłość-dar nie tylko potrzebuje wychowania, ale przede wszystkim sama jest czynnikiem prowadzącym do wzrostu i ubogacenia osoby.

Następny rozdział książki poświęcony jest miłości małżeńskiej, której szczytowym wymiarem jest miłość oblubieńcza, będąca pełnym i wyłącznym ofiarowaniem się drugiej osobie w komunii osób. I w tym rozdziale – jak i w następnym – autor nawiązuje do poglądów Karola Wojtyły i Jana Pawła II, do jego rozumienia małżeństwa przez pryzmat teologiczny jako realizacji stworzonej natury człowieka, do czego człowiek został powołany w czasach „początku”.

Analiza wychowania małżeńskiego, a także rodzinnego, związanego z rodzi-

cielstwem, kontynuowana jest w rozdziale siódmym.

Szczególnie ważnym etapem wychowania jest przygotowanie do umierania. Pedagogia umierania zawarta jest w rozdziale ósmym (Chudy nie zdążył sam przygotować tej części pracy, wykorzystano więc jego artykuł na ten temat). Jak pisze autor: „Świadectwo jest [...] bodaj najważniejszym elementem pedagogii umierania. Dostarczają go ludzie starzy, szczególnie cierpiący chorzy i niektóre osoby niepełnosprawne. Są oni wychowawcami, uczącymi życia. Paradoksalnie, umieć umierać – to sens przekazywanego przez nich świadectwa” (s. 184). Temat śmierci jest ważny dla każdego człowieka, bo choć stwierdzenie, że każdy jest śmiertelny, wydaje się prawdą banalną, to w indywidualnym wymiarze egzystencjalnym stanowi szokujące odkrycie. Wojciech Chudy wyróżnia dwa spojrzenia na umieranie – akcentujące jego negatywne aspekty spojrzenie egzystencjalistyczne oraz postawę, którą określa się mianem „serenité”. Charakteryzuje się ona pogodą ducha, wewnętrzną łagodnością, pewnością, że nic złego nie może już nas spotkać. By osiągnąć ten stan pod koniec życia, konieczne jest całonocne przygotowanie, realizowane ze świadomością własnej skończoności. Autor wyróżnia trzy ogólne pedagogie umierania. Pierwsza oparta jest na metafizycznej tezie o przygodności bytu. Uświadomienie sobie tej prawdy ułatwia pogodzenie się z losem. Punktem odniesienia w tej pedagogii jest niewikłająca się w przygodność, bo należąca do porządku nadnaturalnego godność osoby. To ona wyznaczać ma godność umierania. W drugiej pedagogii umierania, inspirowanej heglowskim rozumieniem bytu jako zmiany, śmierć jest także zmianą, w której to, co było (na przykład niechlubne życie) zostaje unieważnione. Trzecia pedagogia śmierci, ku której zdaje się skłaniać sam autor, opiera się na rozumieniu śmierci jako związanej z życiem,

będącej jego integralnym elementem i wyznacznikiem dla budowania wartościowego życia. Szczegółowe pedagogie umierania dotyczą postępowania wobec osób umierających i wobec tych, którzy cierpią po stracie bliskich. Podstawą relacji z tymi osobami, najogólniej mówiąc, muszą być prawda, obecność i dialog – pozwalają one bowiem skruszyć samotność osoby znajdującej się w obliczu śmierci (własnej lub kogoś bliskiego). Nadzieja związana z religijną wiarą także stanowi kluczowy element pedagogii umierania. Wojciech Chudy nawiązuje tu do świadectwa Jana Pawła II, który, umierając, dawał przykład pogodnego, przepelnionego nadzieją i wiarą odchodzenia.

Ostatni rozdział książki przedstawia wizję wychowania do prawdy – projekt etyczno-pedagogiczny nawiązujący do nauczania Jana Pawła II. Przedstawiona jest tu pewna wizja szkoły jako wspólnoty osób, której celem jest wychowanie „człowieka integralnego” (s. 192). Szczególnie wizja ta dotyczy szkół katolickich, programowo wcielających wartości, za którymi opowiada się autor. Ważne jest jednak, że mimo absolutyzmu aksjologicznego, jaki – moim zdaniem – towarzyszy prezentowanej tu postawie światopoglądowej, szanowane są inne przekonania religijne, a także ateistyczne i agnostyczne. Wielokrotnie podkreślana przez Chudego wolność sumienia wyklucza narzucanie komukolwiek swoich poglądów.

