

KS. JACEK SIEWIORA

ZASADA MODELOWANIA A *CONDITIO HUMANA* WYCHOWANKA

1. WYCHOWANIE PRZEZ PRZYKŁAD

Młody człowiek na skutek nieporadności wynikającej z wieku i braku doświadczenia, skazany jest na wsparcie i pomoc ze strony innych ludzi. Jednak pomoc i współpracę mogą mu oni zapewnić tylko o tyle, o ile sami są jednostkami zdarnymi podjęcia takiego działania dzięki posiadaniu odpowiednich zdolności i umiejętności. Proces wychowania powinien być ukierunkowany celowo i odwoływać się do realizowania określonego zespołu wartości, stanowiącego wspólną własność zarówno wychowawców, jak i wychowanków, a tym samym ich dobro wspólne (Ślipko, 2010). Możemy na tej bazie podejmować próbę określenia, czym jest *conditio humana*, a więc namysł o miejscu człowieka w świecie oraz sensie jego egzystencji. Sprawy te wyznaczone są zarówno przez otoczenie, jak i przez warunki, w jakich świat współczesny znajduje się i rozwija, oraz w równej mierze przez to, co tkwi w samym człowieku (Gołaszewska, 1990). I właśnie ten społeczny kontekst, jaki daje obecność wychowawcy przy wychowanku, jest dla nas w tym momencie najistotniejszy. Praca wychowawcy zawsze dokonuje się w ostatecznej perspektywie, jaką jest osoba wychowanka i jej dobro. Inaczej mówiąc, działanie autentycznie wychowawcze będzie dążyło nie tylko do wychowania człowieka w jakimś jednym rodzaju wychowania, lecz przede wszystkim do wspierania go we wzrastaniu w człowieczeństwie i w działaniu na rzecz pobudzania do osobowego sposobu życia, czyli do „wzbudzania osoby”. Będzie raczej inicjacją i wprowadzaniem w życie oraz w postępowanie wolne i odpowiedzialne

Ks. dr hab. JACEK SIEWIORA, prof. UPJPII – Katedra Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej i Inkluzji Społecznej, Instytut Rodziny, Pedagogiki i Pracy Socjalnej, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie; adres do korespondencji: ul. Bernardyńska 3, 31-002 Kraków; e-mail: jasiew@poczta.fm; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0472-7381>.

Artykuły są objęte licencją Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

(Nowak, 2012). By tak się stało, wychowawca w trosce o własną tożsamość zawodową i ludzką, musi także konsekwentnie podejmować wysiłek stawania się coraz pełniej ludzką osobą. Człowiek ma bowiem świadomość tego, że wciąż może się doskonalić, także w tej sferze, jaką możemy nazwać etyczną. A dokonuje się to przez:

- poznanie całej prawdy o sobie, a więc kim jest i dokąd zmierza;
- poznanie prawdy o świecie i własnym w nim miejscu;
- poznanie prawdy o społeczeństwie i własnych wobec niego obowiązkach i przysługujących mu prawach;
- przygotowanie do dokonania wolnego wyboru poznanych prawd i wartości oraz odpowiedzialnego podejmowania ról społecznych (Adamski, 1993).

Zatem człowiek może dać tylko to, co posiada. Wychowawca nie może prawdziwie siebie dać, jeśli siebie nie posiada, czyli jeśli nie jest panem samego siebie, jeśli w różnych dziedzinach życia nie panuje nad sobą. Inaczej mówiąc, nie może wówczas wiarygodnie wskazać wychowankowi, jak należy żyć, jakie wartości warto uwewnętrzniać, czym się w życiu kierować. Nieład wewnętrzny sprawia, że taki wychowawca może prezentować jedynie postawę deklaratywną. Z racji niewdrażania deklarowanych wartości nie będzie miał takiej siły oddziaływania, jaką mógłby osiąść w sytuacji, gdyby zaczął żyć tym, co werbalnie wskazuje jako ważne.

