

Marek Jeziorański

# Relacja wychowawcza



rozumienie  
modele  
propozycja

# Relacja wychowawcza

rozumienie  
modele  
propozycja

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II



Marek Jeziorański

# Relacja wychowawcza

rozumienie  
modele  
propozycja

Wydawnictwo KUL  
Lublin 2022

Recenzenci

ks. prof. dr. hab. Marian Nowak, KUL  
dr hab. Alina Wróbel, prof. UŁ

Redakcja

Marzena Krupa

Opracowanie komputerowe

Zuzanna Guty

Projekt okładki i stron tytułowych

Dorota Woźniak

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2022

ISBN 978-83-8288-013-7

Wydawnictwo KUL

ul. Konstantynów 1H, 20-708 Lublin, tel. 81 740 93 40  
e-mail: [wydawnictwo@kul.lublin.pl](mailto:wydawnictwo@kul.lublin.pl), <http://wydawnictwo.kul.lublin.pl>

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski

ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08  
e-mail: [druk@volumina.pl](mailto:druk@volumina.pl)

Γένει', οἷος ἐσσι μαθών  
(Przez wychowanie stań się, kim jesteś)

Pindar, *Ody pytyjskie*



# SPIS TREŚCI

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Wstęp</b> .....                                                                                                | 19  |
| <b>Rozdział I. Relacja wychowawcza i perspektywy jej ujęć</b> .....                                               | 35  |
| 1. Relacja .....                                                                                                  | 36  |
| 1.1. Definicja relacji .....                                                                                      | 36  |
| 1.2. Struktura relacji i jej rodzaje .....                                                                        | 41  |
| 2. Relacja wychowawcza – ujęcie dedukcyjne .....                                                                  | 43  |
| 2.1. Uzasadnienie wyboru przesłanek pedagogicznych .....                                                          | 43  |
| 2.2. Przesłanka antropologiczna .....                                                                             | 47  |
| 2.3. Przesłanka teleologiczna .....                                                                               | 58  |
| 2.4. Wniosek .....                                                                                                | 63  |
| 3. Relacja wychowawcza – ujęcie indukcyjne .....                                                                  | 64  |
| 3.1. Pierwszy zbiór danych i ich interpretacja .....                                                              | 64  |
| 3.2. Wniosek 1 .....                                                                                              | 66  |
| 3.3. Drugi zbiór danych i ich interpretacja .....                                                                 | 67  |
| 3.3.1. Pojętyczne (wytwórcze) rozumienie relacji wychowawczej .....                                               | 68  |
| 3.3.2. Sympojetyczne (współtwórcze) rozumienie relacji wychowawczej .....                                         | 70  |
| 3.3.3. Autopojetyczne (samotwórcze) rozumienie relacji wychowawczej .....                                         | 72  |
| 3.3.4. Integralne rozumienie relacji wychowawczej .....                                                           | 73  |
| 3.4. Wniosek 2 .....                                                                                              | 74  |
| 4. Struktura relacji wychowawczej .....                                                                           | 75  |
| 4.1. Podmiot relacji wychowawczej .....                                                                           | 76  |
| 4.2. Przedmiot i narzędzie relacji wychowawczej .....                                                             | 77  |
| <b>Rozdział II. Modele relacji wychowawczej</b> .....                                                             | 81  |
| 1. Uściślenia terminologiczne .....                                                                               | 81  |
| 2. Uwarunkowania historyczne .....                                                                                | 86  |
| 2.1. Archetyp relacji wychowawczej .....                                                                          | 86  |
| 2.2. Pierwsze próby naukowego opisu relacji wychowawczej .....                                                    | 91  |
| 3. Główne modele relacji wychowawczej .....                                                                       | 96  |
| 3.1. Relacja wychowawcza jako „pierwotne wydarzenie się” ( <i>ursprüngliches Geschehen</i> ) Ernsta Kriecka ..... | 97  |
| 3.2. „Relacja pedagogiczna” ( <i>pädagogischer Bezug</i> ) Hermana Nohla .....                                    | 99  |
| 3.3. Relacja wychowawcza jako „stosunek dialogiczny” ( <i>dialogisches Verhältnis</i> ) Martina Bubera .....      | 103 |
| 3.4. „Stosunek wychowawczy” ( <i>erzieherisches Verhältnis</i> ) Friedricha W. Krona .....                        | 108 |

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.5. Relacja wychowawcza jako „relacja rezonująca” ( <i>Resonanzbeziehung</i> )<br>Hartmuta Rosy ..... | 112 |
| 4. Klasyfikacje relacji wychowawczej .....                                                             | 116 |
| 4.1. Ze względu na rodzaje korelatów .....                                                             | 118 |
| 4.2. Ze względu na specyfikę przyporządkowania .....                                                   | 119 |
| 4.3. Ze względu na cel .....                                                                           | 122 |
| <b>Rozdział III. Trójpodmiotowy model relacji wychowawczej</b> .....                                   | 125 |
| 1. Dotychczasowe modele relacji wychowawczej .....                                                     | 125 |
| 1.1. Jednopodmiotowy model relacji wychowawczej .....                                                  | 126 |
| 1.2. Dwupodmiotowy model relacji wychowawczej .....                                                    | 127 |
| 1.3. Bezpodmiotowy model relacji wychowawczej .....                                                    | 128 |
| 2. Źródła inspiracji dla trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej .....                            | 129 |
| 2.1. Okres do samodzielności naukowej pedagogiki .....                                                 | 130 |
| 2.2. Okres samodzielności naukowej pedagogiki .....                                                    | 135 |
| 3. Struktura trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej .....                                        | 147 |
| 3.1. Podmioty relacji wychowawczej .....                                                               | 148 |
| 3.1.1. Podmiot „Ty” .....                                                                              | 149 |
| 3.1.2. Podmiot „Ja-wołające” .....                                                                     | 150 |
| 3.1.3. Podmiot „Ja-(po)wołane” .....                                                                   | 155 |
| 3.2. Relacje między podmiotami .....                                                                   | 157 |
| 3.2.1. Bezpośrednia zewnętrzna relacja wychowawcza .....                                               | 158 |
| 3.2.2. Pośrednia zewnętrzna relacja wychowawcza .....                                                  | 160 |
| 3.2.3. Pośrednia wewnętrzna relacja wychowawcza .....                                                  | 163 |
| 3.2.4. Bezpośrednia wewnętrzna relacja wychowawcza .....                                               | 164 |
| 3.3. Cele relacji wychowawczej .....                                                                   | 168 |
| 3.3.1. Cel ogólny .....                                                                                | 169 |
| 3.3.2. Cele etapowe .....                                                                              | 169 |
| 3.3.2.1. Cel bezpośredniej zewnętrznej relacji wychowawczej .....                                      | 170 |
| 3.3.2.2. Cel pośredniej zewnętrznej relacji wychowawczej .....                                         | 171 |
| 3.3.2.3. Cel pośredniej wewnętrznej relacji wychowawczej .....                                         | 172 |
| 3.3.2.4. Cel bezpośredniej wewnętrznej relacji wychowawczej .....                                      | 173 |
| <b>Rozdział IV. Praxis relacji wychowawczej</b> .....                                                  | 175 |
| 1. Fundamentalna perspektywa metodyczna .....                                                          | 176 |
| 2. Narzędzia w relacji wychowawczej – fakty wychowawcze .....                                          | 180 |
| 2.1. Miejsce i znaczenie narzędzi w relacji wychowawczej .....                                         | 180 |
| 2.2. Rodzaje faktów wychowawczych .....                                                                | 183 |
| 3. Specyfika <i>praxis</i> w odniesieniu do podmiotów relacji wychowawczej .....                       | 188 |
| 3.1. <i>Praxis</i> wychowawcy „Ty” .....                                                               | 188 |
| 3.1.1. Zasada fizycznej obecności .....                                                                | 189 |
| 3.1.2. Zasada zbliżenia .....                                                                          | 191 |
| 3.1.3. Zasada amatorstwa .....                                                                         | 193 |
| 3.1.4. Zasada prowadzenia .....                                                                        | 194 |
| 3.1.5. Zasada źródłowych relacji w rodzinie .....                                                      | 196 |
| 3.2. <i>Praxis</i> „Ja-wołającego” .....                                                               | 199 |
| 3.2.1. Zasada obudzenia .....                                                                          | 200 |

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.2. Zasada kairoagogicznego przeżywania czasu .....                          | 201 |
| 3.3. <i>Praxis</i> „Ja-(po)wołanego” .....                                      | 203 |
| 3.3.1. Zasada akceptacji obrazu .....                                           | 203 |
| 3.3.2. Zasada re-kreacji .....                                                  | 204 |
| 4. Specyfika <i>praxis</i> w odniesieniu do narzędzi relacji wychowawczej ..... | 205 |
| 4.1. Fakty wychowawcze z grupy <i>physis</i> .....                              | 206 |
| 4.2. Fakty wychowawcze z grupy <i>ethos</i> .....                               | 208 |
| 4.3. Fakty wychowawcze z grupy <i>logos</i> .....                               | 211 |
| <b>Zakończenie</b> .....                                                        | 213 |
| <b>Bibliografia</b> .....                                                       | 219 |
| <b>Spis schematów</b> .....                                                     | 237 |
| <b>Summary</b> .....                                                            | 239 |
| <b>Zusammenfassung</b> .....                                                    | 243 |
| <b>Indeks osobowy</b> .....                                                     | 247 |



# TABLE OF CONTENTS

|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Introduction</b> .....                                                                                                | 19  |
| <b>Chapter I. Educational Relationship and Perspectives of their Approach</b> .....                                      | 35  |
| 1. Relation .....                                                                                                        | 36  |
| 1.1. Definition of the relation .....                                                                                    | 36  |
| 1.2. Relation structure and types .....                                                                                  | 41  |
| 2. Educational relationship – a deductive approach .....                                                                 | 43  |
| 2.1. Justification for the choice of pedagogical premises .....                                                          | 43  |
| 2.2. Anthropological premise .....                                                                                       | 47  |
| 2.3. Teleological premise .....                                                                                          | 58  |
| 2.4. Conclusion .....                                                                                                    | 63  |
| 3. Educational relationship – an inductive approach .....                                                                | 64  |
| 3.1. The first set of data and its interpretation .....                                                                  | 64  |
| 3.2. Conclusion 1 .....                                                                                                  | 66  |
| 3.3. The second set of data and its interpretation .....                                                                 | 67  |
| 3.3.1. Poietic (productive) understanding of the educational relationship .....                                          | 68  |
| 3.3.2. Sympoietic (cocreative) understanding of the educational relationship ...                                         | 70  |
| 3.3.3. Autopoietic (selfcreative) understanding of the educational relationship .                                        | 72  |
| 3.3.4. An integral understanding of the educational relationship .....                                                   | 73  |
| 3.4. Conclusion 2 .....                                                                                                  | 74  |
| 4. Structure of the educational relationship .....                                                                       | 75  |
| 4.1. Subject of the educational relationship .....                                                                       | 76  |
| 4.2. Object and tool of the educational relationship .....                                                               | 77  |
| <b>Chapter II. Models of the Educational Relationship</b> .....                                                          | 81  |
| 1. Terminological clarifications .....                                                                                   | 81  |
| 2. Historical background .....                                                                                           | 86  |
| 2.1. Archetype of the educational relationship .....                                                                     | 86  |
| 2.2. First attempts at a scientific description of the educational relationship .....                                    | 91  |
| 3. Main models of the educational relationship .....                                                                     | 96  |
| 3.1. Educational relationship as “original happening” ( <i>ursprüngliches Geschehen</i> )<br>by Ernst Krieck .....       | 97  |
| 3.2. “Pedagogical relationship” ( <i>pädagogischer Bezug</i> ) by Herman Nohl .....                                      | 99  |
| 3.3. Educational relationship as a “dialogical relationship” ( <i>dialogisches Verhältnis</i> )<br>by Martin Buber ..... | 103 |
| 3.4. “Educational relationship” ( <i>ezieherisches Verhältnis</i> ) by Friedrich W. Kron .....                           | 108 |

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.5. Educational relationship as a “resonating relationship” ( <i>Resonanzbeziehung</i> )<br>by Hartmut Rosa ..... | 112 |
| 4. Classifications of the educational relationship .....                                                           | 116 |
| 4.1. By types of correlates .....                                                                                  | 118 |
| 4.2. By specificity of the assignment .....                                                                        | 119 |
| 4.3. By purpose .....                                                                                              | 122 |
| <b>Chapter III. Three-subject Model of the Educational Relationship</b> .....                                      | 125 |
| 1. Previous models of the educational relationship .....                                                           | 125 |
| 1.1. Single-subject model of the educational relationship .....                                                    | 126 |
| 1.2. Two-subject model of the educational relationship .....                                                       | 127 |
| 1.3. Subjectless model of the educational relationship .....                                                       | 128 |
| 2. Sources of inspiration for the three-subject model of the educational relationship ....                         | 129 |
| 2.1. Period through scientific independence of pedagogy .....                                                      | 130 |
| 2.2. Period of scientific independence of pedagogy .....                                                           | 135 |
| 3. Structure of the three-subject model of the educational relationship .....                                      | 147 |
| 3.1. Subjects of the educational relationship .....                                                                | 148 |
| 3.1.1. Subject “You” .....                                                                                         | 149 |
| 3.1.2. Subject “I-caller” .....                                                                                    | 150 |
| 3.1.3. Subject “I-(re)called” .....                                                                                | 155 |
| 3.2. Relationships between the subjects .....                                                                      | 157 |
| 3.2.1. Direct external educational relationship .....                                                              | 158 |
| 3.2.2. Indirect external educational relationship .....                                                            | 160 |
| 3.2.3. Indirect internal educational relationship .....                                                            | 163 |
| 3.2.4. Direct internal educational relationship .....                                                              | 164 |
| 3.3. Purposes of the educational relationship .....                                                                | 168 |
| 3.3.1. Overall purpose .....                                                                                       | 169 |
| 3.3.2. Stage purposes .....                                                                                        | 169 |
| 3.3.2.1. Direct external educational relationship purpose .....                                                    | 170 |
| 3.3.2.2. Indirect external educational relationship purpose .....                                                  | 171 |
| 3.3.2.3. Indirect internal educational relationship purpose .....                                                  | 172 |
| 3.3.2.4. Direct internal educational relationship purpose .....                                                    | 173 |
| <b>Chapter IV. Praxis of the Educational Relationship</b> .....                                                    | 175 |
| 1. Fundamental methodological perspective .....                                                                    | 176 |
| 2. Tools in the educational relationship – educational facts .....                                                 | 180 |
| 2.1. Place and importance of tools in the educational relationship .....                                           | 180 |
| 2.2. Types of educational facts .....                                                                              | 183 |
| 3. Specificity of <i>praxis</i> with regard to the subjects of the educational relationship .....                  | 188 |
| 3.1. <i>Praxis</i> of the educator “You” .....                                                                     | 188 |
| 3.1.1. The principle of physical presence .....                                                                    | 189 |
| 3.1.2. The principle of rapprochement .....                                                                        | 191 |
| 3.1.3. The principle of amateurism .....                                                                           | 193 |
| 3.1.4. The principle of guidance .....                                                                             | 194 |
| 3.1.5. The principle of source relationships in the family .....                                                   | 196 |
| 3.2. <i>Praxis</i> of the “I-caller” .....                                                                         | 199 |

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.1. The principle of awakening .....                                                        | 200 |
| 3.2.2. The principle of the kairoagogical experiencing of time .....                           | 201 |
| 3.3. <i>Praxis</i> of the “I-(re)called” .....                                                 | 203 |
| 3.3.1. The principle of the image acceptance .....                                             | 203 |
| 3.3.2. The principle of re-creation .....                                                      | 204 |
| 4. Specificity of <i>praxis</i> with regard to the tools of the educational relationship ..... | 205 |
| 4.1. Educational facts from the <i>physis</i> group .....                                      | 206 |
| 4.2. Educational facts from the <i>ethos</i> group .....                                       | 208 |
| 4.3. Educational facts from the <i>logos</i> group .....                                       | 211 |
| <b>Conclusion</b> .....                                                                        | 213 |
| <b>Bibliography</b> .....                                                                      | 219 |
| <b>List of Diagrams</b> .....                                                                  | 237 |
| <b>Summary</b> .....                                                                           | 239 |
| <b>Zusammenfassung</b> .....                                                                   | 243 |
| <b>Index of Persons</b> .....                                                                  | 247 |