Wywód Chudego jest przystępny w odbiorze i obrazowy, przytacza on liczne przykłady z literatury i życia codziennego. Poniekąd spełnia postulat personalizmu etycznego, który w punkcie wyjścia odnosi się bezpośrednio do doświadczenia osoby. Styl pisarski nie jest w pełni jednorodny w całej książce, co wynika z tego, że autor sam jej nie ukończył, a wszelkie luki w tekście uzupełniane były fragmentami z jego artykułów i wykładów.

Koncepcja pedagogiczna Wojciecha Chudego ma u swych podstaw persona-

lizm, który on sam określił jako etyczny. Ukazanie przyjętych założeń i zdystansowanie się do innych personalistycznych koncepcji dokonane zostało zgodnie z wymogami naukowej uczciwości, nieuprawnione jednak wydaje się uznanie przyjętej perspektywy za jedynie słuszną. Chudy zbyt pośpiesznie odrzuca inne rodzaje personalizmów jako nieadekwatne w dziedzinie praktyki pedagogicznej. Przede wszystkim jednak należy zauważyć, że sam podział personalizmu na trzy rodzaje jest bardzo uproszczony, a kategoria personalizmu liberalistycznego ujęta zdecydowanie zbyt szeroko. Uzasadniona wydaje się wątpliwość, czy każdy z sześciu punktów wyróżnionych jako podstawowe założenia tego personalizmu, zwłaszcza przy tak mocnym sformułowaniu pierwszego („prymat wolności osoby w stosunku do innych wartości”, s. 32.) oraz drugiego punktu („zdecydowanie występuje przeciwko tezie o stałej naturze człowieka, różnej od wolności”, tamże), można odnieść do koncepcji wszystkich myślicieli uznanych przez autora książki za przedstawicieli personalizmu liberalistycznego. W koncepcji Marcela bowiem wolność bez Transcendencji, która jest przedmiotem nadziei i dążeń człowieka, byłaby nihilizmem; można też odnaleźć w marcelowskim ujęciu człowieka jako istoty, która ma „być darem”, pewien element ludzkiej natury, łączący się oczywiście z wolnością, ale nie jest to wolność rozumiana jako autokreacja³. W Tischnera koncepcji człowieka wolność niewątpliwie stanowi podstawowy element, pozostaje jednak kwestią sporną, czy jest ona nadrzędną wartością determinującą człowieka. W istocie bowiem to pryzmat agatologiczny nadaje sens wolności; jak pisze Tischner: „dopiero we wspaniałomyślności

³ Zob. K. T a r n o w s k i, *Bóg i wiara w filozofii Gabriela Marcela*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 89, 211.

człowiek staje się sobą, a wolność wolnością”⁴.

W wyróżnionym podziale personalizmów brak miejsca dla filozofii dialogu, która niewątpliwie stanowi pewien rodzaj personalizmu – filozofowie brani tu przede mną „w obronę” mogliby być uznani za jego przedstawicieli. Chudy, jak się wydaje, wiąże filozofie spotkania i dialogu z personalizmem liberalistycznym, ze względu na cechującą je otwartość na drugiego (por. s. 32.). Personalizm dialogiczny różni się jednak od liberalistycznego, zwłaszcza w trzech pierwszych punktach (por. tamże). W filozofii dialogu prymarną wartością nie jest wolność, lecz osoba drugiego człowieka, a w wielu koncepcjach dialogicznych mających konotacje religijne wartość tę uprawomocnia Boska transcendencja. U Franza Rosenzweiga, u Bubera czy Lévinasa podmiot jest określany przez Boskie zagadnienie, które już metafizycznie konstytuuje go jako osobę. Relacja dialogiczna jest tu założona jako metafizyczna zasada osoby, jako relacja z Bogiem albo pierwotne zobowiązanie wobec Innego i jako normatywna natura osoby określa podmiot jako osobę zanim jeszcze norma ta zostanie podjęta w wolności i zrealizowana. Widać zatem, że trzeci punkt charakterystyki personalizmu liberalistycznego, zaprzeczający metafizycznemu ugruntowaniu osoby ujawniającej się tylko w dynamicznym wymiarze stawania się, nie odnosi się do filozofii dialogu. W istocie koncepcja osoby jako bytu dynamicznego jest tu podobna do koncepcji Chudego, w której człowiek nie tylko jest osobą, ale również staje się nią w płaszczyźnie moralnej. W filozofii dialogu odrzuca się tradycyjną, substancjalną wizję osoby jako bytu, stąd zrywa się z tomistyczną podstawą metafizyczną osoby, na której Chudy buduje swoją koncepcję. Podczas gdy

tomizm i personalizm etyczny Chudego opierają się na arystotelejskiej metafizyce, której podstawą jest byt, nurt dialogiczny odnosi się raczej do platonizmu, gdzie podstawą bytu jest metafizyczne Dobro. W podziale personalizmów zatem, obok personalizmu liberalistycznego, jako osobna kategoria powinien zostać ujęty personalizm dialogiczny.