Z perspektywy społecznej konieczność rozwijania i doskonalenia się każdego człowieka jako osoby (w tym wychowawcy) jawi się jako najistotniejsze zadanie, gdyż tylko na tej drodze ludzie mogą w pełni realizować swoje własne osobowe cele. W tym kontekście, na gruncie etyki szczegółowej, wskazuje się w naturze ludzkiej elementy trojkiej wspólnoty:

- wspólnotę potrzeb, wpływającą z jej ograniczoności,
- wspólnotę działania, dzięki czemu możliwe jest zbiorowe zaspokajanie tych potrzeb,
- wspólnotę dóbr i wartości, za pomocą których dokonywać się może wzajemne uzupełnianie się ludzi (Ślipko, 2010).

Wyszczególnienie tych trzech kategorii pozwala zrozumieć, że człowiek jest bytem moralnym, głównie w takim znaczeniu, że podlega moralnemu imperatywowi osobowego rozwoju i doskonalenia się, zgodnie z podstawowymi prawami swojej rozumnej natury. Ma to daleko idące konsekwencje w obszarze, jaki podejmiemy niżej, mówiąc o kształtowaniu sumienia pedagoga. Jak słusznie zauważa Helena Słotwińska: „Człowiek, który osiągnął swoją dojrzałość osobową, religijno-moralną, nie chce bowiem żyć egoistycznie, myśląc tylko o sobie, ale widzi swoje życie jako «dar dla»: dla innych ludzi, dla rodziny, dla społeczeństwa, a szczególnie dla tych, którzy potrzebują pomocy” (Słotwińska, 2021, s. 100).

Spółczesność staje wobec bardzo konkretnych wyzwań, które w pewnej mierze wynikają, jeśli nie z zarzuconej wprost, to w na pewno z osłabionej postawy dobrze rozumianej kontroli społecznej i związanej z nią zasady modelowania, czyli uczenia przez przykład. Wśród skutków tej sytuacji można wymienić

powszechne nierespektowanie prawa, postawy roszczeniowe, bezinteresowną zawiść wobec każdego, kto odnosi sukces lub posiada więcej, konserwatyzm formalny i niechęć do uczestnictwa w organicznym tworzeniu zmian, lokowanie przyczyn własnej deprawacji poza sobą, poczucie obcości i bezsilności politycznej, brak spójnych norm i życie poza wartościami, deklaratywność i rytualność religii, rozbite więzi społeczne i brak kulturowego spoiwa dla ich ponownego spajania, nieprzejrzystość perspektyw dla młodzieży, poczucie niezawinionej krzywdy i oczekiwanie szybkiego jej naprawienia przez jakieś siły zewnętrzne (Kwieciński, 2012, s. 43).

Być może diagnoza ta jest dosyć surowa, jednak zawsze warto skonfrontować surowość oceny z wysiłkiem uczciwego poszukiwania prawdy o interesującym nas zagadnieniu. Dla pewnej konfrontacji można jeszcze przywołać dwie kluczowe dla pedagogiki kategorie, a mianowicie koncepcję autorytetu i koncepcję jednostki i ich rozumienie w trzech epokach historycznych.

Tabela 1. Rozumienie autorytetu i jednostki

Kategorie	Epoki			
	Premodernizm	Modernizm	Postmodernizm	
			Postmodernizm reakcji	Postmodernizm oporu
Koncepcja autorytetu,	Uświęcone: Kościół i państwo	Świecki humanizm, rozum, demokracja liberalna	Neo-Nietzscheański upadek myślenia, nihilizm, cynizm	Partycypacja. Dialogiczna i pluralistyczna struktura autorytetu. Niedualność, antyhierarchiczność. Docenianie ekscentryczności.
Koncepcja jednostki	Oddany Bogu i losowi człowiek religijny	Humanizm: autonomiczna indywidualność, samostereowność, prawo naturalne, zdolność do kształtowania się, potencjalnie pena świadomość, odmowa w akceptowalnych granicach Człowiek socjopolityczny i producent.	Posthumanizm: Podmiot zdecentrowany, kulturowo wpisane/ukształtowane sprzeczności, relacjonalna i doceniania nieświadomość, podkreślanie granic.	Rozłamany, schizoidalny konsument
				Podmiot stający się w procesie, zdolny do działania, JA integrujące się w płynności

Źródło: Kwieciński, 2012, s. 45.