# INHALTSVEZEICHNIS

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Einleitung</b> .....                                                                      | 19  |
| <b>Kapitel I. Erzieherische Beziehung und die Perspektiven ihrer Behandlungen</b> .....      | 35  |
| 1. Beziehung .....                                                                           | 36  |
| 1.1. Definition der Beziehung .....                                                          | 36  |
| 1.2. Struktur der Beziehung und ihre Arten .....                                             | 41  |
| 2. Erzieherische Beziehung – deduktiver Ansatz .....                                         | 43  |
| 2.1. Begründung für die Wahl der pädagogischen Voraussetzungen .....                         | 43  |
| 2.2. Anthropologische Voraussetzung .....                                                    | 47  |
| 2.3. Teleologische Voraussetzung .....                                                       | 58  |
| 2.4. Schlussfolgerung .....                                                                  | 63  |
| 3. Erzieherische Beziehung – Induktionsansatz .....                                          | 64  |
| 3.1. Der erste Datensatz und seine Interpretation .....                                      | 64  |
| 3.2. Schlussfolgerung 1 .....                                                                | 66  |
| 3.3. Der zweite Datensatz und seine Interpretation .....                                     | 67  |
| 3.3.1. Poietisches (kreatives) Verständnis der erzieherischen Beziehung .....                | 68  |
| 3.3.2. Sympoietisches (kokreatives) Verständnis der erzieherischen Beziehung .....           | 70  |
| 3.3.3. Autopoietisches (selbstkreatives) Verständnis der erzieherischen<br>Beziehung .....   | 72  |
| 3.3.4. Ein integrales Verständnis der erzieherischen Beziehung .....                         | 73  |
| 3.4. Schlussfolgerung 2 .....                                                                | 74  |
| 4. Struktur der erzieherischen Beziehung .....                                               | 75  |
| 4.1. Subjekt der erzieherischen Beziehung .....                                              | 76  |
| 4.2. Objekt und Werkzeug der erzieherischen Beziehung .....                                  | 77  |
| <b>Kapitel II. Modelle der erzieherischen Beziehung</b> .....                                | 81  |
| 1. Terminologische Klarstellungen .....                                                      | 81  |
| 2. Historische Bedingungen .....                                                             | 86  |
| 2.1. Der Archetyp der erzieherischen Beziehung .....                                         | 86  |
| 2.2. Erste wissenschaftliche Versuche zur Beschreibung der erzieherischen<br>Beziehung ..... | 91  |
| 3. Hauptmodelle der erzieherischen Beziehung .....                                           | 96  |
| 3.1. Erzieherische Beziehung als „ursprüngliches Geschehen“ von Ernst Krieck .....           | 97  |
| 3.2. „Pädagogische Beziehung“ von Herman Nohl .....                                          | 99  |
| 3.3. Erzieherische Beziehung als „dialogisches Verhältnis“ von Martin Buber .....            | 103 |
| 3.4. „Erzieherisches Verhältnis“ von Friedrich W. Kron .....                                 | 108 |
| 3.5. Erzieherische Beziehung als „Resonanzbeziehung“ von Hartmut Rosa .....                  | 112 |

|                                                                                            |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4. Klassifizierung der erzieherischen Beziehung .....                                      | 116        |
| 4.1. Aufgrund der Arten von Korrelaten .....                                               | 118        |
| 4.2. Aufgrund der Besonderheiten der Zuordnung .....                                       | 119        |
| 4.3. Aufgrund des Ziels .....                                                              | 122        |
| <b>Kapitel III. Drei-Subjekt-Modell der erzieherischen Beziehung .....</b>                 | <b>125</b> |
| 1. Bisherige Modelle der erzieherischen Beziehung .....                                    | 125        |
| 1.1. Ein-Subjekt-Modell der erzieherischen Beziehung .....                                 | 126        |
| 1.2. Zwei-Subjekt-Modell der erzieherischen Beziehung .....                                | 127        |
| 1.3. Subjektlose erzieherische Beziehung .....                                             | 128        |
| 2. Inspirationsquellen für das Drei-Subjekt-Modell der erzieherischen Beziehung .....      | 129        |
| 2.1. Zeit bis zur wissenschaftlichen Selbstständigkeit der Pädagogik .....                 | 130        |
| 2.2. Zeit der wissenschaftlichen Selbstständigkeit der Pädagogik .....                     | 135        |
| 3. Struktur des Drei-Subjekt-Modells der erzieherischen Beziehung .....                    | 147        |
| 3.1. Subjekte der erzieherischen Beziehung .....                                           | 148        |
| 3.1.1. Subjekt „Du“ .....                                                                  | 149        |
| 3.1.2. Subjekt „Ich-Anrufer“ .....                                                         | 150        |
| 3.1.3. Subjekt „Ich-Angerufener“ .....                                                     | 155        |
| 3.2. Beziehungen zwischen Subjekten .....                                                  | 157        |
| 3.2.1. Direkte externe erzieherische Beziehung .....                                       | 158        |
| 3.2.2. Indirekte externe erzieherische Beziehung .....                                     | 160        |
| 3.2.3. Indirekte interne erzieherische Beziehung .....                                     | 163        |
| 3.2.4. Direkte interne erzieherische Beziehung .....                                       | 164        |
| 3.3. Ziele der erzieherischen Beziehung .....                                              | 168        |
| 3.3.1. Allgemeines Ziel .....                                                              | 169        |
| 3.3.2. Etappenziele .....                                                                  | 169        |
| 3.3.2.1. Ziel der direkten externen erzieherischen Beziehung .....                         | 170        |
| 3.3.2.2. Ziel der indirekten externen erzieherischen Beziehung .....                       | 171        |
| 3.3.2.3. Ziel der indirekten internen erzieherischen Beziehung .....                       | 172        |
| 3.3.2.4. Ziel der direkten internen erzieherischen Beziehung .....                         | 173        |
| <b>Kapitel IV. Praxis der erzieherischen Beziehung .....</b>                               | <b>175</b> |
| 1. Grundsätzliche methodische Perspektive .....                                            | 176        |
| 2. Werkzeuge in der erzieherischen Beziehung – Erziehungsfakten .....                      | 180        |
| 2.1. Ort und Bedeutung von Werkzeugen in der erzieherischen Beziehung .....                | 180        |
| 2.2. Arten von Erziehungsfakten .....                                                      | 183        |
| 3. Besonderheit von <i>praxis</i> in Bezug auf Subjekte der erzieherischen Beziehung ..... | 188        |
| 3.1. <i>Praxis</i> des Erziehers „Du“ .....                                                | 188        |
| 3.1.1. Das Prinzip der physischen Präsenz .....                                            | 189        |
| 3.1.2. Das Prinzip der Nähe .....                                                          | 191        |
| 3.1.3. Das Prinzip des Amateurismus .....                                                  | 193        |
| 3.1.4. Das Prinzip der Begleitung .....                                                    | 194        |
| 3.1.5. Das Prinzip der Urbeziehungen in der Familie .....                                  | 196        |
| 3.2. <i>Praxis</i> von „Ich-Anrufer“ .....                                                 | 199        |
| 3.2.1. Das Prinzip des Erwachens .....                                                     | 200        |
| 3.2.2. Das Prinzip des kairoagogischen Erlebens der Zeit .....                             | 201        |
| 3.3. <i>Praxis</i> von „Ich-Angerufener“ .....                                             | 203        |

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.1. Das Prinzip der Akzeptanz des Bildes .....                                            | 203 |
| 3.3.2. Das Prinzip der Re-Kreation .....                                                     | 204 |
| 4. Besonderheit von <i>praxis</i> in Bezug auf die Werkzeuge der erzieherischen Beziehung .. | 205 |
| 4.1. Erziehungsfakten aus der Gruppe <i>physis</i> .....                                     | 206 |
| 4.2. Erziehungsfakten aus der Gruppe <i>ethos</i> .....                                      | 208 |
| 4.3. Erziehungsfakten aus der Gruppe <i>logos</i> .....                                      | 211 |
| <b>Schlusswort</b> .....                                                                     | 213 |
| <b>Literaturverzeichnis</b> .....                                                            | 219 |
| <b>Liste der Diagramme</b> .....                                                             | 237 |
| <b>Summary</b> .....                                                                         | 239 |
| <b>Zusammenfassung</b> .....                                                                 | 243 |
| <b>Personenverzeichnis</b> .....                                                             | 247 |



# WSTĘP

Relacja wychowawcza jest współcześnie bardzo często podejmowanym zagadnieniem w literaturze z zakresu pedagogiki, psychologii czy socjologii. W każdej z tych dyscyplin naukowych ma ona swoje uwarunkowania kontekstualne i problemowe. Tym jednak, co je wszystkie sprowadza do wspólnego mianownika, są – wyrażone bardziej lub mniej wprost – dwa zagadnienia. Po pierwsze, relacja wychowawcza jest szczególnym przypadkiem szerszych zagadnień, którymi są relacja w ogóle czy relacja międzyludzka. W ten sposób dochodzimy do zagadnień antropologicznych, w których nastąpiło znaczące przesunięcie, polegające na tym, że człowiek widziany jest coraz częściej jako „byt w relacji do” anizeli jako „byt jako taki”<sup>1</sup>. Po drugie, podejmując zagadnienia relacji (ewentualnie relacji wychowawczej) często – świadomie lub nie – przyjmuje się jej pożądaną wartość w obszarze prowadzonych badań. Jak pisze na przykład Umberto Fontana<sup>2</sup>: „[...] wszyscy są dziś zgodni co do szczególnej wartości relacji dla konstruowania i równowagi osoby”<sup>3</sup>. Również samo pytanie tytułowe artykułu Jacka Pyżalskiego *Czy możliwe jest budowanie relacji w edukacji zdalnej?*<sup>4</sup> skrywa w sobie założenie – potwierdzone w treści tekstu – o ważności relacji dla procesu edukacji. Sytuacja pandemii COVID-19 wymusiła podjęcie nowej – zdalnej – formy kształcenia szkolnego, co znalazło swoje odzwierciedlenie w badaniach nad relacjami. Abstrahując w tym momencie od ich merytorycznej zawartości, można powiedzieć, że potwierdza się w nich założenie o pozytywnej wartości samej relacji<sup>5</sup>.

Powyższe zagadnienia sprawiają, że tematyka relacji wychowawczej, będąca częstym przedmiotem badań, również w obszarze pedagogiki może pochwalić się ogromną liczbą publikacji. Warto zauważyć, że publikacje te można podzielić na trzy grupy

---

<sup>1</sup> Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1999, s. 313–314.

<sup>2</sup> W celu przybliżenia sylwetek wymienianych osób przyjąłem zasadę podawania przy ich nazwiskach lat życia. Zasada ta nie dotyczy osób współcześnie żyjących.

<sup>3</sup> U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, tłum. J. Krykowski, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2002, s. 18.

<sup>4</sup> J. Pyżalski, *Czy możliwe jest budowanie relacji w edukacji zdalnej?*, „Meritum” 2020, nr 3 (58), s. 7–12.

<sup>5</sup> Por. E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, Lublin: Wydawnictwo Episteme, 2020; J. Pyżalski, W. Poleszak, *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone* [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, 2020.

tematyczne. Pierwsza z nich – najobszerniejsza – może być podporządkowana pytaniu: czemu służy relacja wychowawcza? Wiele podejmowanych w jej ramach badań koncentruje się przede wszystkim na zagadnieniu jakości relacji w wychowaniu oraz na jej cechach. Dotyczą one przede wszystkim takich obszarów, jak: środowisko rodzinne, grupy młodzieżowe czy środowisko szkolne<sup>6</sup>. W tym obszarze, w prowadzonej debacie pedagogicznej, przeważają zagadnienia związane z badaniem relacji wychowawczej od strony jej realizowania się w rzeczywistości społecznej. Jedną z najwcześniejszych publikacji z tego zakresu w Polsce po przełomie ustrojowym jest książka pod redakcją Anny Przeclawskiej pt. *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*<sup>7</sup>. Podjęto w niej zagadnienie relacji w wychowaniu rozumianej jako spotkanie. Od tego czasu zmieniająca się sytuacja społeczna skłaniała pedagogów do prowadzenia i ogłaszania wyników dalszych badań, czego przykładem są współczesne publikacje: zestawione przez Annedore Prengel<sup>8</sup>, zebrane przez Helgę Fasching<sup>9</sup> oraz praca Julii Roth, która w swoich badaniach podejmuje zagadnienia relacji między rodzicami i dziećmi. Przedmiotem jej zainteresowań są tu rodzicielskie postawy wartościujące i ich wpływ na kształtowanie relacji z dziećmi<sup>10</sup>. Badania o podobnej tematyce podejmuje także Stephanie Roth<sup>11</sup> oraz inni<sup>12</sup>.

W powyższych publikacjach rzadko podejmowane są kwestie definicyjne dotyczące rozumienia relacji wychowawczej czy też operacjonalizowania jej struktury. Najczęściej opierają się one na poszukiwaniu związku relacji między rodzicem a dzieckiem czy nauczycielem a uczniem z innymi faktoremami, np. motywacją, samostanowieniem, przemocą, strukturą rodziny. Można powiedzieć, że apriorycznie przyjmuje się, iż relacja jako taka jest pożądanym „narzędziem” wychowawczym, a badania empiryczne mają zmierzać do dostarczenia wiedzy celem zoptymalizowania skuteczności tego narzędzia.

<sup>6</sup> Por. D. Looser, *Die Bedeutung der Lehrer-Schüler Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2019, s. 100–112.

<sup>7</sup> A. Przeclawska (red.), *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*. *Studia z pedagogiki społecznej*, Warszawa: Oficyna Edytorska „Civitas”, 1993.

<sup>8</sup> Por. A. Prengel, *Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte* [w:] U. Herrmann, *Pädagogische Beziehungen...*, s. 75–78.

<sup>9</sup> H. Fasching (red.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019.

<sup>10</sup> J. Roth, *Eltern-Kind-Beziehung und elterliche Werteinstellungen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland, Finnland und Polen mittels Erweiterung und Evaluation des Parent-Child Relationship Inventory (PCRI) unter besonderer Berücksichtigung der frühen Kindheit*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012.

<sup>11</sup> S. Roth, *Das Geheimnis der harmonischen Eltern-Kind-Beziehung Wie Sie mit gewaltfreier Kommunikation die Verbindung zu Ihrem Kind stärken*, b.m.w., 2020.

<sup>12</sup> S. Erichsen, P. Kuhl, *Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum* [w:] F. Hesse, W. Lüttert (red.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2020, s. 107–128; M. Bittner, M. Wittfeld, *Pedagogical relationships in times of sexual violence. Constituting intimacy and corporality at the limits*, „Ethnography and Education” 2018, nr 2, s. 254–268.

dzia. I tak na przykład na podstawie zaprezentowanych badań empirycznych A. Prengel stwierdza, że „[...] dobre pedagogiczne relacje są nieodzowne zarówno dla rozwoju dziecięcej osobowości, jak i procesu uczenia się oraz demokratycznej socjalizacji”<sup>13</sup>. W sensie ścisłym jednak badania te nie dotyczą relacji wychowawczej jako takiej, ale jej skutków. Wynikać to może między innymi z tego, że – jak twierdzi Klaus Bartels – „[...] silny nacisk na to, co osobiste, emocjonalne, dialogiczne i – zwłaszcza u Bubera – «niedostępne» w relacji wychowawczej, niewątpliwie stanowi barierę dla badań empirycznych. Odnosi się wrażenie, że relacja wychowawcza jest zasadniczo niedostępna, lub dostępna w bardzo ograniczonym zakresie, dla badań empirycznych”<sup>14</sup>.

Drugą grupę publikacji dotyczących relacji wychowawczej (lub relacji w wychowaniu) stanowią teksty, które można podporządkować pytaniu: czym jest relacja międzyludzka? W tym obszarze badania koncentrują się na ukazaniu propozycji określonego idealnego modelu relacji. Często są to badania z zakresu filozofii wychowania, pedagogiki ogólnej czy teoretycznych podstaw wychowania. Ich autorzy posługują się zazwyczaj metodą dedukcji i hermeneutyki tekstów oraz przenoszą filozoficzny model relacji do zagadnień pedagogicznych. Dlatego precyzyjniej należałoby w tym przypadku mówić o relacji międzyludzkiej, która zostaje ponownie odczytana w kontekstach wychowawczych. W tym obszarze można wskazać badania Jarosława Gary, który na podstawie analizy tekstów głównie Franza Rosenzweiga (1886–1929), Martina Bubera (1878–1965) oraz Emmanuela Levinasa (1906–1995) mówi o relacji jako zobowiązaniu, zainicjowaniu oraz nawiedzeniu<sup>15</sup>. Można w tej grupie wskazać również przykłady badań między innymi Krzysztofa Kalki<sup>16</sup>, Barbary Kiereś<sup>17</sup>, Katarzyny Jasińskiej<sup>18</sup>, Mieczysława Łobockiego<sup>19</sup> czy Ludwiga Liegle, który w pierwszej części swojej publikacji podejmuje się przełożenia teorii relacji współczesnych myślicieli społecznych na konteksty wychowawcze<sup>20</sup>.

<sup>13</sup> A. Prengel, *Pädagogische Beziehungen...*, s. 75. W całej publikacji wielokrotnie cytuję książki niemieckojęzyczne, podając ich treść w języku polskim w tłumaczeniu własnym.

<sup>14</sup> K. Bartels, *Pädagogischer Bezug* [w:] J. Speck, G. Wehle (red.), *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe*, t. II, Kösel: Verlag München, 1970, s. 281.

<sup>15</sup> Por. J. Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008, s. 95–133.

<sup>16</sup> K. Kalka, *Bytowa struktura relacji osobowych* [w:] W. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1997, s. 171–175.

<sup>17</sup> B. Kiereś, *Wychowawca w relacji z nastolatkiem – przyczynek do dyskusji* [w:] K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, 2012, s. 95–103.

<sup>18</sup> K. Jasińska, *Co znaczy być osobą? Personalistyczny charakter relacji wychowawczych* [w:] W. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych...*, s. 161–170.

<sup>19</sup> M. Łobocki, *Przygotowanie nauczycieli do osobowej relacji z uczniami* [w:] W. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych...*, s. 237–244.