Praktyczne konsekwencje personalizmu dialogicznego zastosowane w dziedzinie pedagogicznej mogą stanowić podstawy pedagogiki dialogicznej konkurencyjnej wobec wizji Chudego. Koncepcja Chudego, jak i cała koncepcja pedagogii godności, jest problematyczna, w ramach tomistycznych założeń metafizycznych wzbogaconych o egzystencjalne doświadczenie siebie jako osoby brak bowiem prawdziwego dostępu do drugiej osoby. Trzeba powiedzieć, że założenia otwartości bytu osobowego i możliwości poznania innego jako osoby wraz z jego niezbywalną godnością nie są wystarczające, by uzasadnić możliwość zachodzenia procesu wychowawczego rozumianego jako wywieranie realnego wpływu na kształt osoby drugiego. Na gruncie przedstawionej przez Chudego koncepcji pedagogicznej wszelkie próby działań pedagogicznych mających na celu kształtowanie ucznia jako osoby oparte są na świadectwie i na nadziei, że uczeń skorzysta z przykładu wychowawcy, podejmując pracę nad sobą. Wychowanie pozostaje zatem samowychowaniem. Założeń uprawomocniających relację wychowawca–wychowanek dostarcza natomiast filozofia dialogu, uznając realne współtworzenie osoby w relacji z drugim. Wiadomo, że koncepcje wychowania oparte na filozofii dialogu są już rozwijane, przykładem może być książka Jarosława Gary *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*⁵. Szczególnie popularne jest w praktyce pedago-

⁴ J. T i s c h n e r, *Spór o istnienie człowieka*, Znak, Kraków 1998, s. 334.

⁵ Zob. J. G a r a, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, WAM, Poznań 2008.

gicznej wykorzystanie filozofii Józefa Tischnera, wskazać tu można choćby książkę Pawła Walczaka *Wychowanie jako spotkanie*⁶. Wspólne dla prezentowanej przez Chudego koncepcji wychowania i koncepcji wyrastającej z filozofii dialogu jest z pewnością postawienie na pierwszym miejscu godności osoby, docenienie wychowanka jako równego w tej wartości wychowawcy – tu obie wizje pedagogiczne są sprzymierzone i obie mogą być nazwane pedagogiami godności.

Zauważyć można, że na marginesie rozważań dotyczących różnych sfer życia człowieka wymagających wychowawczej dyscypliny pojawiały się kwestie etyki katolickiej, której obrońcą jest autor książki, a które budzą wiele kontrowersji we współczesnej debacie społecznej, w szczególności dotyczące problemów związanych z etyką seksualną, takich jak aborcja, antykoncepcja, zapłodnienie in vitro czy związki homoseksualne. Brak tu polemiki, dyskusji z argumentami przedstawicieli stanowisk

⁶ Zob. P. W a l c z a k, *Wychowanie jako spotkanie. Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

liberalnych, przekonywanie do katolickich racji nie było jednak celem autora. Wywód Chudego być może unaoczni oponentom podstawy nauczania Kościoła i uzasadni radykalność stanowiska Kościoła w tych spornych kwestiach. Jasno zostaje bowiem ukazane, iż zakazy nie są stawiane w sposób arbitralny i bezpodstawny – ich źródłem jest troska o poszanowanie godności, której zarówno w swojej osobie, jak i osobach innych, współczesny człowiek zdaje się nie zauważać. Istotą wychowania do godności jest zwrócenie się z powrotem ku tej wartości, która – choć dla katolików ugruntowana jest przede wszystkim na nadnaturalnym pochodzeniu osoby, stworzonej na podobieństwo Osoby Boga – pozostaje faktem ludzkim, danym w doświadczeniu, niezależnie od przekonań religijnych.

Pedagogia godności jest rezultatem wnikliwego namysłu filozoficznego i wieloletniego doświadczenia jej autora w zakresie dydaktyki akademickiej. Ostateczny kształt książki czytelnicy zawdzięczają Annie Szudrze, która opracowała tekst w oparciu o wskazówki pozostawione przez Wojciecha Chudego. Jej autorstwa jest zamieszczony w suplemencie artykuł *Dialogiczna etyka wychowawcza*.