Widać wyraźnie, że następuje mocne przeorientowanie tych dwóch podstawowych kategorii (koncepcji autorytetu i koncepcji jednostki), a przecież wychowanie, wynikające z troski o osobę, zawsze rozpoczyna się od świadectwa wychowawcy, który deklarując „to właśnie fakt, że ja walczę, by stać się lepszym, daje wiarygodność mojej pedagogicznej trosce o drugiego” (Guardini, 1929, za: M. De Beni, 2007, s. 66), dojrzałe uznaje konieczność pracy nad sobą także po to, aby być sprawniejszym zawodowo i stawać się życiowym przewodnikiem dla swoich wychowanków.

Mając szacunek dla wolności własnej i wychowanków, wychowawca musi pamiętać, że wartości nie narzucają się same, ale przede wszystkim trzeba o nich świadczyć, a żeby to było możliwe, uprzednio trzeba w sposób wolny i świadomy uczynić je swymi i przyjąć je wewnątrz. Jest to tym bardziej naglące, gdy zrozumie się, że współcześnie młodzi ludzie mają dostęp do tak ogromnej ilości informacji i wzorów zachowania propagowanych przez różne media, że zachodzi niebezpieczeństwo, iż zostaną przez nie zdominowani. Potrzeba więc wychowawcy nie takiego, który „rozdaje” wiadomości czy powierzchowne pewniki, lecz z mądrością stara się na nowo przyprowadzić myśl do jej naturalnej funkcji – jako „narzędzia cywilizacji”, nowej i nieustannej „humanizacji” (De Beni, 2007).

Uczenie się przez obserwację, czyli modelowanie, to złożony proces, w którym człowiek uczy się, obserwując innych, a następnie naśladując to, co oni robią lub mówią, próbując poznać i zrozumieć ich świat wartości. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że istnieje kilka sposobów uczenia się poprzez obserwację:

– Uczenie się nowej reakcji. Po zaobserwowaniu, jak potoczyły się losy konkretnej osoby w związku z postawą, jaką prezentowała, podmiot uczący się zaczyna modyfikować swoje zachowanie.

– Podmiot uczący się decyduje, czy naśladować model, czy nie. Decyzja ma swoje źródło w doświadczeniu modelu z zwłaszcza tego, jakie poniósł konsekwencje.

– Uczenie się ogólnej zasady, którą można będzie zastosować w nowych sytuacjach (Spielman i in., 2020).

Mówiąc o wychowaniu, Tadeusz Gadacz rozpatruje jego dwie perspektywy: funkcjonalną i osobową. Wynikają one z różnych założeń antropologicznych i w konsekwencji w zupełnie inny sposób definiują rolę poszczególnych elementów relacji pedagogicznej zachodzącej między wychowawcą i wychowankiem. Wychowanie w optyce funkcjonowania zakłada modelowanie osoby wychowanka według obowiązujących standardów życia i modeli osobowości. Ma charakter bezosobowy i czyni z wychowawcy szczególne narzędzie ideologii, a jego autorytet reprezentuje autorytet władzy. A zatem wychowawca jest w optyce funkcjonalnej mandatariuszem istniejącego ładu. Aby osiągnąć założone cele wychowawca

winien oddziaływać przede wszystkim na inteligencję i pamięć wychowanka (Gadacz, 1993).

Natomiast wychowanie w optyce bycia, a więc osobowej, zakłada spotkanie mistrza z uczniem. Spotkanie to jest otwarciem obu podmiotów – wychowawcy i wychowanka – na wartości. Nauczyciel jest przewodnikiem wprowadzającym w świat wartości, co więcej jest świadkiem wartości. A zatem działanie wychowawcy to apel do wychowanka, by w sposób wolny dokonał samodzielnego i prawidłowego wyboru aksjologicznego (Tomasik, 1998).