<sup>20</sup> Wymienia on następujące modele: 1) Herman Nohl (1879–1960), *„Der pädagogische Bezug” und „Bildungsgemeinschaft”*; 2) Martin Buber (1978–1965), *„Dialogisches Prinzip”*; 3) Georg Simmel (1858–1918), *Wechselwirkungen, Vergesellschaftung, individuelles Gesetz*; 4) George Herbert Mead (1863–1931), *Bedeutungen schaffen – Symbolische Interaktion – Intersubjektivität, Rollenübernahme und Identität*; 5) John Dewey (1859–1952), *Intersubjektive Erfahrung – Erziehung als Instrument fortschreitender Erfahrung*; 6) Karl Mannheim (1893–1947), *Konjunktives und*

Ostatnią grupę opracowań stanowią teksty podejmujące wprost problematykę relacji wychowawczej. One również mogłyby być zamieszczone w wyżej opisanej grupie drugiej, stanowią bowiem – podobnie jak powyższe – teoretyczną refleksję nad principiami relacji wychowawczej. Tym jednak, co przemawia za wyodrębnieniem ich w osobną grupę, są ich dwie ważne cechy. Po pierwsze, od początku skoncentrowane są one na ukazywaniu istoty i struktury relacji wychowawczej, a nie – jak powyżej – na ogólnoludzkiej, która następnie jest aplikowana do uwarunkowań wychowawczych. Nie znaczy to, że nie korzysta się w nich z dorobku innych dyscyplin, ale badania prowadzone w tym zakresie skoncentrowane są od początku na zbudowaniu modelu relacji wychowawczej. Po drugie, takie ukierunkowanie tych badań narzuca im teleologiczną perspektywę weryfikowaną przez efekt wychowawczy. Otóż, chodzi tutaj o ukazanie takiego modelu relacji, który sprawdzi się w wychowaniu. Na podstawie tych dodatkowych uwag można publikacje zgromadzone w tej grupie zamknąć w pytaniu: czym jest relacja wychowawcza? Warto w tym momencie dodać, że w tej perspektywie badawczej najczęściej mówi się o relacji wychowawczej (lp.), a nie o relacjach wychowawczych (lm.). Chodzi bowiem o wypracowanie teoretycznego, ogólnego modelu, który będzie mógł być następnie aplikowany do różnych, konkretnych sytuacji wychowawczych, co dokonuje się często we współpracy pedagogiki ogólnej z poszczególnymi subdyscyplinami pedagogicznymi.

Prowadzonych w tym obszarze badań jest stosunkowo niewiele. Pionierem tego nurtu jest Herman Nohl (1879–1960)<sup>21</sup> i szeroka literatura związana z jego koncepcją „relacji pedagogicznej” (*pädagogischer Bezug*)<sup>22</sup>. Następnie można wymienić Friedricha W. Krona<sup>23</sup> oraz Hermanna Giesecke, który z kolei podejmuje to zagadnienie od strony

---

*kommunikatives Denken – Perspektivik – Relationale Wissenssoziologie – Erziehungssoziologie*; 7) Lev Wygotsky (1896–1934), *Kulturgeschichtliche und dialogische Voraussetzungen des Denkens – Situiertes Lernen*; 8) Pierre Bourdieu (1930–2002), *Relationen – „kulturelles Kapital” – „Habitus”*; 9) Michael Tomasello, *Koevolution von Biologie und Kultur – Denken und Lernen als kooperatives Geschehen – „Instructional encounter”*; 10) Wolf Singer, *Biologische und kulturelle Evolution – Soziogenese und kulturelle Prägung des (Selbst-)Bewusstseins*; L. Liegle, *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2017, s. 79–123.

<sup>21</sup> H. Nohl, *Die Theorie der Bildung* [w:] H. Nohl, L. Pallat (red.), *Handbuch der Pädagogik*, t. 1, Langensalza: Beltz, 1930, s. 3–80; tenże, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt am Main: Klostermann, 1988.

<sup>22</sup> To m.in.: S. Andresen, *Dorle Klika: Herman Nohl. Sein Pädagogischer Bezug in Theorie, Biographie und Handlungspraxis*. (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Bd. 25.), Köln: Böhlau 2000. 432 S. [Rezension], „Zeitschrift für Pädagogik” 2001, nr 2, s. 288–291; D. Klika, *Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug” in Theorie, Biographie und Handlungspraxis*, Köln: Böhlau, 2000; H. Kreis, *Herman Nohl: durch Erziehung Lebenswelt gestalten? Theoretische Rekonstruktion eines umstrittenen pädagogischen Konzepts*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2018.

<sup>23</sup> F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1971.

historycznej<sup>24</sup>. Ważną publikacją w tym obszarze jest również wspomniana już praca L. Liegle<sup>25</sup>. Wskazać też trzeba dorobek Mariana Nowaka<sup>26</sup> czy Michaela Behnisch<sup>27</sup>.

Prowadzone przeze mnie badania wpisują w problematykę trzeciej grupy przedstawionych wyżej zagadnień. Odwołuję się do stanowiska Wilhelma Dilthey'a (1833–1911), który w 1894 roku stwierdził, że „[...] naukowość pedagogiki rozpoczyna się od opisanego wychowawcy w jego stosunku do wychowanka”<sup>28</sup>, a przecież „istotą każdej pedagogiki jest relacja pedagogiczna” (*Kern aller Pädagogik ist die pädagogische Beziehung*)<sup>29</sup>. Tę myśl na nowo podjęła Teresa Kukołowicz (1925–2014). W refleksji naukowej nad przedmiotem pedagogiki dochodzi ona do następującego wniosku: „[...] można zatem powiedzieć, biorąc pod uwagę istotne znamiona człowieka, np. konieczność bycia w relacji z innymi, że przedmiot pedagogiki – wychowanie – oraz inne pokrewne działania są tzw. bytami relacyjnymi. Chodzi o relacje człowieka do człowieka, osoby do osoby, a także człowieka do samego siebie (problem samowychowania – możliwość decydowania o swoim postępowaniu)”<sup>30</sup>. Z kolei Janusz Tarnowski (1919–2012), analizując definicję wychowania Klausa Schallera (1925–2015)<sup>31</sup>, stwierdza, że „[...] nie widać w nim [tym sformułowaniu – M.J.] śladów relacji wychowawca – wychowanek, która jest tak bardzo istotna dla procesu pedagogicznego”<sup>32</sup>.

Warto zatem – na bazie wypracowanych dotąd modeli – postawić pytanie: co to jest relacja wychowawcza i jaką powinna mieć strukturę? Ważnym przyczynkiem do podjęcia tego rodzaju badań jest wciąż rozbudowująca się grupa publikacji z zakresu pierwszej z ukazanych powyżej grup tematycznych. Dopominanie się o badania nad istotą relacji wychowawczej można znaleźć w wielu tekstach tej literatury. Przykładowo, Christoph Schneider, niemiecki nauczyciel i pedagog, zadaje następujące pytanie: „[...] jeżeli pedagodzy i neuronaukowcy, badacze edukacji oraz lekarze zgadzają się co

<sup>24</sup> H. Giesecke, *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*, Weinheim: Juventa-Verlag, 1997.

<sup>25</sup> L. Liegle, *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*.

<sup>26</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 436–565; jedna z trzech podstawowych części książki poświęcona jest relacji wychowawczej.

<sup>27</sup> M. Behnisch, *Pädagogische Beziehung. Zur Funktion und Verwendungslogik eines Topos der Jugendhilfe*, Erziehung, Schule, Gesellschaft 41, Würzburg: Ergon-Verl, 2005. Autor publikacji podejmuje zagadnienie relacji wychowawczej już z nowej, otwierającej się perspektywy. Można to podejście nazwać metateoretycznym. Michael Behnisch zajmuje się dyskursem, a nie analizą przedmiotową relacji wychowawczej. W tym celu przebadał około dwustu tekstów z lat 1986–2005 z zakresu pracy z młodzieżą, edukacji domowej i zintegrowanej pomocy edukacyjnej, jak i obszerne prezentacje pedagogiczne.

<sup>28</sup> W. Dilthey, *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften* 9, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1961, s. 190.

<sup>29</sup> J. Bauer, *Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen...*, s. 25.

<sup>30</sup> T. Kukołowicz, *Pedagogika ogólna a teoria wychowania* [w:] tejże (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 1996, s. 9–10.

<sup>31</sup> Chodzi o definicję: „wychowanie to sposoby i procesy, które istocie ludzkiej pozwalają odnaleźć się w swoim człowieczeństwie”, K. Schaller, *Erziehung* [w:] H. Rombach (red.), *Wörterbuch der Pädagogik*, t. 1, Freiburg: Verlag Herder, 1977, s. 248.

<sup>32</sup> J. Tarnowski, *Jak wychowywać? Barykada czy Dialog?*, Warszawa: Adam, 2009, s. 68.

do kluczowego znaczenia relacji między nauczycielami i studentami, to jak to możliwe, że nadal nie ma prawie żadnych możliwości dalszego kształcenia nauczycieli w tej dziedzinie?”<sup>33</sup>.

Podobnie problem stawia włoski psychoterapeuta U. Fontana, gdy zauważa, że

[...] wszyscy są dziś zgodni co do szczególnej wartości relacji dla konstruowania i równowagi osoby, lecz nikt jeszcze nie umiał wyczerpująco zdefiniować tej koncepcji i jej znaczenia klinicznego, dlatego też nie jest łatwo zaprezentować ją w sposób zwięzły i wyczerpujący. Jednakże koncepcja relacji jest intuicyjna: odnosi się do wewnętrznego doświadczenia dwóch (lub więcej) osób, które wzajemnie wymieniają się uczuciami, koncepcjami, perspektywami, przekazując sobie jednocześnie treści osobiste. Relacja związana jest nie tylko z przedmiotami znanymi lub z postawami świadomymi, lecz także z przedmiotami całkowicie nieznanymi, które znajdują się w sferze nieświadomej<sup>34</sup>.

Również zarzut braku takiej refleksji formułuje kanadyjski pedagog Max van Manen. Píše on, że pojęcie relacji pedagogicznej nie jest przedmiotem intelektualnej dyskusji. To raczej idea, a może lepiej powiedzieć: doświadczenie<sup>35</sup>.

Zgłaszane postulaty otwierają drogę nie tylko do problematyki dalszego kształcenia kadry wychowawczej w obszarze relacji wychowawczej – co wprost formułuje Ch. Schneider – ale również, a może przede wszystkim, do samej naukowej refleksji nad problematyką relacji wychowawczej. Takie badania sugeruje również Schneider, przekonując, że każdorazowa relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem jest zindywidualizowana. Stąd nie sposób przygotować przekonującej propozycji pedagogicznej, która na zasadzie „recepty” sprawdzałaby się w każdym przypadku. Konkludując, przekonuje on, że „[...] z dobrze przemyślanym modelem (koncepcją) należy i powinno się przynajmniej próbować”<sup>36</sup>.

Na podstawie powyższego wyводу uważam, że relacja wychowawcza jako zjawisko społeczne potrzebuje namysłu oraz teoretycznego uporządkowania. Takim celem kieruje się pedagogika ogólna od samego początku swego istnienia, podejmując badania naukowe nad różnymi zjawiskami wychowawczymi. Z jednej strony poszukuje ona odpowiedniego aparatu teoretycznego do opisu badanych zjawisk, a z drugiej strony sama wytwarza taki aparat pojęciowy. Wszystko służy coraz lepszemu zrozumieniu badanych zjawisk i ich uwarunkowań celem optymalizacji samego procesu wychowawczego.

Dodatkowo, w pojawiających się publikacjach na temat relacji wychowawczej coraz częściej podnosi się postulat ważności tych relacji w wychowaniu. Przykładowo

<sup>33</sup> C. Schneider, *Kann man Beziehungsgestaltung lernen?* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen...*, s. 211.

<sup>34</sup> U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, s. 18.

<sup>35</sup> Cyt. za: M. Krupska, *Doświadczenie wsparcia w świetle koncepcji relacji pedagogicznej Maxa van Manena*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019, nr 7, s. 4.

<sup>36</sup> C. Schneider, *Kann man Beziehungsgestaltung lernen?*, s. 213.

można wskazać następujące wypowiedzi. Andrzej Murzyn podkreśla: „[...] być może rola edukacji polega przede wszystkim na tym, aby motywować osobę do podejmowania prób mających na celu odzyskanie utraconej (a może tylko uśpionej) zdolności do dążenia ku pełnej relacji z drugą osobą”<sup>37</sup>. Z kolei M. Nowak zauważa, że badania ukierunkowane na relację wychowawczą dotyczą „materialnych przyczyn” samego wychowania, takich jak: wychowanek, wychowawca i sytuacja wychowawcza, a przez to uzupełniają perspektywę badawczą związaną z poszukiwaniem „docelowych przyczyn wychowania” związanych z osiągnięciem celów i wartości<sup>38</sup>. Podobnie niemiecki teoretyk wychowania Kersten Reich dopomina się o gruntowne badania w tym obszarze, stwierdzając, że „[...] pedagogika teraźniejszości jest obszarem nie w pełni jeszcze rozwiniętym, ponieważ do dziś nie docenia poziomu relacji”<sup>39</sup>. Przedstawione tutaj przykładowe wypowiedzi prowadzą do wniosku, że badanie relacji wychowawczej z perspektywy jej ogólnych założeń służy nie tylko teoretycznemu uporządkowaniu – jak to pokazano powyżej – ale również próbie wydobywania z tych badań ukrytego w relacji wychowawczej potencjału (waloru).

Do tych dwóch głównych powodów merytorycznych dochodzi jeszcze moje osobiste zainteresowanie problematyką relacji wychowawczej od strony jej antropologicznych, ontologicznych i teleologicznych podstaw. Chodzi zatem o ukazanie modelu relacji wychowawczej, przy czym termin „model” rozumiem jako coś, co „reprodukuje dane zjawisko, by uczynić je możliwym do zbadania”<sup>40</sup>, bądź też – jak stwierdza Stefan Kunowski (1909–1977) – „[...] jako idealne konstrukcje, wynikające z układu stosunków logicznych odwzorowanych w teoriach poszczególnych struktur rzeczywistości”<sup>41</sup>. Posługując się językiem Alfreda Schütza (1899–1959), można powiedzieć, że w swoim podejściu będę zmierzał do utworzenia modelu, który będzie konstruktem drugiego stopnia. A. Schütz wyjaśnia to następująco:

[...] obiekty myślowe konstruowane przez badacza społecznego w celu uchwycenia tej właśnie rzeczywistości muszą być oparte na obiektach myślowych skonstruowanych przez ludzi w procesie myślenia potocznego o otaczającej ich rzeczywistości społecznej, w której na co dzień żyją. Zatem konstrukty tworzone przez nauki społeczne są konstruktami drugiego stopnia, to znaczy konstruktami konstruktów tworzonych przez aktorów na scenie społecznej, których zachowania muszą być ob-

<sup>37</sup> A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 134.

<sup>38</sup> Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 433.

<sup>39</sup> K. Reich, *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, Weinheim Basel: Beltz, 2010, s. 51.

<sup>40</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 35.

<sup>41</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2004, s. 87. Por. J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. II: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2007, s. 40.

serwowane i wyjaśniane przez badacza społecznego, zgodnie z naukowymi regułami proceduralnymi<sup>42</sup>.

Model – w ukazanym tutaj rozumieniu – zawsze upraszcza rzeczywistość do jej istotnych elementów przez co, z jednej strony, umożliwia badanie tej rzeczywistości z pozycji przyjmowanych założeń badawczych. Bez tej upraszczającej reprodukcji rzeczywistości nie byłoby w ogóle możliwości poddania jej naukowej refleksji ze względu na jej bogatą, wielopoziomową złożoność. Z drugiej strony, badacz musi się liczyć, że konieczne, modelowe uproszczenie skazuje go na badanie niepełnej rzeczywistości. I choć wiele wskazuje na to, że odrzucone elementy rzeczywistości nie wnoszą istotnej treści do prowadzonych badań, to jednak pewności nie ma i zawsze należy zachować ostrożność w formułowaniu wniosków.

Prowadzone przeze mnie badania podporządkowałem następującemu pytaniu głównemu: jaki model relacji wychowawczej można uznać za najbardziej adekwatny w kontekście dotychczasowego namysłu pedagogicznego?

Tak postawione pytanie główne poddałem operacjonalizacji na pytania szczegółowe, które wyznaczają zarazem etapy procesu odpowiedzi na pytanie zasadnicze: co to jest relacja wychowawcza? jakie są komponenty relacji wychowawczej? jakie są dotychczasowe modele relacji wychowawczej? jaka jest propozycja nowego modelu relacji wychowawczej? jakie są implikacje proponowanego modelu relacji wychowawczej dla teorii i praktyki?

W prowadzonych badaniach postawiłem następujące cele: poznawczy, teoretyczny i praktyczny<sup>43</sup>. Cel poznawczy wiąże się z opisem, wyjaśnieniem, a także z przewidywaniem danych zjawisk pedagogicznych. Stąd celem poznawczym badań uczyniłem ustalenie dotychczasowego rozumienia relacji wychowawczej i jej modeli. Na tym etapie naukowych dociekań postawiłem sobie przede wszystkim cele deskryptywne, związane z opisaniem badanego zjawiska, a następnie cele eksplikatywne, związane z poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie: dlaczego tak jest? Cel teoretyczny określa ogólne, teoretyczne założenia odnośnie do podejmowanego problemu. Przyjąłem zatem, że celem tym będzie zbudowanie autorskiego modelu relacji wychowawczej. Cel praktyczny dotyczy opracowania dyrektyw pedagogicznych, tj. praktycznych wskazówek ukierunkowanych na realizację teoretycznego modelu badanej rzeczywistości. Celem praktycznym moich badań stało się ustalenie ogólnych propozycji metodycznych służących wdrożeniu opracowanego modelu relacji wychowawczej do teorii i praktyki.

Kolejnym ważnym zagadnieniem w prezentowaniu własnego stanowiska metodologicznego jest ukazanie metody badań. Jest ona związana przede wszystkim z przyjmowanym obszarem badań. Przedstawiając to zagadnienie, należy wyjść od stwierdzenia Tomasza Dumy, który wskazuje na brak „[...] możliwości ujmowania relacji w poznaniu zmysłowym. Nie istnieją bowiem żadne obiektywne *phantasmata*, które

<sup>42</sup> A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2012, s. 11.

<sup>43</sup> Por. J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań...*, s. 317–319.

zawierałyby w sobie treść realnego odniesienia<sup>44</sup>. Z tego względu wpisuję się w tradycję humanistycznego modelu nauki sięgającego do inspiracji Friedricha Daniela Ernsta Schleiermachersa (1768–1834), który zaprezentował go w swoim wykładzie pt. *Grundzüge der Erziehungskunst* z 1826 roku. Wychodząc od pytania o stopień uniwersalności teorii pedagogicznej<sup>45</sup>, zauważa on, że odpowiedź na nie związana jest z wcześniejszymi założeniami dotyczącymi tego, jaką metodę przyjmuje się za właściwą do budowania tej teorii. Wskazuje na dwie opozycyjne metody – empiryczną i spekulatywną<sup>46</sup>. Jego wnioski są następujące: gdy przyjmie się metodę empiryczną, to dochodzi się do wniosków, że teoria pedagogiczna jest niczym innym jak tylko rezultatem doświadczenia, a w związku z tym pedagogika byłaby za każdym razem odrębnym *specificum*, które byłoby w pełni zależne od danej rzeczywistości, zawsze inne i ciągle poddawane zmianie<sup>47</sup>. Na tej podstawie F.D.E. Schleiermacher stwierdza, że taka teoria nie jest naukowa<sup>48</sup>. Stąd jedynym możliwym założeniem dla budowania uniwersalnej teorii pedagogicznej jest przyjęcie spekulatywnej drogi budowania wiedzy. Sprawdzając się ona będzie do tego, że główne pytanie pedagogiki (w jaki sposób człowiek powinien być wychowywany?) będzie znajdowało swoją odpowiedź nie inaczej, jak tylko w wyprowadzaniu jej z idei dobra<sup>49</sup>, co skutkuje tym, że pedagogika jest bardzo ściśle związana z etyką.

Kontynuatorem inspiracji Schleiermacherskich i zarazem twórcą współczesnej humanistyki był W. Dilthey, który głosił odrębność istoty zjawisk humanistycznych oraz epistemologiczną swoistość nauki o „ludzkiej duchowości” (*Geisteswissenschaften*)<sup>50</sup>. Znamionną „wizytówką” tego podejścia metodologicznego jest „kategoria rozumienia” (*Verstehen*). Jak pisze Nowak, metoda ta, wychodząc od „[...] interpretowania i rozumienia tekstów i dokumentów w filologiach klasycznych doszła do interpretowania tego *analogicznego tekstu*, jakim są różne procesy życiowe ujmowane w ich kontekście historycznym”<sup>51</sup>. Stąd metoda ta adaptowana do pedagogiki sprowadza się do analizy „[...] doświadczenia wychowawczego, na bazie jego potocznego pojmowania oraz stawianych mu oczekiwań, usiłuje dochodzić do odnowionego zrozumienia, które zdolne byłoby nadać nowy sens konkretnej «sytuacji wychowawczej»”<sup>52</sup>. Badacz posługujący

<sup>44</sup> T. Duma, *Metafizyka relacji. U podstaw rozumienia relacji bytowych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2017, s. 337.

<sup>45</sup> „welchen Grad von Allgemeingültigkeit kann wohl unsere Theorie haben”, F. Schleiermacher, *Grundzüge der Erziehungskunst* [w:] F. Krüchel, M. Schüll, I.K. Uphoff (red.), *Basistexte Pädagogik*, Darmstadt: WBG, 2018, s. 33.

<sup>46</sup> Por. tamże.

<sup>47</sup> Por. tamże, s. 34.

<sup>48</sup> Por. tamże; oczywiście należy mieć tu na uwadze stan ówczesnych badań empirycznych, które po Augustie Comte (1798–1857) uległy radykalnym zmianom.

<sup>49</sup> Por. tamże.

<sup>50</sup> Por. D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych* [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 31–32.

<sup>51</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 64.

<sup>52</sup> Tamże.

się tą metodą jest nie tylko redaktorem i odtwórcą odkrywanego sensu, ale również – jak pisze Bogusław Śliwerski – „sam wzbogaca ją o własną podmiotowość”<sup>53</sup>, dlatego

[...] rolę badacza idei w perspektywie hermeneutycznej jest uruchomienie namysłu nad przesądami myślenia pedagogicznego, by wykryć rzeczywisty (ukryty) sens wiedzy, czyniąc ją zarazem wiedzą problematyczną i niekonieczną. W podejściu hermeneutycznym do danych teorii pedagogicznych chodzi o coś więcej niż tylko o ich reprodukcję, rekonstrukcja ich treści nie może bowiem być ich prostym powtórzeniem, ale przeniesieniem tego, co jest do powiedzenia, w perspektywę swego własnego mówienia<sup>54</sup>.

Ze względu na powyższe założenia metodzie tej zarzuca się subiektywizm, nieodpowiadający kryteriom naukowości. Zauważa to między innymi A. Schütz, który pisze, że „[...] krytycy rozumienia nazywają je subiektywnym, gdyż utrzymują, iż zrozumienie motywów działania innego człowieka zależne jest od osobistej, niepodlegającej kontroli i nieweryfikowalnej intuicji obserwatora”<sup>55</sup>. Nie o takie rozumienie subiektywności – a zarazem całej metody *Verstehen* – tutaj chodzi. Austriacki filozof społeczny odpowiada za Maxem Weberem (1864–1920), że *Verstehen* jest określane „[...] jako subiektywne, gdyż jego zadaniem jest odkrycie, jakie znaczenie aktor przypisuje swemu działaniu, w odróżnieniu od znaczenia, jakie nadaje mu inny uczestnik działania czy też neutralny obserwator”<sup>56</sup>. Następnie dodaje: „[...] cała dyskusja w tym zakresie cierpi z powodu błędnego rozróżnienia pomiędzy *Verstehen* (1) jako doświadczeniową formą wiedzy zdroworozsądkowej na temat społecznych kwestii, (2) jako problemem epistemologicznym (3) oraz jako metodą właściwą naukom społecznym”<sup>57</sup>. Stąd posługiwanie się metodą hermeneutyczną jest próbą zbudowania wiedzy na temat tego, „[...] co dzieje się w umysłach innych, oraz na temat naszej intersubiektywności doświadczenia świata, zarówno tego naturalnego, jak i społeczno-kulturowego”<sup>58</sup>. W takiej perspektywie zmienia się istotny cel prowadzonych badań, którym nie może być jedynie „[...] ustalanie korelacji a nawet uniwersalnych zależności współtowarzyszących

<sup>53</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 163.

<sup>54</sup> Hans Georg Gadamer, zajmując się tą kwestią, posługuje się przykładem pracy tłumacza: „Jest [tłumacz – M.J.] oczywiście związany tym, co zastaje, a przecież nie może tego po prostu sformułować w nowym materiale językowym, już nie obcym, lecz własnym – nie mówiąc nic samemu. To zaś znaczy, że tłumacz musi w sobie samym zdobyć nieskończoną przestrzeń mówienia, odpowiadającą temu, co powiedziane w obcym języku. [...] Zadaniem tłumacza nie jest więc odtworzenie tego, co powiedziane. Musi on raczej zwrócić się w kierunku przez nie [treści wypowiedziane – M.J.] wskazanym, tzn. ku [ich – M.J.] sensowi – by przenieść to, co jest do powiedzenia, w perspektywę swego własnego mówienia”, H.G. Gadamer, *Człowiek i język*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1976, nr 6, s. 20.

<sup>55</sup> A. Schütz, *O wielości światów...*, s. 9.

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> Tamże, s. 9–10.

<sup>58</sup> Tamże, s. 9.

(*universal relations of concomitance*) [...]. Wręcz przeciwnie, musi on tworzyć «typy idealne» czy też «modele motywacji», za pomocą których dąży do «zrozumienia» jawnego zachowania społecznego (*overt social behaviour*) poprzez przypisywanie sił motywacyjnych działań do wykonujących je aktorów»<sup>59</sup>. Podobnie zauważa Theodor Adorno (1903–1969), który stwierdza, że czym innym są działania na liczbach (pochodzących z pojedynczych przypadków, opracowanych metodami statystycznymi) oraz uzyskane tą drogą wypowiedzi dotyczące tendencji, a czym innym jest „ogólność” jako kategoria, która nie da się sprowadzić do sumy przypadków<sup>60</sup>. W tym sensie można mówić o badaniach dotyczących „ważnego definiowania i redefiniowania podstawowych pojęć (zjawisk) pedagogicznych”<sup>61</sup>.

Mając na uwadze zbudowanie modelu relacji wychowawczej (cel teoretyczny) na podstawie poznanych znaczeń nadawanych samej relacji (cel poznawczy) oraz zaproponowanie – na bazie tych badań – rozwiązań praktyczno-wdrożeniowych (cel praktyczny), przyjąłem w swoich badaniach jako główną – hermeneutyczną metodę badań. Szczegółowymi metodami postępowania badawczego są przede wszystkim hermeneutyczna analiza tekstu oraz metoda spekulatywno-dedukcyjna, ponadto indukcyjna. Pierwsza metoda pozwoliła mi podjąć działania związane z rekonstrukcją sensu, który poszczególni autorzy zawarli w swoich tekstach. Druga metoda umożliwiła mi, przy zachowaniu zasad wynikania logicznego, skonstruowanie nowego, oryginalnego modelu relacji wychowawczej. Metoda indukcyjna pozwoliła zaś – dzięki zebranim jednostkowym przypadkom – uzyskać ogólną treść badanego zjawiska. We wszystkich przypadkach zachowałem i uznawałem zasady spirali hermeneutycznej<sup>62</sup>, które wskazują na nieodzowność 1) odczytywania wybranych tekstów w pełnym kontekście ich tworzenia (i *vice versa*), 2) rozumienia świata ludzkiego przez „oddanie się” mu (i *vice versa*) oraz 3) rozumienia wspólnoty ludzkiej przez rozumienie siebie (i *vice versa*), wynikające z podejścia Dilteya. Ojciec nowożytnej humanistyki pisał:

[...] każde słowo, każde zdanie, każdy gest lub formuła grzecznościowa, każde dzieło sztuki i każdy czyn historyczny są tylko dlatego rozumiane, że istnieje wspólnota między tym, co w nich uzewnętrzniane, a rozumiejącym; jednostka przeżywa, myśli i działa zawsze w obrębie wspólnoty i jest zdolna do rozumienia tylko w jej ramach. Wszystko, co rozumiane, nosi na sobie znamię czegoś znanego z tej wspólnoty. Żyjemy w jej atmosferze, otacza nas ona stale. W niej się obracamy. W ogóle w tym hi-

<sup>59</sup> Tamże, s. 5.

<sup>60</sup> Por. D. Urbaniak-Zajac, *Obiektywna hermeneutyka jako metodologia badań empirycznych* [w:] D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 173.

<sup>61</sup> K. Ablewicz, *Metodologiczne horyzonty sytuacji wychowawczej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2005, nr 1, s. 115.

<sup>62</sup> Prawdopodobnie jako pierwszy skonstruował ją Friedrich Ast (1778–1841). Por. K. Zierer, K. Speck, B. Moschner, *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*, München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2013, s. 24.

storycznym i poddającym się rozumieniu świecie jesteśmy jak w domu, rozumiemy sens i znaczenie wszystkiego, jesteśmy wpłeceni w te wspólnoty<sup>63</sup>.

Na koniec potrzebne jest zasygnalizowanie bodaj najważniejszego założenia metody hermeneutycznej, a mianowicie: proces wydobywania sensu dokonuje się w ciągłym dialogu pomiędzy własnym (autora) „przedrozumieniem” (*Vorverständnis*) a „rozumieniem” (*Verständnis*) treści badanego dzieła. W ten sposób dochodzi się do nowego, poszerzonego zakresu rozumienia, czyli odkrywania sensu, co z kolei zmienia treść własnego przedrozumienia<sup>64</sup>. Mając to na uwadze, chcę wyraźnie zaakcentować, że świadomy jestem pewnego niebezpieczeństwa, które wpisane jest w strukturę tego procesu, a które można nazwać widzeniem tego, co się chce widzieć. Przykładowo, Bogdan Nawroczyński (1882–1974) zdemaskował tego typu błąd u Johanna Friedricha Herbart (1776–1841). Zauważył on, że „[...] niestety bardzo często [Herbart – M.J.] dostrzegał nie to, co miał przed oczami, lecz to, w co mu kazała wierzyć wyznawana przez niego doktryna filozoficzna. Ale to tak już jest: ludzie bardzo często widzą nie to, co mają przed oczami, ale to, w co wierzą. Dobry to przykład apercepcji w znaczeniu, które temu terminowi nadał Herbart”<sup>65</sup>. By uchronić się od tego błędu, poddaję się redukcji hermeneutycznej. Polegać ona będzie przede wszystkim na tym, że na początku swojej pracy sięgnę do najbardziej prostych i podstawowych definicji i opisów zarówno samej relacji, jak i innych zagadnień podejmowanych w badaniach, by następnie na niej budować – głównie za pomocą metody dedukcji – kolejne obszary wiedzy. Z tego względu chętnie będę uwzględniał perspektywę historyczną<sup>66</sup> w ukazywaniu ewolucji znaczeń badanych zjawisk.

Na strukturę książki złożą się cztery rozdziały. W pierwszym rozdziale, zatytułowanym *Relacja wychowawcza i perspektywy jej ujęcia*, podejmę zagadnienia związane z rozumieniem relacji wychowawczej. Odpowiem w nim na pytanie o w miarę uniwersalną definicję relacji wychowawczej. Posłużę się drogą redukcji hermeneutycznej, wychodząc od podstawowych i ogólnych definicji samej relacji. W tej części pracy sięgnę przede wszystkim do dorobku filozoficznego, bo zgodnie z tym, co postulował Bronisław Ferdynand Trentowski (1808–1869): „wstęp do pedagogiki [...] musi być koniecznie najfilozoficzniejszą jej częścią”<sup>67</sup>. Następnie – w drugiej części tego rozdziału – przedstawię uwarunkowania pedagogiczne, które pozwolą mi zaadaptować definicję relacji jako takiej do sytuacji wychowawczej, czego efektem będzie przyjęcie ogólnej definicji relacji wychowawczej. W tej części pracy ukazę również i uzasadnię założenia

<sup>63</sup> Cyt. za: J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 422.

<sup>64</sup> Por. K. Zierer, K. Speck, B. Moschner, *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*, s. 24.

<sup>65</sup> B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa: PWN, 1968, s. 260–261.

<sup>66</sup> Por. S. Sztobryn, *Słowo wstępne* [w:] I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź: Wydawnictwo Dajas, 1999, s. 5.

<sup>67</sup> B.F. Trentowski, *Chowanna* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 2, Kielce: Strzelec, 1997, s. 374.

antropologiczne i teleologiczne własnego stanowiska badawczego, do czego wezwany jest każdy badacz<sup>68</sup>.

Drugi rozdział, zatytułowany *Modele relacji wychowawczej*, będzie zawierał treści związane z aktualnym stanem badań nad relacją wychowawczą. Rozpocznę go od próby uporządkowania terminologicznego. We współczesnej literaturze przedmiotowej pojawia się bowiem wiele terminów na oznaczenie relacji wychowawczej. Sytuacja wieloznaczności podstawowych terminów utrudnia prowadzenie badań i potrzebuje uporządkowania, choć nie jest to zadanie łatwe. Już na początku okresu nowożytności Franciszek Suarez (1548–1617) na gruncie filozofii twierdził, że jedyną możliwością wzmocnienia naukowego charakteru metafizyki jest jej ukrytycznienie, a to z kolei „[...] dokonuje się przez precyzowanie pojęć, za pomocą których w metafizyce opisuje się i wyjaśnia rzeczywistość, aby uniknąć wieloznaczności”<sup>69</sup>. Podobne stanowisko w XX-wiecznej pedagogice zajął Ernst Krieck (1882–1947), który twierdzi, że „[...] precyzowanie podstawowych pojęć oznacza za każdym razem dla nauki decydujący krok w stronę jej nowego stawania się”<sup>70</sup>. Również w polskiej pedagogice obecne są takie trendy, czego potwierdzeniem jest chociażby stanowisko Heliodora Muszyńskiego, który uważa, że trudno mówić „[...] o konstruktywnym budowaniu wiedzy naukowej, kiedy aparatura pojęciowa jest daleka od niezbędnej jednoznaczności”<sup>71</sup>. Stąd też w tej części drugiego rozdziału zaproponuję własny sposób uporządkowania treściowego terminów występujących w literaturze.

Główny zakres podjętych w drugim rozdziale zagadnień dotyczyć będzie ukazania współczesnych, podstawowych modeli relacji wychowawczej obecnych w literaturze przedmiotowej. Rozpocznę ten opis od prezentacji kształtowania się namysłu nad relacją między wychowawcą a wychowankiem i jej cechami w dziejach wychowania. Przywołanie tych historycznych treści ma dla mnie ważne znaczenie z tego względu, że po pierwsze, ukazanie początków pomoże zrozumieć współczesne modele, i po drugie, powstawały one bardzo często w ścisłym związku z praktyką wychowawczą oraz zdradzają niezwykłą intuicję pedagogiczną ich autorów. Następnie przedstawię pięć współczesnych modeli relacji wychowawczej w porządku chronologicznym ich powstania. Są to modele: „pierwotnego wydarzania się” (*ursprüngliches Geschehen*) E. Kriecka, „relacji pedagogicznej” (*pädagogischer Bezug*) H. Nohla, „stosunku dialogicznego” (*dialogisches Verhältnis*) M. Bubera, „stosunku wychowawczego” (*erzieherisches Verhältnis*) F.W. Krona oraz „relacji rezonującej” (*resonanzbeziehung*) Hartmuta Rosy. Ten wybór został dokonany na podstawie tego, że autorzy wymienionych modeli w prezentowanych przez siebie koncepcjach relacji wprost odnoszą się do sytuacji wychowawczych. Jak pisał Jan Amos Komeński (1592–1670): „[...] wybór bowiem tego, co najbardziej

<sup>68</sup> Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 41.

<sup>69</sup> T. Duma, *Metafizyka relacji...*, s. 150.

<sup>70</sup> E. Krieck, *Philosophie der Erziehung*, Jena: Eugen Diederich, 1922, s. 167.