2. KSZTAŁTOWANIE SUMIENIA PEDAGOGA

Spośród wszystkich istot żyjących na ziemi tylko człowiek odkrywa w sobie prawo sumienia, które jeśli właściwie zostanie uformowane, stanie się pewnym przewodnikiem w życiu.

Sumienie jest subiektywną normą moralności, podlegającą jednak normie obiektywnej, którą jest ostatecznie wola Boża (wyrażona w prawie naturalnym i objawionym). Funkcjonowanie sumienia dotyczy zawsze konkretnej osoby w jej złożonej egzystencji. Subiektywność sumienia objawia się poprzez świadomy i wolny akt namysłu, oceny i wyboru oraz nakazu i zakazu działania. Decyzja sumienia jest rezultatem obiektywnych i subiektywnych uwarunkowań, w jakich znajduje się człowiek. Uwarunkowania te są interpretowane przez sumienie i oceniane względem zgodności z prawdziwym dobrem osoby (Derdziuk, 2011, s. 24).

Ze wskazań sumienia rodzi się poczucie moralnych zobowiązań. Moralne wymagania stawiane nauczycielowi przez społeczeństwo muszą być ściśle zintegrowane z jego poczuciem moralnego obowiązku. Poczucie to wymaga samokontroli moralnej, której urzeczywistnienie zapewnia sumienie. Wychowawca, jak każdy człowiek, jest nakierowany w swoim istnieniu na bycie i współdziałanie z innymi ludźmi w ramach takiej czy innej społeczności (także szkolnej), co dokonuje się w sferze relacji. W tej sytuacji żaden nauczyciel nie może traktować kwestii formacji swojego sumienia jako wyłącznie jego prywatnej domeny.

Wincenty Okoń zauważa, że sumienie, to

właściwa ludziom o rozwiniętej wiadomości moralnej dyspozycja do samokontroli własnego postępowania, jego zgodności z uznawanymi normami moralnymi; występując przy tej kontroli poczucie zgodności postępowania z normami przynosi satysfakcję, przekonanie o rozbieżności wywołuje zaś stany przykre (Okoń, 2004, s. 391).

Na gruncie etyki definicję sumienia sformułował Tadeusz Ślipko, mówiąc, że

jest to w świetle ogólnej oceny lub normy uformowany osąd o moralnym dobru/złu zamierzonego przez człowieka jego własnego konkretnego aktu, którego zrealizowanie staje się dlań źródłem wewnętrznej aprobaty bądź poczucia winy, własnego bycia dobrym lub złym człowiekiem (Ślipko, 2009, s. 377).

Sumienie nauczyciela jest swoistym przejawem samoświadomości moralnej jednostki, odzwierciedlającej jej zdolność do samokontroli moralnej, formułowania własnych powinności moralnych i wymogów ich wypełniania, samooceny postępowania (Vasyanovych, 2011). Zatem można przyjąć, że sumienie nauczyciela winno generować imperatyw samodoskonalenia w podwójnej perspektywie „dla siebie samego” i „dla tych, których wychowuję”. Proces ten może zawierać następujące składowe:

- rozumienie potrzeby kształtowania siebie wedle obranego ideału, oznaczającej aktywność w sferze refleksji etycznej obejmującej kształtowanie pojęć, sądów etycznych, samoocenę, a w sferze działania obejmującej samodzielność w dążeniu do realizacji bliższych i dalszych celów wypływających z przyjętego ideału (Jundziłł, 1966);
- rozpoznanie swojej hierarchii wartości poprzez zrozumienie, kim się jest, i przez znalezienie właściwego sposobu istnienia (Kukołowicz, 1978);
- samokształcenie, rozumiane jako samodzielne zdobywanie wiedzy w celu zaspokojenia własnych zainteresowań (Jundziłł, 1975);
- samowychowanie jako czynne ustosunkowanie się podmiotu do procesu własnego rozwoju, wyrażające się w regulowaniu swego postępowania i działania według dobrowolnie przyjętych wzorów lub systemu wartości (Pietrański, 1977);
- praca nad sobą, czyli staranie się o własny rozwój osobowy, o umocnienie pozytywnych cech osobowości i ich rozwój (Sujak, 1991).