<sup>71</sup> H. Muszyński, *Wokół definicji wychowania*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1992, t. 8, s. 7. Por. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 31.

użyteczne, jest tak nieodzowną rzeczą, że nikt nie jest dobrym czytelnikiem książek, kto jednocześnie nie umie wybierać<sup>72</sup>. Oznacza to, że dobry lektor musi być wcześniej dobrym selektorem, a to zawsze jest trudne, naznaczone subiektywnym wyborem autora. Druga trudność związana jest z tłumaczeniem tekstów obcojęzycznych. Ze względu na fakt, że tego typu namysł nad relacją wychowawczą narodził się i obecnie jest w Niemczech, podstawowym źródłem moich badań w tej części będzie literatura niemieckojęzyczna. Chodzi o wybór między zgodnością literalną a rozpoznawaniem sensu wypowiedzi. Przyjąłem tutaj za zasadę rozwiązanie B. Śliwerskiego, który pisał, że w prezentacji zagranicznych teorii wychowania należy się skupić „na uzyskaniu zgodności sensu i wierności znaczeń”<sup>73</sup>, zgodnie z opisanym wcześniej podejściem hermeneutycznym.

Zagadnieniem kończącym ten rozdział będzie klasyfikacja relacji wychowawczej, podjęta na podstawie jej konstytutywnych elementów, ukazanych w pierwszym rozdziale.

Trzeci rozdział, zatytułowany *Trójpodmiotowy model relacji wychowawczej*, będzie miejscem, w którym zaprezentuję autorski model relacji wychowawczej, zbudowany z trzech podmiotów biorących udział w tej relacji: wychowawcy „Ty”, „Ja-wołającego” oraz „Ja-(po)wołanego”. Na wstępie ukażę inspiracje zarówno z tekstów pochodzących z dziejów wychowania, jak i ze współczesnych źródeł pedagogicznych, które skłoniły mnie do takiego opracowania modelu relacji wychowawczej. Następnie wyjaśnię rozumienie poszczególnych podmiotów wychowania, specyfikę relacji między nimi oraz immanentne cele tych relacji.

Całość studium zakończy rozdział czwarty, zatytułowany „*Praxis*” relacji wychowawczej, poświęcony implikacjom trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej dla teorii i praktyki pedagogicznej. Na początku ukażę w nim fundamentalną perspektywę metodyczną, która w dalszych treściach znajdzie swoje uszczegółowienie ze względu na to, czy kryterium uszczegółowienia uczyni się podmiot wychowania czy też narzędzie wychowania (inaczej mówiąc: fakt wychowawczy). Stąd też zasady służące optymalizacji relacji wychowawczej zostaną podzielone na dwie grupy – specyfika *praxis* w odniesieniu do podmiotów relacji wychowawczej oraz specyfika *praxis* w odniesieniu do narzędzi relacji wychowawczej.

Publikację zamknie spis literatury i schematów użytych w tekście, indeks osobowy oraz obcojęzyczne streszczenia treści.

W tym miejscu chciałbym wyrazić swoją wdzięczność osobom i środowiskom naukowym, które były dla mnie niezmiernie cennym wsparciem przy powstawaniu tej publikacji. Szczególne podziękowania składam trzem wspólnotom naukowym. Przede wszystkim dziękuję Instytutowi Pedagogiki KUL, wszystkim jego pracownikom naukowym, moim Nauczycielom, Koleżankom i Kolegom. Dziękuję za włączenie w tradycję namysłu pedagogicznego ze szczególnym uwrażliwieniem na podejmowanie wysiłku

<sup>72</sup> J.A. Komeński, *Mowa o umiejętnym posługiwaniu się książkami, najcenniejszym narzędziem umysłu* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 351.

<sup>73</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 40.

zmierzającego do całościowego przyglądania się i myślowego obejmowania badanej rzeczywistości wychowania w duchu Arystotelesowskiej *teorii*. Szczególne podziękowania składam Księdzu prof. Marianowi Nowakowi oraz Panu dr. hab. Piotrowi Magierowi za wskazanie tej perspektywy badawczej oraz jej przykład ukazany we własnych badaniach i wspólnych dyskusjach. Dziękuję następnie Zespołowi Samokształceniowemu i Samopomocowemu Doktorów, działającemu pod patronatem KNP PAN i przewodnictwem śp. Pani prof. Marii Dudzikowej. Stworzona przez Panią Profesor kultura dyskusji oraz otwartości na różnorodność poglądów i ścierania się zdań była dla mnie cenną przestrzenią mojego wzrostu naukowego. Dziękuję wszystkim Koleżankom i Kolegom Zespołu za wspólne rozmowy, odpowiedzi, stawiane pytania i dyskusje, niejednokrotnie przenoszone na korespondencję mailową. Swoją wdzięczność kieruję również względem środowiska Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen w Münster ze szczególnym uwzględnieniem Pani prof. Andrei Tafferner oraz Pana prof. Thomasa Hülshoffa. Wieloletnia znajomość naukowa i osobista pozwoliła mi za każdym razem doświadczyć nowych inspiracji w sposobie oglądu rzeczywistości wychowawczej i próbach jej naukowego opisu.

Bardzo serdecznie dziękuję Recenzentom wydawniczym mojej książki – Pani dr hab. Alinie Wróbel, prof. Uniwersytetu Łódzkiego i raz jeszcze Ks. prof. Marianowi Nowakowi za trud włożony w przygotowanie recenzji, ich wnikliwość i cenne uwagi, które pomogły udoskonalić przedstawiony tekst.

Dziękując, nie mogę zapomnieć o tych wszystkich osobach, spotkaniach i rozmowach, których nie sposób wymienić, ponieważ często nie miały one ściśle zaplanowanego charakteru, ale okazały się – często po czasie – niezwykle inspirujące w „układanie myśli”. We wszystkich tych środowiskach i spotkaniach doświadczam prawdziwości Platonskiego uwrażliwienia na to, że wiedzę autentycznie przekazuje się w spotkaniu, rozmowie, wspólnocie, szkole. Inaczej mówiąc: potrzebowałam i wciąż potrzebuję wspólnoty, żeby zrozumieć słowo<sup>74</sup>.

<sup>74</sup> Por. Platon, *Fajdros*, tłum. W. Witwicki, Warszawa: PWN, 1958, s. 127; G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, tłum. E.I. Zieliński, t. II: *Platon i Arystoteles*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008, s. 40.



## ROZDZIAŁ I

# RELACJA WYCHOWAWCZA I PERSPEKTYWY JEJ UJĘĆ

Na początku prowadzonych analiz należy przede wszystkim określić obszar badawczy, który będzie stanowił przedmiot badań. Chodzi zatem o wstępny opis zjawiska nazywanego relacją wychowawczą.

W związku z tym celem prowadzonych badań na tym etapie będzie wstępne zdefiniowanie relacji wychowawczej. Aby to osiągnąć, posłużę się metodą redukcji hermeneutycznej, która zakłada najpierw wyłączenie (zawieszenie) przedrozumienia badanego obszaru. Wiąże się to z rozpoczynaniem od zera, z przejściem pełnej drogi analiz badawczych. Stąd też na pierwszym etapie opiszę zagadnienie relacji jako takiej, w jej najogólniejszym znaczeniu. Następnie podejmę próbę odpowiedzi na pytanie: kiedy relacja jako taka staje się relacją wychowawczą? Inaczej mówiąc, co sprawia, że spośród wielu rzeczywistości i sytuacji relacyjnych niektóre z nich mogą być nazwane relacjami wychowawczymi, a inne nie. Aby odpowiedzieć na to pytanie, posłużę się dedukcyjnym sposobem wnioskowania. W ten sposób wyznaczone zostaną formalne granice formułowanej definicji. Na kolejnym etapie zastosuję indukcyjny sposób wnioskowania, aby zbadać rozumienie relacji wychowawczej pod względem treściowym<sup>1</sup>.

Taka ścieżka badawcza powinna doprowadzić do zaprezentowania definicji relacji wychowawczej w jej najszerszej postaci. Można powiedzieć, że w tym miejscu wypracowana zostanie podstawowa kategoria teoretyczna, będąca następnie – zgodnie z definicją samej kategorii<sup>2</sup> – konstrukcją dla przedstawionego w tej publikacji modelu relacji wychowawczej.

---

<sup>1</sup> O konieczności równomiernego wykorzystywania obu metod pisał między innymi Karol Kotłowski. Odnosił ten postulat przede wszystkim do metodologii badań pedagogicznych, ale również dobrze można go odnieść do metodologii pedagogiki, por. K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1964, s. 48.

<sup>2</sup> J.H. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobrażenia*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001, s. 11: „[...] dane pojęcia stają się kategoriami wówczas, gdy wnoszą do różnych nauk swoisty багаż in-

## I. RELACJA

Pierwszym, ważnym zadaniem jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, czym jest relacja w ogóle, aby następnie – na tej podstawie – wyodrębnić znaczenie relacji wychowawczej. Proponuję, aby poszukiwania rozpocząć w obszarze filozofii. Ta nauka podejmuje badania dotyczące poszukiwania i opisywania konstytutywnych cech danego zjawiska. Taki punkt wyjścia umożliwi zbudowanie bazowego fundamentu dotyczącego rozumienia relacji.

### I.1. DEFINICJA RELACJI

Urszula Ostrowska zauważa, że relacja jako termin naukowy ma wielowiekową tradycję. Został on wprowadzony do języka naukowego już przez Arystotelesa (384–322 p.n.e.)<sup>3</sup>. Niemniej jednak jako problem filozoficzny nie został podjęty przez pierwszych filozofów. Można nawet powiedzieć, że poprzez zapoczątkowaną przez Platona (427–347 p.n.e.), a następnie rozbudowaną przez Arystotelesa ontologię substancji namysł nad tym zagadnieniem został, jeśli nie zatrzymany, to znacznie opóźniony<sup>4</sup>. Amerykański filozof Julius Rudolph Weinberg (1908–1971) twierdzi nawet, że dopiero w XIX wieku podjęto systematyczne badania nad tym zagadnieniem<sup>5</sup>, a Martin Heidegger (1889–1976) utrzymuje, że „wciąż niewyjaśnionym zostaje to, czym jest relacja”<sup>6</sup>. Warto jednak pokrótce przyjrzeć się dziejom badań nad relacją, gdyż pomimo powyższych stwierdzeń można wskazać kilka ważnych zagadnień, które będą następnie pomocne w zaprezentowaniu podstawowych wyjaśnień dotyczących relacji wychowawczej.

Arystoteles, prezentując zagadnienia związane z relacjami, skoncentrował się nie tyle na samych relacjach, ile raczej na relacyjności jako kategorii bytowej. Jeśli więc podejmował on to zagadnienie, to od strony samego bytu. W związku z tym na opisanie samej relacji zaproponował dwa terminy – *pros ti* oraz *pros heteron*<sup>7</sup>. Wyjaśnił, że „[...] względny ( $\pi\rho\omicron\sigma\ \tau\iota$ ) nazywa się coś, co jako to, co jest, o innym bywa orzekane,

---

terpretacyjny, szerszy kontekst występowania i własną historię ugruntowaną w różnych dziedzinach nauki. Kategorie stanowią niejako konstrukcję”.

<sup>3</sup> U. Ostrowska, *Relacje interpersonalne w edukacji* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 183.

<sup>4</sup> Por. T. Duma, *Metafizyka relacji. U podstaw rozumienia relacji bytowych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2017, s. 44; W. Herzog, *In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften” 2001, nr 3, s. 532.

<sup>5</sup> Por. J.R. Weinberg, *Abstraction, Relation, and Induction. Three Essays in the History of Thought*, Madison: University of Wisconsin Press, 1965, s. 63.

<sup>6</sup> M. Heidegger, *Metaphysische Anfangsgründe der Logik im Ausgang von Leibniz*, Frankfurt am Main: Klostermann, 1978, s. 163.

<sup>7</sup> Por. T. Duma, *Metafizyka relacji...*, s. 58–59.

albo w jakiś inny sposób pozostaje w stosunku do czegoś innego”<sup>8</sup>. W innym miejscu tłumaczył, że rzeczy (byty) relatywne to te, „których stosunek do czegoś jest koniecznym warunkiem ich zaistnienia”<sup>9</sup>. Stagiryta wykazał, że dla zaistnienia relacji muszą istnieć kresy relacji, które są odrębne bytowo, a sama relacja jest „czymś pochodnym i czymś, co się doń przyłącza”<sup>10</sup>. Podsumowując, Arystotelesowi zawdzięcza się sformułowanie pierwszej ważnej definicji relacji, uznanie jej realnego sposobu bytowania (a nie tylko myślnego czy językowego) oraz wyodrębnienie jej struktury.

W pierwszych badaniach nad relacją została ona przedstawiona jako byt realny o najsłabszej formie istnienia. W średniowieczu powstała jedna z najpopularniejszych i zarazem najprostszych definicji relacji, zgodnie z którą jest ona „przyporządkowanie[m] czegokolwiek czemuś (habitus unius ad aliud)”<sup>11</sup>. Często na podstawie tej definicji specyfika badawcza poszczególnych współczesnych nauk precyzowała i wciąż precyzuje poszczególne znaczenia relacji w odniesieniu do prowadzonych przez siebie badań. Pozostając przy bardzo ogólnym ujęciu, można doprecyzować, że relacja to „odniesienie, którego następstwem jest sposób bytowania pomiędzy dwoma kresami”<sup>12</sup>. Powyższe rozumienie relacji znalazło swoje odzwierciedlenie również w terminologii łacińskiej. Greckie *pros ti* oddano za pomocą terminu *relatio*, który pochodzi od *referre* – odnosić.

Średniowieczne dociekania nie tylko rozwinęły myśl Arystotelesa, ale również nadały tej formie bytu nowe znaczenie. Szczególne zasługi ma tu Jan Duns Szkot (1266–1308), który relację zaczął określać jako „byt pomiędzy”, wzmacniając przez to jej znaczenie ontyczne oraz podkreślając jej realną bytowość<sup>13</sup>. Spośród wielu dyskusji prowadzonych w średniowieczu ważne miejsce w kontekście relacji zajmuje spór między podejściem realistycznym a nominalistycznym. W podejściu realistycznym przyjmuje się, że relacje istnieją w rzeczywistości (posiadają wartość bytową) bez względu na (roz)poznający je podmiot. Już u Arystotelesa można mówić o rozumieniu relacji w ujęciu realizmu. Z jego pism można wywnioskować, że „[...] relacja nie jest jedynie fenomenem językowym. Lecz realnym sposobem bytowania, polegającym na «byciu odniesionym do czegoś innego»”<sup>14</sup>. Oprócz takiego stanowiska zakładano również, że istnieją takie relacje, które są wytworem ludzkiej myśli. Nazwano je relacjami myślnymi lub logicznymi. W podejściu nominalistycznym przyjmuje się natomiast, że relacje nie są bytami realnymi, a jedynie konstrukcjami myślowymi. Choć nigdy nie wykluczano istnienia relacji rozumianych jako konstrukty myślowe, dopiero twórca nominalizmu Jan Buridan (1300–1358) stwierdził, że relacja jako taka jest jedynie nazwą. Przekreślił

<sup>8</sup> Arystoteles, *Kategorie* [w:] tegoż, *Dzieła wszystkie*, t. 1, tłum. K. Leśniak, Warszawa: PWN, 1990, s. 43.

<sup>9</sup> Tamże, s. 47.

<sup>10</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 83.

<sup>11</sup> M. Krąpiec, *Relacja* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007, s. 712.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Por. T. Duma, *Metafizyka relacji...*, s. 120.

<sup>14</sup> Tamże, s. 60.

tym samym istnienie relacji realnych w ogóle. Takie stanowisko było niewątpliwie zbudowane na przygotowanym wcześniej znacznym osłabieniu relacji realnych przez Wilhelma Ockhama (1285–1347), który uważał, że „relacja jest czymś czysto pojęciowym, mimo że jej kresy mogą być realne”<sup>15</sup>, oraz Ulrycha ze Strasburga (ok. 1225–1277), który stwierdził, że „relacja jest jedynie w intelekcie”<sup>16</sup>.

Kolejnym, ważnym aspektem badań średniowiecznych jest rozpoznanie relacji konstytuujących byt i wprowadzenie dzięki temu rozpoznaniu ważnej dystynkcji na relacje kategorialne i konstytuujące. Te pierwsze (kategorialne, inaczej: predykatentalne) związane są z Arystotelesowskim rozumieniem relacji jako przypadłości bytu o najniższej randze tego, co bytuje. Tak rozumiana relacja jest „[...] bytem przypadłościowym, nieposiadającym samodzielnego istnienia, lecz zapodmiotowanym w substancji, którego bytowość polega na odniesieniu do czegoś drugiego. Wymaga zatem nie tylko istnienia substancji jako swojego podmiotu, ale także innej bytowości, dzięki której pojawia się samo odniesienie”<sup>17</sup>.

Drugie relacje, tj. relacje konstytutywne dotyczą wewnętrznej struktury bytu i bazują na założeniu, że każdy byt (poza Absolutem) jest bytem złożonym. Stąd też istnieją relacje pomiędzy poszczególnymi „elementami” bytu. Do tego stopnia są one (zarówno same elementy, jak i relacje między nimi) decydujące dla istnienia bytu, że nazwano je relacjami konstytutywnymi, przyznając zarazem, że ich istnienie konstytuuje sam byt. Przykładem takich relacji jest relacja między istotą a istnieniem, formą a materią itp.

Na bazie powyższego rozróżnienia ważnym etapem w rozwoju wiedzy o relacjach była myśl Jana od św. Tomasza (1589–1644)<sup>18</sup>. Wyróżnił on relacje *secundum dici* i *secundum esse*. Kryterium tego podziału stanowi to, na ile dana relacja odróżnia się od swego fundamentu. W pierwszym przypadku sama relacja tożsama jest z jej fundamentem (kresem), a w drugim jest od niego różna. Tomasz Duma w następujący sposób przedstawia i interpretuje naukę Jana od św. Tomasza na temat relacji *secundum dici*:

Mimo że substancja i jej bezpośrednie przypadłości stanowią porządek realnego i samodzielnego bytu i mogą być pojęte same w sobie, bez relacji do czegokolwiek innego, nie mogą jednak być ukonstytuowane bez relacji do swoich przyczyn i zasad. Stąd nawet jeśli nie są relatywami w sensie ścisłym, czyli cały ich byt nie polega „na odniesieniu”, to są one relatywne *secundum dici*, tzn. ich byt może być wyjaśniony jedynie ze względu na odniesienie. Tego rodzaju relatywność istnieje w każdej kategorii, dlatego jest przez Jana od św. Tomasza nazywana transcendentálną. Cała bytowość takich relacji stanowi odniesienie, które tym samym jest ich racją bytu, jak to ma miejsce np. w relacji między formą a materią czy aktem poznania i przed-

<sup>15</sup> Cyt. za: M. Krąpiec, *Relacja*, s. 712.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> T. Duma, *Metafizyka relacji...*, s. 544.

<sup>18</sup> Imię zakonne portugalskiego dominikanina, który przed wstąpieniem do zakonu nazywał się João Poinset.

miotem. Nie jest to jednak odniesienie do czego innego „poza” przedmiotem relacji [czyli kresem – M.J.]<sup>19</sup>.

Natomiast relacja typu *secundum esse* „[...]” polega na odniesieniu do czego innego jako do «zewnętrznego» kresu, bez którego – jak już wspomniano – w ogóle nie mogłaby zaistnieć<sup>20</sup>.

Powyższe rozróżnienie jest ważne przede wszystkim ze względu na zauważenie i wprowadzenie do dyskursu naukowego relacji typu *secundum dici*. Nowością takiego zaprezentowania relacji stało się coś, co dotąd nie było zauważane. Arystotelesowskie rozumienie relacji z jego kategoriowym rozróżnieniem odrębności bytowej kresów w odniesieniu do samej relacji sprawiło, że dystynkcja siedemnastowiecznego badacza tej tematyki stała się absolutną nowością. Pokazuje on przede wszystkim to, że mogą istnieć relacje, które powstają wewnątrz struktury bytowej. Takie podejście ma uzasadnienie w tym, że sam byt, nawet gdy stanowi organiczną jedność, jest złożony i zmienny. Złożenia wewnątrzbytowe mogą być bardzo różne. Nie przekreślają jednak całości i jedności bytowej<sup>21</sup>. Najczęściej wskazuje się w tej grupie relacje między istotą a istnieniem, potencją a aktem, formą a materią itp. Nie wchodząc w szczegółowe rozróżnienia, można powiedzieć, że współcześnie tego rodzaju relacje nazywa się konstytutywnymi i definiuje się je jako „[...] wszystkie relacje, które sprawiają, że dany byt istnieje i ma takie, a nie inne właściwości”<sup>22</sup>. W tych relacjach nie sposób wyróżnić ich kresów jako odrębnych substancjalnie zjawisk (jak ma to miejsce w Arystotelesowskim ujęciu), zachowując zarazem jedność i tożsamość samego bytu. Z drugiej strony nie sposób nie zauważyć specyficznego odniesienia, które stanowi istotę tych relacji.

Podsumowując powyższe analizy, można stwierdzić, że oba rodzaje relacji (kategorialne i konstytutywne) mogą być opisane na poziomie ontologicznym. T. Duma stwierdza, że relacje konstytutywne „determinują byt do tego stopnia, że o samym bycie można mówić jako o «relacyjnym»”<sup>23</sup>. Uważa on też, że

[...] byt istnieje [...] dzięki zachodzącym w nim wewnętrznym zależnościom, które odgrywają kluczową rolę w jego konstituowaniu się. Tym, co w pierwszym rzędzie warunkuje istnienie bytu, są odpowiednie przyporządkowania elementów wewnątrzbytowych, z tym, że owe przyporządkowania nie dochodzą z zewnątrz do istniejących uprzednio elementów, lecz wchodzą w ich wewnętrzną naturę, determinując sposób ich istnienia. Można zatem powiedzieć, że w strukturze wewnętrznej bytu najpierwotniejsze są relacje, gdyż to one rozstrzygają o specyfice wchodzących w strukturę bytu czynników, a przez to o naturze danej całości bytowej<sup>24</sup>.

<sup>19</sup> T. Duma, *Metafizyka relacji...*, s. 155.

<sup>20</sup> Tamże, s. 155–156.

<sup>21</sup> Por. A.B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2007, s. 184–185.

<sup>22</sup> T. Duma, *Metafizyka relacji...*, s. 441.

<sup>23</sup> Tamże, s. 438.

<sup>24</sup> Tamże, s. 469.

Na podstawie powyższego można stwierdzić, że relacje konstytutywne istnieją tak długo, jak długo istnieje byt, są w nim zakotwiczone i warunkują jego istnienie. Relacje kategoriałne natomiast nie warunkują istnienia bytu, powstają i zanikają. Najczęściej tworzone są między bytami w określonym celu.

Pomimo rozwoju nauki o relacjach cały czas jednak w sposobach definiowania tego zjawiska widoczna była pierwotna myśl Arystotelesa. Dla przykładu można wskazać następujące ujęcia relacji: „jest tym, co łączy dwa współistniejące kresy”<sup>25</sup> (René Descartes, 1596–1650); „[...] to podobieństwo lub niepodobieństwo, równość lub nierówność jednego ciała z jakimś innym ciałem, gdzie jedno ciało jest poprzednikiem, drugie następnikiem”<sup>26</sup> (Thomas Hobbes, 1588–1679).

W późniejszych badaniach, począwszy od Kartezjusza i niewątpliwie za sprawą jego filozofii, przeniesiono akcent w namyśle nad relacją w sferę analityki filozoficznej. Mniej zatem zajmowano się jej istotą, a bardziej jej rodzajami, opisem, językiem. Dla Immanuela Kanta (1724–1804) relacja była ważna na płaszczyźnie logicznej<sup>27</sup>, a Georg Hegel (1770–1831) na podstawie relacji sformułował podstawowe prawo dialektyki w procesie stawania się<sup>28</sup>. W dwudziestowiecznych badaniach kładzie się nacisk na jednoczącą funkcję relacji oraz na powstającą dzięki temu całość. Z tego okresu można wymienić między innymi takich badaczy, jak: Paul Natorp (1854–1924), Bertrand A.W. Russell (1872–1970), Roman Ingarden (1893–1970) czy też Julius Jakob Schaaf (1910–1994), który stwierdził, że poszukiwanie istoty relacji jest przedsięwzięciem niewykonalnym i zaproponował rozwiązanie polegające na rozważeniu możliwych rodzajów relacji, co konsekwentnie doprowadzi do pytania o naturalne warunki ich występowania<sup>29</sup>.

Spośród innych współczesnych definicji relacji można wskazać kilka następujących. Mieczysław Albert Krąpiec (1921–2008) ujmuje relację jako „odniesienie, którego następstwem jest sposób bytowania pomiędzy dwoma kresami”<sup>30</sup>. Umberto Galimberti prezentuje ją jako „[...] stosunek pomiędzy dwiema zmiennymi, uchwyconymi w określonej sytuacji, zgodnie z formami tożsamości, następowania, zależności, przyczynowości itp.”<sup>31</sup>. Arthur i Emily Reber relacją nazywają związek między dwoma lub więcej zdarzeniami, obiektami lub osobami, a także interakcje pomiędzy osobami<sup>32</sup>. Krzysztof Kalka pisze, że relacja to „[...] byt niesamodzielny, występuje pomiędzy

<sup>25</sup> B. Mojsisch, *Relatione. II. Spätantike, Mittelalter und Renaissance* [w:] J. Ritter, K. Gründer (red.), *Historisches Wörterbuch Philosophie*, t. 8, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1992, kol. 592 n., cyt. za: T. Duma, *Metafizyka relacji...*, s. 160.

<sup>26</sup> T. Hobbes, *Elementy filozofii*, tłum. C. Znamierowski, Warszawa: PWN, 1956, s. 154.

<sup>27</sup> Por. T. Duma, *Metafizyka relacji...*, s. 198.

<sup>28</sup> Por. tamże, s. 207–214.

<sup>29</sup> Por. tamże, s. 262.

<sup>30</sup> M. Krąpiec, *Relacja*, s. 712.

<sup>31</sup> U. Galimberti, *Dizionario di Psicologia*, Torino: UTET, 1992, s. 807–808, cyt. za: U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, tłum. J. Krykowski, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2002, s. 19.

<sup>32</sup> Por. A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000, s. 939.

dwoma niesamodzielnymi pryncypiami lub dwoma niesamodzielnymi bytami wspieranymi na tych bytach, które łączy”<sup>33</sup>. Jak widać na podstawie powyższych współczesnych przykładów, zwrócenie uwagi przez Jana od św. Tomasza na istnienie relacji konstytutywnych, poza relacjami w rozumieniu Arystotelesa (kategorialnymi), w sposób niewystarczający przebiło się do myśli filozoficznej i społecznej<sup>34</sup>. Wykorzystanie tego rozróżnienia naprowadziło mnie na odkrycie nowego sposobu myślenia i opisywania relacji wychowawczej, co przedstawię w rozdziale związanym z trójpodmiotowym modelem relacji wychowawczej.

## 1.2. STRUKTURA RELACJI I JEJ RODZAJE

Warto zwrócić uwagę, że istotnym elementem podstawowego opisu relacji, przedstawionego we wcześniejszym punkcie, staje się kategoria „odniesienia” lub „przyporządkowania” (łac. *habitus*)<sup>35</sup>. To zaś suponuje konieczność istnienia czegoś, do czego coś jest przyporządkowane. Rysuje się zatem rozróżnienie między rzeczywistościami przyporządkowanymi sobie a samym przyporządkowaniem. Takie stwierdzenie pozwala wnioskować, że relacja jest odrębną rzeczywistością, inaczej mówiąc, jest bytem. Jest to jednak byt uwarunkowany korelatami tego przyporządkowania, stąd też – według Arystotelesa – posiada najsłabszą formę istnienia<sup>36</sup>. W literaturze przedmiotu pojawia się również zagadnienie powodu (celu) powstania relacji<sup>37</sup>. Wynika on z pytania o cel powstania więzi między dwoma rzeczywistościami. Na tej podstawie wcześniej zaprezentowaną, podstawową definicję relacji można by oddać w następujący sposób: jest to przyporządkowanie czegokolwiek czemuśkolwiek ze względu na określony cel. Na tej podstawie można wskazać podstawową strukturę relacji, w której skład będą wchodziły: korelaty relacji, więź (przyporządkowanie) relacji oraz powód jej powstania.

<sup>33</sup> K. Kalka, *Bytowa struktura relacji osobowych* [w:] W. Wołoszyn (red.), *Aksjodonteologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1997, s. 171.

<sup>34</sup> Oczywiście, nie można powiedzieć, że ta myśl nie jest w ogóle obecna w literaturze naukowej, por. M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1985, s. 52–60.

<sup>35</sup> *Habitus* – stosunek, взгляд, stałe ustosunkowanie się (A. Jougan, *Słownik kościelny łacińsko-polski*, Poznań–Warszawa–Lublin: Księgarnia św. Wojciecha, 1958, s. 291).

<sup>36</sup> W filozofii klasycznej jest mowa o czterech najogólniejszych sposobach bytowania. Pierwszą, najwyższą formą bytu jest *esse in se et per se*, to jest byt w sobie. To inaczej Absolut, który jest bytem nie tylko w sobie, ale i przez siebie/dzięki sobie. On nie potrzebuje żadnego innego bytu do własnego istnienia. Jego istotą jest istnienie. Drugą, niższą formą bytowania jest *esse in se*. To substancje mające swoją podmiotowość. Jeszcze niższą formą bytowania są cechy i właściwości poszczególnych podmiotów (*esse in alio*). Te byty są o tyle bytami (o tyle istnieją), o ile są zapodmiotowane w bytach wyższego rzędu. Najniższą formą istnienia są relacje (*esse ad aliud*), gdyż istotą ich bytowania jest „być do”, por. M. Krapiec, *Relacja*, s. 715.

<sup>37</sup> Por. tamże, s. 716.

Na podstawie wymienionych elementów konstytutywnych relacji można zaprezentować jej rodzaje. Spośród wielu klasyfikacji warto<sup>38</sup> zwrócić uwagę na jeden z podstawowych jej podziałów. Mieczysław Gogacz nazywa go podziałem tradycyjnym. W tej klasyfikacji wychodzi się od rozróżnienia relacji myślnych i realnych. Te pierwsze zachodzą wtedy, gdy spełnione są trzy warunki: jeden lub obydwa kresy relacji są myślnie; kresem relacji jest niebyt; relacja jest wynikiem myślenia, np. ujęciem czegoś realnego jako rodzaju i gatunku (*genus et species*)<sup>39</sup>. Jak wyjaśnia M.A. Krąpiec, tego rodzaju relacji nie można poznać zmysłowo, lecz jedynie intelektualnie<sup>40</sup>. Natomiast relacje są realne, gdy występują „niezależnie od myślenia”<sup>41</sup>, mogą przybierać formę relacji koniecznych i niekoniecznych. Relacje realne konieczne, „[...] nazywane relacjami transcendentalnymi, polegają na przyporządkowaniu sobie wewnętrznych archaich bytu, np. istnienia i istoty. Relacje te więc współkonstituują byt. Ich powód zachodzenia w bycie jest nazwany «ratio in»”<sup>42</sup>. Relacje realne niekonieczne, „[...] nazywane relacjami kategorialnymi, zapodmiotowane w bycie już ukonstituowanym, polegają na wiązaniu dwu bytów. Są dosłownie czymś «pomiedzy» dwoma bytami, czymś trzecim, czymś łączącym i zarazem rozdzielającym te byty. Ich powód zachodzenia pomiędzy bytami jest nazywany «ratio ad»”<sup>43</sup>.

Warto zauważyć, że relacje konieczne i niekonieczne różnicują się również pod względem liczby budujących je korelatów. Ze względu na to kryterium pierwszym spostrzeżeniem było przyjęcie dwóch odrębnych korelatów (bytów lub idei), które są sobie przyporządkowane (relacje dwóch korelatów, relacje niekonieczne). Niemniej jednak już Arystoteles zauważył, że możliwa jest relacja posiadająca jedynie jeden korelat. Opisał ją jako relację „tożsamości podmiotu poznającego samego siebie w aktach refleksji”<sup>44</sup>. Na tej podstawie wywiązała się dyskusja, czy rzeczywiście jest to relacja o jednym korelacie czy mamy tutaj do czynienia również z dwoma korelatami. Zostawiając te szczegółowe, filozoficzne dyskusje, pewne jest jedno, że są to relacje wewnętrzzbytowe, a to oznacza, że – upraszczając – można mówić o jednym korelacie tych relacji (relacje konieczne).

<sup>38</sup> Można wskazać również inne podziały relacji oparte na kryterium sposobu ich istnienia. Oto przykładowe: logiczne i ontologiczne (Arystoteles), realne i formalne (Avicenna), myślnie i realne przypadłościowe oraz realne transcendentalne (Jan Duns Szkot), *secundum dici* i *secundum esse* (Jan od św. Tomasza), zewnętrzne i wewnętrzne (Jan od św. Tomasza), relacja pierwszej możliwości, relacja drugiej możliwości i relacja trzeciej możliwości (Dieter Leisegang).

<sup>39</sup> Por. M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje...*, s. 57.

<sup>40</sup> Por. M. Krąpiec, *Relacja*, s. 713.

<sup>41</sup> M. Gogacz, *Człowiek i jego relacje...*, s. 57.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> T. Duma, *Metafizyka relacji...*, s. 64.

## 2. RELACJA WYCHOWAWCZA – UJĘCIE DEDUKCYJNE

Pierwszą drogę wnioskowania wyznacza metoda dedukcji. Polega ona na tym, że „[...] wyjaśnianie wydarzenie jest wytłumaczone poprzez pokazanie, jak wynika z jakiegoś założenia, hipotezy, prawa, teorii lub modelu przyjętego za prawdziwy”<sup>45</sup>. Specyfiką tej metody jest to, że zbudowana jest ona z wyrażeń oddzielonych od siebie dwóch rodzajów tez. Pierwsze (aksjomaty, postulaty, przesłanka) to „wyrażenia zdaniowe przyjęte bez dowodu i nie na podstawie doświadczenia”<sup>46</sup>. Drugie zaś (teorematy, twierdzenia, wnioski) to „wyrażenia zdaniowe wywnioskowane niezawodnie, bezpośrednio lub pośrednio, z wyrażeń pierwszego podzbioru”<sup>47</sup>. W podejmowanej przez mnie problematyce do pierwszego zbioru tez należą następujące aksjomaty: uzyskana powyżej definicja relacji, tj. przyporządkowanie czegokolwiek czemuśkolwiek ze względu na określony cel; drugi zbiór aksjomatów wynika z przyjętej perspektywy naukowej, tj. pedagogicznej. Można również mówić o pedagogicznych uwarunkowaniach badawczych. W tym miejscu należy przede wszystkim zastanowić się, co do nich należy, a następnie, jakie jest ich rozumienie. To będzie przedmiotem poniższej opisanych badań.

### 2.1. UZASADNIENIE WYBORU PRZESŁANEK PEDAGOGICZNYCH

Właściwym miejscem do poszukiwania pedagogicznych uwarunkowań badawczych jest samo rozumienie pedagogiki jako nauki, jej przedmiotu badań i sposobu ich prowadzenia. Zdaję sobie sprawę, że jest to zagadnienie zróżnicowane i dynamiczne, zresztą nie tylko w odniesieniu do pedagogiki<sup>48</sup>. Już Karol Kotłowski (1910–1988) pisał, że „[...] pedagogika jest nauką «pogranicza», zazębiającą się z wieloma innymi naukami operującymi różnymi metodami badań, i nie jest sprawą prostą wykrycie tego, co należy do istoty pedagogiki, a nie jest jednocześnie psychologią lub socjologią wychowania”<sup>49</sup>.