Wychowawca, jako przewodnik w procesie wychowania, jest odpowiedzialny najpierw za własny rozwój osobowy, w dalszej kolejności za dobór odpowiednich metod i środków wychowawczych i wprowadzanie wychowanków w rozumienie, na czym polega proces stawania się człowiekiem. Oznacza to, że dobrym wychowawcą może być tylko ktoś, kto sam aspiruje do osiągnięcia moralnej doskonałości wyrażającej się w takich postawach, jak uczciwość, odwaga, samokontrola, prawość czy dobroć (Cudowska, 2018). Rodzi się więc w tym miejscu refleksja, która być może dla niektórych będzie obrazoburczą. Otóż, to jaką osobą jest nauczyciel, ma ogromną etyczną rangę, gdyż w dziedzinie edukacji, będącej przecież przestrzenią kształcenia i formacji dokonującej się w relacji osoba–osoba, nie da się utrzymać ścisłej separacji pomiędzy życiem prywatnym nauczyciela a jego działalnością publiczną (Kanievska-Mackiewicz, 2019).

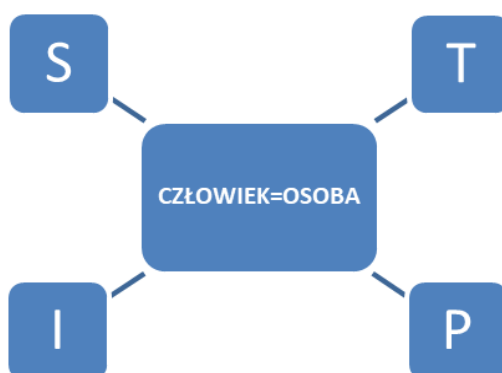
3. PRÓBA WERYFIKACJI – SAMOOCENA MORALNA WYCHOWAWCY

Człowiek, który wchodzi na drogę osobowego rozwoju, uświadamia sobie z jednej strony własną odpowiedzialność za siebie i zdolność do samodzielnego kierowania swoim losem, z drugiej zaś strony przyjmuje do wiadomości, że nadal jest niedoskonały i podlega procesowi dojrzewania wiodącego do osiągnięcia pełni. [...] Wraz z upływem lat i nabywaniem mądrości człowiek uświadamia sobie, że jego postawa ma wydzźwięk społeczny, a jego słowa, czyny, a nawet myśli i zaniechania, wcześniej czy później zyskują rezonans w społeczności, w której żyje (Derdziuk, 2011, s. 27).

Szacunek wobec wolności każdego człowieka nie zwalnia społeczeństwa z możliwości i konieczności oceny tego, w jaki sposób z tej wolności korzysta. Co więcej, każde społeczeństwo gwarantuje sobie prawo do dokonywania takiej oceny i niekiedy stosowania związanej z tą ewaluacją gratyfikacji czy karania. Wydaje się, że dla naszych rozważań należy jednak zatrzymać się przy propozycji samooceny, jaka powinna być podejmowana przez dojrzałą osobę. Natomiast szukając płaszczyzny tej samooceny, jaką wychowawca może zastosować, można wskazać kilka czynników, jakie winna ta weryfikacja objąć. Oto one:

- intencje (*intencio*) jako świadomy wybór celu, do którego czyn ludzki ma zmierzać, zawierając w sobie dwa czynniki: intelektualny i wolitywny;
- rozważa (*consilium*) dotycząca doboru środków prowadzących do obranego celu;
- przyzwolenie (*consensus*) jako akt woli, dający zgodę na niektóre z rozpoznanych możliwości;
- wolny wybór (*electio*) jednego środka bądź drogi prowadzącej do zamierzonego celu (Swieżawski, 1995).
- osiągnięcie stanu sumienia praktycznie pewnego – pewność ta opiera się na kryteriach właściwych potocznemu, przednaukowemu poznaniu ludzkiemu, jakim człowiek posługuje się we wszystkich innych dziedzinach życia;
- autonomia sumienia, która oznacza, że człowiek winien iść za głosem sumienia zawsze i zarazem nigdy nie wolno mu podejmować aktu, co do którego moralnej wartości żywi uzasadnione wątpliwości;
- prawdziwość sumienia – sumienie prawdziwe, zdolne do rozróżniania dobra i zła, tym samym stwarza człowiekowi płaszczyznę stawania się odpowiedzialnym za podjęte decyzje;
- trafność sumienia – sumienie trafnie wyraża habitualną dyspozycję człowieka do zachowania właściwej miary w ocenie wartości moralnej spełnianych przez siebie czynów, szczególnie w ocenie popełnianego zła (Ślipko, 2009).

Szukając innej, bardziej zoperacjonalizowanej możliwości samooceny, można odwołać się do modelu zaproponowanego przez Giuseppe Flores d'Arcaisa, włoskiego personalistę. Odwołuje się on do oczywistej tezy, że człowieka można doskonalić i czynić lepszym, ale bardzo trudno jest to robić wbrew jego woli. Zatem, jeżeli proces rozwoju etycznego nauczycieli jest pożądanym społecznie, to jedynym logicznym wnioskiem jest położenie większego nacisku na kształtowanie prawego sumienia, silnej woli czy mocnego charakteru opartego na cnotach kardynalnych, ukazując ich atrakcyjność oraz poszukując form zachęty do podjęcia tego zadania (Michałowski, 2007). W swoim modelu G. F. d'Arcaisa w centrum umieszcza więc osobę, którą otaczają zewnętrzne punkty: I – (*Innerlichkeit*) głębia „Ja”, S – społeczność, towarzyskość, T – teoria, poznanie i kultura oraz P – praktyka, postępowanie, cywilizacja i tworzenie.



Rysunek 1. Czynniki kształtujące człowieka

Źródło: Michałowski, 2007, s. 201.

Warto zwrócić uwagę także na to, że sama powinność i jej świadomość nie staną się wystarczającym motywem do podjęcia wysiłku pracy nad sobą, jeżeli człowiek nie odkryje wraz z nimi poczucia zobowiązania wobec innych. Odkrywana odpowiedzialność jest też związana ze zdolnością, jaką człowiek posiada, a mianowicie z umiejętnością odpowiadania na wartości. Rodzi to konieczność zaangażowania. Trudno wyobrazić sobie bowiem konfrontowanie wychowanków ze światem wartości, jeśli relacja samego wychowawcy ze sferą wartości byłaby tylko powierzchowna (Kazimierzczak, 2016).

Jeżeli wychowawca uświadomi sobie siłę sumienia, wówczas odkryta siła motywacyjna sumienia znacznie przejawiać się w pragnieniu bycia wzorcem, a także stawania się kreatywnym, w potrzebie stawiania sobie wymagań, chęci uzupełniania wiedzy, czy wreszcie w pragnieniu doskonalenia umiejętności zawodowych. Nie pozwala nauczycielowi na postrzeganie niemoralnych zjawisk życia jedynie z perspektywy referencyjnej, ale zachęca do czynnej walki o dobro, piękno i prawdę (Vasyanovych, 2011). Istotnym czynnikiem stawania się wychowawcą, po to by dbać o *stricte* ludzki rozwój wychowanka, jest autorefleksja, jaką wychowawca winien stale podejmować. Pozwoli mu to należycie zadbać o własną suwerenność i rozumieć, że jest podmiotem własnej działalności, a z drugiej strony musi rozstrzygnąć problem celu własnego życia w kontekście zadań, jakie wypływają z przyjętego za własny statusu wychowawcy. Celowo w tym miejscu unikam pojęcia „zawód” na rzecz pojęcia „status”, gdyż w moim przekonaniu bliższy jest on pojęciu „powołanie”, które jest najszerszym kontekstem dla bycia wychowawcą i nauczycielem. Określenie przez wychowawcę kierunku osobistego wzrastania, dbałość o dążenie ku obranemu ideałowi, w dalszej perspektywie pozwoli mu wskazać wychowankom jako propozycję i kres ich wzrastania. Ten pozytywny proces dokonujący się w wychowawcy stworzy wychowankom przestrzeń do aktualizacji cech ich życia osobowego i wyboru celu własnego bytowania (Kiereś, 2015), a więc będzie przejawem troski o ich *conditio humana*.