Zagadnienie *specificum paedagogicum* choć nie jest często podejmowane w literaturze przedmiotu<sup>50</sup>, to jednak nieprzerwanie prowadzone są nad nim badania w obszarze

<sup>45</sup> J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. II: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2007, s. 102.

<sup>46</sup> Z. Hajduk, *Ogólna metodologia nauk*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011, s. 75.

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> Por. A. Manterys, J. Mucha, *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.* [w:] tychże (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Wybór tekstów*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2009, s. VII.

<sup>49</sup> K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, s. 21.

<sup>50</sup> Por. B. Śliwerski, *Pedagogika jako nauka* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019, s. 13–39; P. Magier, *Pedagogiczne podstawy wychowania* [w:] M. Marczewski i in. (red.), *Pedagogika rodziny: podejście systemowe*, t. 2: *Wychowanie rodzinne*, Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, 2017, s. 131–148.

pedagogiki ogólnej czy też metodologii pedagogiki jako nauki<sup>51</sup>, zwanej czasami metodologią teoretyczną<sup>52</sup>. To zagadnienie tematyczne opisywane jest również jako „profil pedagogiczny”<sup>53</sup>, „idiom (swoistość) pedagogiki”<sup>54</sup> czy „proprium pedagogiczne”<sup>55</sup>. W tym miejscu nie sposób oczywiście zobrazować całego spektrum dyskusji, nie to jest też przedmiotem prowadzonych przeze mnie badań, ale nie mogę tego zagadnienia pominąć. Jego prezentacja służy bowiem – jak sygnalizowałem powyżej – wskazaniu zbioru aksjomatów związanych z pedagogiczną perspektywą badawczą.

Siłą rzeczy posłużę się wybranymi koncepcjami idiomu pedagogiki, co jednak – jak ufam – pozwoli zrealizować wyznaczony na tym etapie cel badawczy. Dariusz Kubinowski pisze, że istotę pedagogiki można oddać za pomocą kategorii „pomiędzy”. Wyjaśnienia od razu, że pedagogika lokuje się „[...] pomiędzy nauką, humanistyką, sztuką, etyką i działaniem, pomiędzy teoretycznością i praktycznością, pomiędzy faktycznością i potencjalnością, pomiędzy filozofią i empirią, pomiędzy opisem i wartościowaniem, pomiędzy diagnozą, prognozą i projektowaniem, pomiędzy demokracją i powinnością, pomiędzy werbalizmem i zaangażowaniem, pomiędzy jednością i różnorodnością, pomiędzy refleksją i metodyką, pomiędzy...”<sup>56</sup>. Wielokropek na końcu zdania, pochodzący od cytowanego autora, wyraża możliwość dalszych egzemplifikacji pedagogicznego „pomiędzy”. Z kolei Klaus Prange specyficznie pedagogiczną kategorię oddaje za pomocą „ukazywania” (*Das Zeigen*)<sup>57</sup>. Opierając się na założeniach filozoficznych M. Heideggera i Ludwiga Wittgensteina (1889–1951), wskazuje on, że pedagogika spełnia się w „ukazywaniu”, które należy rozumieć jako jej działalność *sui generis*<sup>58</sup> oraz podstawo-

<sup>51</sup> Stanisław Palka o metodologii pedagogiki jako nauki oraz metodologii badań pedagogicznych: ta pierwsza związana jest z „badaniami naukowymi w pedagogice, z budowaniem systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej, komunikowaniem o wynikach badań pedagogicznych”, ta druga natomiast odnosi się „do sposobów działań służących rozwiązywaniu problemów naukowych w pedagogice”, S. Palka, *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018, s. 8.

<sup>52</sup> „O metodologii można mówić w dwóch znaczeniach: jako o metodologii teoretycznej oraz praktycznej. Ta pierwsza zajmuje się badaniami naukowymi w ogóle i głównie ich filozoficzno-logicznymi podstawami. Metodologia praktyczna natomiast zajmuje się procesem badawczym, czynnościami, które wykonują badacze, poznając interesujący ich przedmiot”, K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2011, s. 9.

<sup>53</sup> Por. M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012, s. 25–81.

<sup>54</sup> Por. D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych* [w:] S. Palka, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, 2010, s. 42–44.

<sup>55</sup> Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015, s. 13.

<sup>56</sup> D. Kubinowski, *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych*, s. 43.

<sup>57</sup> Por. K. Prange, *Die Zeitstruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Paderborn–München–Wien: Verlag Ferdinand Schöningh, 2005, s. 123.

<sup>58</sup> Por. N. Ricken, *Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form Pädagogischen Handelns* [w:] K. Berdelmann, T. Fuhr (red.), *Operative Pädagogik. Grundlegend – Anschlüsse – Diskussion*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2009, s. 117.

wą metaforę<sup>59</sup>. Rozgrywa się ono w układzie podwójnego trójkąta między wychowawcą – materiałem (świat) – wychowankiem z jednej strony a wychowankiem – innym (trzecim) – wychowawcą z drugiej strony.

W jeszcze innym przykładzie wskazuje się, że kategoria „narracji” jest tą, za pomocą której należy oddać istotę pedagogiki. Mariusz Dembiński w prowadzonych przez siebie analizach dotyczących relacji wychowawczej między A (nauczycielem) a B (uczniem) stwierdza, że „[...] pedagogika to narracyjne «wyistoczenie» lub «wyistaczanie» tożsamości ucznia poprzez nauczyciela”<sup>60</sup>.

We wskazanych powyżej przykładowych ujęciach można zauważyć, że otwarte są one na wielodyscyplinarną albo międzydyscyplinarną dyskusję. Nie sposób bowiem takich kategorii jak „pomiędzy” czy też „ukazywanie” metodologicznie zoperacjonalizować w obszarze samej pedagogiki. Jest to ważne spostrzeżenie, które wskazuje na to, że dziś coraz częściej w miejsce (nie zawsze przywoływanej wprost) tożsamości pedagogiki jako nauki pojawia się zagadnienie dialogu interdyscyplinarnego<sup>61</sup>. Ufam, że ukazanie idiomu pedagogiki w kontekście problemów związanych z badaniami interdyscyplinarnymi tym bardziej uwrażliwi na konieczność refleksji nad *specificum pedagogicum*.

Wśród wielu warunków właściwej pracy zespołu badaczy w grupie interdyscyplinarnej dotyczących języka, metody czy obszaru<sup>62</sup> chciałbym zwrócić uwagę na – moim zdaniem – warunek podstawowy. Pisał o nim już Stanisław Kamiński (1919–1986): „[...] samoświadomość metodologiczna winna na tyle wzrosnąć, aby uprawiający naukę [...] potrafił zlokalizować własną dyscyplinę w układzie nauk. Pomoże to znaleźć powiązanie międzydyscyplinarne i dostrzec potrzebę współdziałania badawczego”<sup>63</sup>. To zaś oznacza, że przepustką do podejmowania badań interdyscyplinarnych jest wysoka świadomość metodologiczna własnej (rodzimej) dyscypliny naukowej, przy czym nie sprowadza się ona jedynie do znajomości metodologii stosowanych metod badawczych – co jest bardziej szczegółowym zakresem wiedzy – ale do umiejętnego odpowiedzenia na pytanie, co jest *specificum* własnej dyscypliny naukowej, a zatem jest to świadomość naukowa na poziomie metodologii pedagogiki, zgodnie z rozróżnieniem wprowadzonym na początku tej części rozdziału. Tradycyjnie opisywano te zagadnienia za pomocą pojęć przedmiotu formalnego i materialnego. Dziś – nawet gdy odchodzi się od dawnych terminów<sup>64</sup> – należy zachować ich znaczenie.

<sup>59</sup> Por. J. Drerup, *Pädagogische Metaphorologie. Grundlegungs- und Anwendungsprobleme* [w:] F. Ragutt, T. Zumhof (red.), *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016, s. 84.

<sup>60</sup> M. Dembiński, *Narracyjna tożsamość jako przedmiot pedagogiki* [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2007, s. 57.

<sup>61</sup> Na temat jej istoty, znaczenia i form por. M. Nowak, *Dialog interdyscyplinarny i jego modele w uprawianiu pedagogiki*, „Rozprawy Społeczne” 2010, nr 1, s. 3–14.

<sup>62</sup> Por. tamże, s. 7–8.

<sup>63</sup> S. Kamiński, *Nauka i metoda: pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1998, s. 283.

<sup>64</sup> Np. Marian Nowak mówi w tym temacie o poszukiwaniu „pedagogicznego profilu”, por. M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu...*, s. 32–33.

Ważnym obszarem poszukiwania idiomu pedagogiki są obecne w literaturze przedmiotu definicje pedagogiki oraz zagadnienia związane z określeniem przedmiotu jej zainteresowań badawczych. Na ich podstawie można stwierdzić, że dominują dwa stanowiska. W jednym wskazuje się, że przedmiotem pedagogiki jest wychowanie<sup>65</sup>, a w drugim, że człowiek<sup>66</sup>. Te dwa określenia nie muszą się oczywiście wykluczać. Wręcz przeciwnie, one wzajemnie się uzupełniają do tego stopnia, że niemożliwe jest zrozumienie przedmiotu pedagogiki bez uwzględniania tych dwóch stanowisk. To jednak nie wystarczy, by ukazać *specificum paedagogicum*, gdyż zarówno człowiek, jak i wychowanie są przedmiotem badań nie tylko pedagogiki, ale wielu innych dyscyplin naukowych. Dlatego Stefan Kunowski (1909–1977), opisując przedmiot pedagogiki, sięgnął do tradycji naukowej wyróżniającej przedmiot materialny (określony, badany fragment rzeczywistości) i przedmiot formalny (aspekt, pod którego kątem bada się określoną rzeczywistość). Wyjaśnia on zatem, że „[...] materialnie tym przedmiotem pedagogiki jest wszechstronny rozwój człowieka w ciągu całego jego życia, inaczej mówiąc człowiek w trakcie rozwoju”<sup>67</sup>, a „[...] przedmiotem formalnym w pedagogice musi być dobro rozwojowe człowieka nie aktualnie pojęte, lecz realizujące się w przyszłości, nastawione ku przyszłości, dzięki czemu człowiek może się w pełni doskonalić i osiągnąć kres procesu rozwoju”<sup>68</sup>.

Na podstawie powyższego można zaproponować, że przedmiotem pedagogiki jest człowiek w perspektywie dobra rozwojowego<sup>69</sup>. Stąd poszukiwane przesłanki pedagogiczne należy określić poprzez wskazanie dwóch ważnych obszarów – antropologicznego i teleologicznego. Oba z konieczności otwierają pedagogikę na badania nad człowiekiem prowadzone zarówno przez samą pedagogikę, jak i przez inne nauki, dzięki którym wyjaśnione zostaną prawidłowości rozwojowe w poszczególnych obszarach ujmowane w perspektywie zakładanego celu rozwojowego. Takie rozwiązanie otwiera pedagogikę na badania innych nauk w wyznaczonych obszarach oraz dostrzega w niej samej istotną wartość scalającą i syntezującą w odniesieniu do ważnego dla niej wymiaru normatywnego związanego z przyjmowanymi celami<sup>70</sup>.

<sup>65</sup> Por. P. Magier, *Pedagogiczne podstawy wychowania...*, s. 133. To stanowisko obecne jest zwłaszcza w definicyjnych opisach pedagogiki. Szczególnym przykładem jest np. niemieckojęzyczna nazwa tego przedmiotu: *Erziehungswissenschaft* (nauki o wychowaniu). Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 300.

<sup>66</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2004, s. 39.

<sup>67</sup> Tamże; por. „Dla pedagogiki jako nauki materialnym przedmiotem (*Materialobjekt*) badań jest człowiek”, F. März, *Einführung in die Pädagogik. Sechs Kapitel zur Orientierung in der pädagogischen Wirklichkeit*, München: Kösel-Verlag, 1965, s. 30.

<sup>68</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 39.

<sup>69</sup> Nie określam w tym miejscu, czym jest „dobro rozwojowe”. Będzie to zależne głównie od założeń aksjo-normatywnych poszczególnych szkół i kierunków naukowych. Por. W. Furmanek, *Pedagogika wartości* [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom: Polwen – Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016, s. 734; J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Gorzów Wlkp.: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1999, s. 21; F. März, *Einführung in die Pädagogik...*, s. 30.

<sup>70</sup> Por. K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, s. 31; A. Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, oprac. J. Kostkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego,

Ukazane poniżej wyjaśnienia dotyczące opisu poszczególnych przesłanek pedagogicznych będą zarazem stanowiły prezentację przyjmowanego przeze mnie stanowiska badawczego<sup>71</sup>.

## 2.2. PRZESŁANKA ANTROPOLOGICZNA

Szczególnym symptomem wzrastającej koncentracji badawczej na człowieku, którą można nazwać zwrotem antropologicznym w pedagogice, jest coraz częstsze tworzenie neologizmów na bazie rdzenia *antropos*. I tak na przykład Alina Wróbel mówi o antroporozwoju, pedagogika zaś – zgodnie ze sformułowaną przez nią definicją – to „[...] nauka o człowieku koncentrująca się na tych elementach antroporozwoju, które dotyczą rozwoju celowo wspomaganego i kierowanego”<sup>72</sup>. Termin „antroposfera” wprowadza U. Ostrowska, gdy pisze, że „[...] proces wychowania oscyluje bowiem wokół świata wartości interpersonalnych w relacji podmiotów w nim uczestniczących i zarazem wypełniających przestrzeń wychowawczej antroposfery aksjologicznej”<sup>73</sup>. Štefan Švec proponuje wprowadzenie nazwy „antropogogika” w miejsce „pedagogika”<sup>74</sup>. Z kolei Marian Nowak postuluje „potrzebę stworzenia nowego rodzaju nauk zajmujących się człowiekiem”<sup>75</sup>.

Sławomir Sztobryn stoi na stanowisku, że „[...] najpierw należy określić atrybuty człowieczeństwa i relację między [...] mikro- i makrokosmosem, potem dopiero można zastanawiać się nad tym, ku czemu, ku jakim celom chcemy zmierzać”<sup>76</sup>. Bogusław Śliwerski pisze, że „[...] każda pedagogiczna teoria wychowania jest pochodną koncepcji człowieka. Spór zatem o teorie wychowania czy kształcenia jest sporem także antropologicznym, a nie tylko pedagogicznym”<sup>77</sup>. Jörg Zirfas precyzuje, że na koncepcję człowieka składają się cztery zagadnienia: kim człowiek jest; co do tego doprowadziło, że jest tym, kim jest; kim może się stać; kim powinien się stać<sup>78</sup>.

2017, s. 94.

<sup>71</sup> Jednym z ważnych wymogów badań naukowych jest ukazanie własnego stanowiska teoretycznego. Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *W poszukiwaniu racjonalności polskiej pedagogiki współczesnej* [w:] tejże (red.), *Racjonalność pedagogiki. Materiały z konferencji naukowej*, Bydgoszcz: WSP, 1995, s. 15.

<sup>72</sup> A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014, s. 23.

<sup>73</sup> U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 401.

<sup>74</sup> Por. B. Śliwerski, *Pedagogika jako nauka*, s. 15.

<sup>75</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 56.

<sup>76</sup> S. Sztobryn, *Słowo wstępne* [w:] I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź: Wydawnictwo Dajas, 1999, s. 13–14.

<sup>77</sup> B. Śliwerski, *Wprowadzenie do polskiego wydania. Pedagogika waldorfska w pluralistycznym świecie* [w:] J. Kiersch (red.), *Pedagogika waldorfska: wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 9.

<sup>78</sup> Por. J. Zirfas, *Pädagogische Anthropologie*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2021, s. 13.

Teza o antropologicznych podstawach myślenia pedagogicznego nie wymaga szczególnego argumentowania. Takie podejście towarzyszyło refleksji nad wychowaniem od jej początków. Werner Wilhelm Jaeger (1888–1961), analizując dorobek greckiej kultury antycznej, pisze, że dopiero dzięki koncepcji natury ludzkiej „możliwą staje się właściwa nauka o wychowaniu”<sup>79</sup>. Podobnie twierdzi Stanisław Staszic (1755–1826): „[...] każdy edukacji stanowiciel to poznać najpierw powinien, czym jest człowiek z natury? Czym ma się stać przez wychowanie? Dopiero prawidła edukacji ułożyć”<sup>80</sup>, a także wielu innych<sup>81</sup>.

Zanim przejdę do opisanie i uzasadnienia przyjmowanych założeń antropologicznych, chcę zapytać o człowieka w ogóle, o pewne minimum antropologiczne albo jeszcze inaczej – o pewien mianownik antropologiczny. Można oczywiście postawić pytanie również o to, czy taki mianownik w ogóle jest uzasadniony, a przez to i potrzebny. Stawiając taki problem, nawiązuję do ojca pedagogiki naukowej, który jako pierwszy podjął się wstępnej weryfikacji antropologicznych założeń filozoficznych z pedagogicznego punktu widzenia. Johann Friedrich Herbart (1776–1841) pisze: „[...] systemy filozoficzne, przyjmujące fatalizm albo wolność transcendentalną, same się z pedagogiki wyłączają. Nie mogą one bowiem bez wpadnięcia w niekonsekwencję przyjąć pojęcia ukształcalności (*die Bilsamkeit*), którego cechą jest przechodzenie od nieokreśloności do stałości”<sup>82</sup>. Następnie Oldenburgczyk uzasadnia bliżej swoje stanowisko. W tym miejscu nie jest istotne samo uzasadnienie, ale to, aby zauważyć, że została podjęta wstępna weryfikacja prądów filozoficznych z pozycji tego, co jest istotą pedagogiki.