PODSUMOWANIE

Każda ludzka działalność nastawiona jest na efektywność, czyli realizację założonych celów. Z tego powodu mówimy również o teleologii procesu wychowania. Pamiętając o tym, że efektywność wychowania dokonuje się w kontekście wolności i wyborów dokonywanych przez wychowanków, wychowawca dostrzegać musi rolę, jaką pełni jako osobowy przykład dawany wychowankom. Troska o własny rozwój, wysoką jakość funkcjonowania, czytelny system aksjologiczny, według którego postępują, stają się podstawą do modelowania postaw wychowanka. Współcześnie jest to istotne, tym bardziej że wiele środowisk wychowawczych prezentuje braki poznawcze, aksjologiczne czy emocjonalne podczas realizacji procesu wychowawczego, co musi negatywnie wpływać na kształtowanie *conditio humana* wychowanków.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMSKI, F. (1993). Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej. W: F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki personalistycznej* (s. 9-15). Kraków: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- CUDOWSKA, A. (red.) (2018). *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- DE BENI, M. (2007). Mieć odwagę być wychowawcami dzisiaj. W: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością* (s. 61-69). Lublin.
- DERDZIUK, A. (2011). Prawda, dobro, sumienie – u podstaw odpowiedzialności społecznej. W: P. Kawalec, A. Błachut (red.), *Odpowiedzialność społeczna w innowacyjnej gospodarce* (s. 9-30). Lublin: Wydawnictwo KUL. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/2192>
- GADACZ, T. (1993). Wychowanie jako spotkanie osób. W: F. Adamski (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów* (s. 107-113). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- GOŁASZEWSKA, M. (1990). *Conditio humana qua fuga. Sztuka i Filozofia*, 3, 85-96.
- JUNDZIŁ, I. (1966). *Aktywizacja dziecka w procesie wychowania*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- JUNDZIŁ, I. (1975). *O samowychowaniu*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- KANIEWSKA-MACKIEWICZ, E. (2019). Aksjologiczne paradygmaty edukacji. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, 35(4), 155-169.
- KAZIMIERCZAK, P. (2016). Dietrich von Hilebrand: Konteksty pedagogiczne kategorii wartości i cnoty, *Studia Pedagogica Ignatiana*, 19(1), 93-106. <https://doi.org/10.12775/SPI.2016.1.005>
- KIEREŚ, B. (2015). *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kukołowicz, T. (1978). *Pomagamy w samowychowaniu*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- KWIECIŃSKI, Z. (2012). *Pedagogie postu. Preteksty-konteksty-podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŁOBOCKI, M. (2003). Minimum wiedzy o współczesnej teorii wychowania. *Chowanna*, 1, 81-98.
- MICHAŁOWSKI, S. C. (2007). Kategorie edukacyjne w pedagogii współbycia osobowego. W: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością* (s. 180-210). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- NOWAK, M. (2012). *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- OKOŃ, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- PIETRASIŃSKI, Z. (1977). *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- SŁOTWIŃSKA, H. (2021). Wzór osobowy nauczyciela gwarancją sukcesu edukacyjnego ucznia. W: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 97-120). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- SPIELMAN, R. M., JENKINS, W. J., LOVETT, M. D., CZARNOTA-BOJARSKA, J. (2020). *Psychologia*. Warszawa: OpenStax Poland. <https://openstax.org/details/books/psychologia-polska>
- SUJAK, E. (1991). Samowychowanie. W: Cz. Bartnik i in. (red.), *Bóg-Człowiek-Świat. Ilustrowana encyklopedia dla młodzieży* (s. 252-253). Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- ŚLIPKO, T. (2009). *Zarys etyki ogólnej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- ŚLIPKO, T. (2010). *Zarys etyki szczegółowej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- SWIĘŻAWSKI, S. (1995). *Święty Tomasz na nowo odczytany*. Poznań: W drodze.
- TOMASIK, P. (1998). Pedagogika wobec kryzysu wychowania. *Warszawskie Studia Teologiczne*, 11, 287-318.
- Васянович, Г. П. (2011). *Педагогічна етика*. Київ: Академвидав. [VASYANOVYCH, H. P. (2011). *Pedahohichna etyka*. Kyiv: Akademvydav].
- Zasada, W. *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrane 17 stycznia 2024 z <https://sjp.pwn.pl/slowniki/zasada.html>.

ZASADA MODELOWANIA A *CONDITIO HUMANA* WYCHOWANKA

STRESZCZENIE

Proces wychowania to szczególne spotkanie wychowawcy i wychowanka, którego – zdaniem W. Okonia – „celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”. Jest to proces złożony, a jego wyniki kształtują się pod wpływem wielu czynników: świadomego i celowego oddziaływania odpowiedzialnych za wychowanie osób i instytucji, odpowiednio zorganizowanego systemu wychowania oraz wysiłków jednostki nad kształtowaniem własnej osobowości. Niniejszy artykuł poświęcony jest zagadnieniu wychowania przez modelowanie, czyli metodę przykładu. Zasady, rozumiane jako normy postępowania, stosowane są w celu osiągnięcia efektywności podjętego działania. Skoro przyjmujemy konieczność aktywności wychowawcy i wychowanka w ramach realizacji procesu wychowania, to właśnie wykorzystanie z modelowania jawi się jako szczególnie przydatne. Istota modelowania polega bowiem na uruchomieniu mechanizmu identyfikacji wychowanków z określonym modelem, którym może być wychowawca, pozytywny bohater powieści, programu telewizyjnego czy sztuki teatralnej. Można odnieść wrażenie, że modelowanie zwłaszcza poprzez dawanie przez wychowawcę osobistego przykładu jako istotny czynnik oddziaływania wychowawczego zostało nieco zapomniane. W artykule przypomniano zatem ideę przykładu w procesie wychowania, zagadnienie kształtowania sumienia pedagoga i zasadność samooceny.

Słowa kluczowe: modelowanie; przykład; wychowanie; sumienie; samoocena moralna.

MODELING PRINCIPLE AND *CONDITIO HUMANA* OF THE PUPIL

SUMMARY

The process of upbringing is a special meeting between the educator and the pupil, the aim of which is to induce intended changes in the pupil's personality. It is a complex process, and its results are shaped under the influence of many factors: the conscious and deliberate influence of people and institutions responsible for upbringing, a properly organized system of upbringing, and the efforts of an individual to shape his own personality. This article is devoted to the issue of upbringing by modeling, i.e. the method of example. Principles, understood as standards of conduct, are applied in order to achieve the effectiveness of the undertaken action. Since we accept the

need for activity in the process of educating the educator and the pupil, it is the use of modeling that seems particularly useful. The essence of modeling consists in launching the mechanism of identifying the pupils with the outlined model, which can be an educator, a positive character in a novel, television program or theater play. One can get the impression that modeling, especially by setting a personal example by the educator, as an important factor of educational influence, has been somewhat forgotten. The article recalls the idea of an example in the process of upbringing, the issue of shaping the educator's conscience and the need for self-assessment.

Keywords: modelling; example; upbringing; conscience; self-esteem.