Współcześnie do rozważenia takiego problemu zainspirowała mnie Margaret S. Archer, która podjęła tę problematykę na polu socjologii. Stąd zanim postawi się pytanie typu: jaki człowiek? należy zapytać: czy w ogóle człowiek? Wskazanie własnego miejsca na mapie różnych ujęć antropologicznych może być niewystarczające, gdyż w ten sposób pomijany jest bardzo istotny problem obecny w naukach społecznych. Problem ten wyraża się w pytaniu, czy człowiek w ogóle jest niezbędnie potrzebny pedagogice. Albo też jeszcze inaczej: czy możliwa jest pedagogika bez człowieka? Jest to oczywiście pewien skrót myślowy, wynikający z obecności w naukach społecznych teorii filozo-

<sup>79</sup> W. Jaeger, *Paideia*, tłum. M. Plezia, t. 1, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1962, s. 322.

<sup>80</sup> S. Staszic, *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1, Kielce: Strzelec, 1995, s. 632.

<sup>81</sup> Przykładowo można jeszcze wskazać następujące historyczne wypowiedzi, aby podkreślić, że to podejście ma długą tradycję: „Nic też nie jest ważniejsze – tak dla lekarza, jak i dla wychowawcy – od poznania natury człowieka w ogólności i w szczegółach”, F.A. Diesterweg, *Przewodnik dla kształcenia nauczycieli* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Kielce: Strzelec, 1997, s. 90; „Pragnąc je [dziecko – M.J.] dobrze wychować, trzeba je dobrze znać, trzeba znać człowieka, a zatem wszystko na świecie, tj. być niepospolitym filozofem. Niepodobna też pisać pedagogiki – jako umiejętności w głąb swego przedmiotu zaglądającej – bez antropologii, psychologii, teologii, pewnej znajomości sztuki lekarskiej, bez etyki, estetyki i bez mnóstwa innych nauk, słowem – bez filozofii”, B.F. Trentowski, *Chowanna* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, s. 361.

<sup>82</sup> J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Wrocław–Warszawa–Kraków: Osolineum, 1967, s. 24.

ficzno-społecznych, które otwarcie głoszą „śmierć człowieka”. One wyrosły na gruncie nauk społecznych i bardzo często służą tym naukom jako ważne narzędzie metodologiczne do opisu badanej rzeczywistości. Rzadko jednak stawia się pytanie o zasadność takiego założenia (można je nazwać antyantropologicznym lub ogólniej: nieantropologicznym) przy badaniu rzeczywistości społecznej.

M.S. Archer postawiła pytanie o obecność człowieka w naukach społecznych, w sposób szczególny odnosząc tę kwestię do socjologii. Wstępnie przyjęła założenie, że człowiek nie jest koniecznie potrzebny naukom społecznym. Wtedy, zgodnie z jej wnioskami, rysują się trzy możliwe odpowiedzi. Pierwszą odpowiedź wyraża ona następująco: „my – jako socjologowie – zginęliśmy wraz z człowieczeństwem”<sup>83</sup>. Druga prowadzi do „zaakceptowania reifikacji procesu-pozbawionego-sprawcy”<sup>84</sup>. Trzecią można nazwać zwrotem w kierunku krytycznego empiryzmu<sup>85</sup>, który angielska badaczka określa jako „selektywną akcję ratunkową dla postmodernizmu”<sup>86</sup>, polegającą na szukaniu „[...] w jego obrębie możliwych do uratowania ujęć rozumu, prawdy i jaźni, które pozwoliłyby nadal traktować go jako przedsięwzięcie socjologiczne”<sup>87</sup>. W dalszych swoich badaniach Archer rozwija konsekwencje poszczególnych możliwości. Wynika z nich, że nie chce się ona zgodzić na sprowadzenie podejmowanej problematyki do dualistycznego wyboru – wraz ze śmiercią człowieka umiera socjologia albo socjologia staje się nauką badającą procesy społeczne bez sprawców. Jej propozycja zwrotu w kierunku krytycznego empiryzmu jest *de facto* propozycją wynikającą z przekonania, że socjologia nie może istnieć bez człowieka i wraz z jego śmiercią sama przestaje mieć rację bytu.

Przenosząc te badania Archer na obszar pedagogiki, można przyjąć, że podstawowym założeniem antropologii pedagogicznej, które chroni przed „śmiercią człowieka” (a zarazem przed „śmiercią pedagogiki” lub reifikacją badanych przez nią procesów), jest rozumienie człowieka w jego całości. Można to nazwać integralnym lub holistycznym ujęciem człowieka, którego zobrazowaniem są następujące prezentacje. Wprowadzeniem może być przywołanie antycznej myśli greckiej, która przejawiała się w skłonności „do ujmowania wszystkiego, co istnieje, w jego powszechności i całości”<sup>88</sup>, żywo obecnej w kulturze renesansu. Michel de Montaigne (1533–1592) pisze: „[...] to nie dusze ani ciało mamy wychowywać, ale człowieka; nie trzeba tego rozdawać, ale prowadzić je równo i, jak powiada Platon, nie trzeba kształtować jednego bez drugiego, ale prowadzić je równo, jako parę koni zaprzęgniętą u jednego dyszla”<sup>89</sup>.

<sup>83</sup> M.S. Archer, *Przeciwko rozmywaniu człowieczeństwa* [w:] I. Borowik, J. Mucha (red.), *Współczesne teorie socjologiczne. Antologia tekstów*, t. II, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2015, s. 287.

<sup>84</sup> Tamże.

<sup>85</sup> Por. tamże, s. 317.

<sup>86</sup> Tamże.

<sup>87</sup> Tamże, s. 287.

<sup>88</sup> W. Jaeger, *Paideia*, s. 328.

<sup>89</sup> M. de Montaigne, *Próby* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, s. 239.

Ta problematyka coraz bardziej obecna jest również w aktualnej debacie naukowej. Polski pedagog Bogdan Nawroczyński (1882–1974), porównując sposób rozumienia człowieka przez nauki przyrodnicze i społeczne, tak określał ujęcie pedagogiczne:

Uczmy się patrzeć na człowieka oczami zoologa, antropologa, higienisty, przyrodnico wykształconego psychologa, socjologa, ekonomisty, statystyka, prawnika – ale nie traćmy z oczu człowieka w tym sensie, jak go rozumie humanista, bo taki człowiek decyduje o wynikach kształcenia się i wychowania, co więcej – jest motorem tych procesów. Takiego człowieka szukajmy i wkoło siebie i dalej w przestrzeni i czasie! Takiego człowieka budujmy w sobie i w innych! [...] myślę, że zaniedbujemy pewną prostą drogę, po której się chodziło przez wieki: nie dość energicznie szukamy dla wychowania i kształcenia się człowieka. Toteż poczyna on znikać. Zastępują go jakieś fragmenty, jakieś schematy<sup>90</sup>.

To znikanie człowieka jest wynikiem redukowania go jedynie do tego, co jest dostępne metodom naukowym (w domyśle: metodom przyrodniczym). Odwołując się jeszcze raz do B. Nawroczyńskiego, warto przytoczyć jego krytykę wobec przyjmowania danych pozyskanych metodami przyrodniczymi jako danych o człowieku. Polski pedagog przestrzega przed tym błędem, nazywając go fragmentaryzacją. Pozyskane w ten sposób przez badacza wyniki są jedynie „[...] sztucznymi wytworami laboratoryjnymi. Z tych elementów usiłuje [taki badacz – M.J.] następnie złożyć większe całości, i to do pewnej granicy osiąga. Ale przed tą granicą znajdują się tylko fragmenty życia psychicznego człowieka. Cały człowiek wewnętrzny znajduje się daleko poza tą granicą”<sup>91</sup>. Również Andrzej Murzyn, przywołując słowa Roberta Speamanna (1927–2018), mówi, że „[...] istota osoby nigdy nie wyczerpuje się w jej aktach fizycznych i psychicznych. Przekonanie o tym, że osoby nie można uprzedmiotowić, powinno stanowić podstawę wszelkiej działalności edukacyjnej”<sup>92</sup>.

Fritz März podobnie postuluje, by podejście pedagogiczne charakteryzowało się ujmowaniem człowieka w jego całości<sup>93</sup>. To zaś skutkuje tym, że „[...] kto zabiega o człowieka w jego całości, który jest cały czas na drodze do pełnej doskonałości, ten może i powinien nie ograniczać swojego spojrzenia tylko i wyłącznie do tego, co bezpośrednio dostępne”<sup>94</sup>, ale powinien również uwzględnić tajemnicę człowieka, która włączona jest w całość ludzkiej egzystencji<sup>95</sup>. Celem uzyskania postulowanej całości opisu należy posługiwać się dwoma kategoriami – problemu i tajemnicy. Rozróżnie-

<sup>90</sup> B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa: PWN, 1968, s. 186.

<sup>91</sup> Tamże, s. 183; por. L. Turowski, *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, Warszawa: Nowe Wydawnictwo Polskie Ypsilon, 2003, s. 25.

<sup>92</sup> A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 175.

<sup>93</sup> Por. F. März, *Einführung in die Pädagogik...*, s. 27.

<sup>94</sup> Tamże, s. 29.

<sup>95</sup> Por. tamże.

nie to pochodzi od Gabriela Marcela (1889–1973). Ta część rzeczywistości ludzkiej, którą można naukowo sproblematyzować i próbować rozwiązać, przyjmuje tutaj nazwę problemu. Pisze F. März: „[...] nauka spotyka się z bytem w aspekcie problemu, to znaczy, cała rzeczywistość zostaje rozczłonkowana na problemy”<sup>96</sup>. Są jednak takie obszary ludzkiej rzeczywistości, które nie dają się sproblematyzować ani też zweryfikować dostępnymi w nauce metodami. Nie powinno się ich eliminować z pola zainteresowania tylko dlatego, że nauka nie potrafi ich „opanować”. Tę część ludzkiej całości März nazywa tajemnicą. Szczególnie pedagogika, która z założenia zajmuje się człowiekiem w jego całości, musi traktować go jako problem i tajemnicę<sup>97</sup>. Dodaje zarazem, że problem należy „po-znać” (*Erkennen*), a tajemnicę „u-znać” (*An-Erkennen*)<sup>98</sup>. Jedna i druga droga pozwala jednak poznać ważną część „znajomości” człowieka jako całości. W imię uznania tej całości niemiecki pedagog upomina się o zauważenie i uznanie przestrzeni tajemnicy w podejściu pedagogicznym, ponieważ – jak pisze – „[...] symptomatyczne dla nowożytnej nauki jest to, że nie docenia się (*ver-kennen*) tego, co należy «u-znać» (*An-Erkennen*), tj. tajemnicy”<sup>99</sup>.

Na podstawie powyższego przyjmuję, że charakterystycznym dla pedagogiki rozumieniem człowieka jest widzenie go w jego całości. Należy mieć tu na uwadze z jednej strony wszystkie obszary rozwojowe (od biologicznego po duchowy), a z drugiej pewną badawczą otwartość na to, co nieuchwytnie naukowo, co od razu otwiera drogę do tego, by – przy pesymizmie naukowym – stwierdzić, że wobec tego opis pedagogiczny jest niemożliwy, bo nigdy nie można zagwarantować jego pełności<sup>100</sup>. Optymiści naukowcy podejmują jednak próby opisu tej nieuchwytnie naukowo rzeczywistości, starając się nadać jej nazwę, a przez to w pewien sposób unaukować. Jednym z taki przykładów jest „współczynnik humanistyczny”<sup>101</sup> Floriana Znanieckiego (1882–1958).

Przyjęcie takiej strategii nie prowadzi jednak wprost do udanych zabiegów adekwatnego zdefiniowania zagadnienia, jak rozumiany jest człowiek w pedagogice. O wiele łatwiejsze jest podejście negatywne, w którym wskazuje się, jaka ta definicja nie powinna być. Otóż, nie powinna ona redukować opisów antropologicznych do wybranych aspektów. W literaturze ten postulat wyrażany jest w różny sposób. Można tu przywołać chociażby upominanie się Karola Wojtyły (1920–2005) o „antropologię

<sup>96</sup> Tamże, s. 22.

<sup>97</sup> Por. tamże, s. 45.

<sup>98</sup> Por. tamże, s. 22.

<sup>99</sup> Tamże, s. 23.

<sup>100</sup> Skoro w obszar całości włączona jest również przestrzeń tego, co niepoznawalne naukowo, to nie sposób wyznaczyć nawet ramy tego, co niepoznawalne.

<sup>101</sup> F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Warszawa: PWN, 1988, s. 24–25. Znaniecki w następujący sposób wyjaśnia termin „współczynnik humanistyczny”: „[...] tę cechę zjawisk kulturalnych, przedmiotów humanistycznego badania, tę ich zasadniczą właściwość, że jako przedmioty teoretycznej refleksji są one już przedmiotami, komuś danymi w doświadczeniu, lub czyimiś świadomymi czynnościami, nazywać możemy współczynnikami humanistycznym tych zjawisk”.

adekwatną<sup>102</sup> czy Viktora Frankla (1905–1997) o „ontologię dymensjonalną”<sup>103</sup>, a także przestrogi wyrażane przez Archer przed „konflacją odgórną, oddolną i centralną”<sup>104</sup> w ujęciach antropologicznych.

Na podstawie powyższego tym, co przede wszystkim wypełnia treść postulatu antropologicznego, jest otwartość na całościowe ujmowanie człowieka, nawet gdy pewne jego obszary są nieuchwytnie dla aktualnego języka i narzędzi naukowych. Nie niweluje to możliwości akcentowania wybranych cech człowieka w poszczególnych opisach antropologicznych obecnych w różnych orientacjach czy naukowych szkołach pedagogicznych. W pedagogicznej literaturze antropologicznej zdarza się, że filozoficzny obraz człowieka stojący u podstaw koncepcji pedagogicznej otrzymuje swoistą nazwę. Między innymi Lucjan Turoś (1927–2017) uporządkował to zagadnienie, wyliczając następujące nazwy: *homo laborans*, *homo ludens*, *homo creator*, *homo sapiens*, *homo cogitans*, *homo estheticus*, *homo politicus*, *homo oeconomicus*<sup>105</sup>. Wszystkie one reprezentują określone podejście antropologiczne i – konsekwentnie – pedagogiczne.

W tym momencie można zapytać o taką nazwę, która eksponowałaby opisany wyżej warunek całościowego podejścia antropologicznego w pedagogice. Propozycją takiej nazwy może być *homo educandus*<sup>106</sup>, którą podaje März. Abstrahując od treści nadanej temu terminowi przez niemieckiego pedagoga<sup>107</sup>, w podejmowanym tutaj kontekście proponuję, by skoncentrować się jedynie na treści leksykalnej sugerowanego terminu<sup>108</sup>, którą można skrótowo oddać za pomocą sformułowania „człowiek wychowywalny”. To określenie należy rozumieć jako kategorię antropologiczną, a nie cechę osoby. Można je odnieść do Herbartowskiej „ukształcalności” lub „wychowalno-

<sup>102</sup> Por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn* [w:] T. Styczeń (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2011, s. 62–66.

<sup>103</sup> Por. V.E. Frankl, *Homo Patiens*, tłum. R. Czarnecki, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1984, s. 145–146.

<sup>104</sup> Por. M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2013, s. 8–10; por. K. Wielecki, *Socjologia na rozstaju dróg: znaczenie teorii Margaret S. Archer*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2015, nr 10, s. 47–59.

<sup>105</sup> Por. L. Turoś, *Pedagogika ogólna...*, s. 76–89.

<sup>106</sup> Termin *educandus* znany jest w obszarze języka niemieckiego i definiowany następująco: „używany i określany zamiennie z wychowankiem (*Zögling*). W sensie szerokim jako ten, wobec którego adresowane jest wychowanie”, W. Böhm, S. Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, Paderborn–Stuttgart: Verlag Ferdinand Schöningh, 2018, s. 132.

<sup>107</sup> We własnej koncepcji wyjaśnia on następująco ten termin: „[...] człowiek jako *educandus*, jako potrzebujący wychowania, człowiek w odniesieniu do wszystkiego, co w jakikolwiek sposób ma związek z jego wychowaniem i kształceniem”, F. März, *Einführung in die Pädagogik...*, s. 30–31.

<sup>108</sup> Zastosowana tutaj forma to tzw. gerundivum, czyli participium futuri passivi, które jest imiesłowem biernym czasu przyszłego, zwanym również przymiotnikiem odczasownikowym. W odniesieniu do przydawki, a takie zastosowanie przyjmuje w rozpatrywanym terminie, jest wyrazem tego, czego dana osoba lub rzecz jest godna. Ta forma wskazuje również na określoną konieczność zawartą w przydawce do opisu rzeczownika (gerundivum = participium necessitatis; necessitas – konieczność). Por. *Lingua Latina Omnibus*, [http://lacina.softrocks.pl/index.php?dzial=czesci\\_mowy&opcja=gerundivum](http://lacina.softrocks.pl/index.php?dzial=czesci_mowy&opcja=gerundivum) (dostęp: 12.05.2010); *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/gerundivum;2559170.html> (dostęp: 12.05.2020); *Gerundivum*, <https://de.wikipedia.org/wiki/Gerundivum> (dostęp: 12.05.2020).

ści” (*die Bildsamkeit*)<sup>109</sup>. M. Nowak zauważa, że tę kategorię „[...] możemy ponownie uważać za podstawę nadania sensu i znaczenia wychowaniu i pedagogice także w aktualnym czasie”<sup>110</sup> i nadaje jej współczesne znaczenie oparte na analizie historyczno-porównawczej<sup>111</sup>, którą tutaj można ująć jako ontyczną zdolność do zmiany wychowawczej<sup>112</sup>, zgodnie z tym, co pisał Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834): „[...] człowiek jest istotą, która posiada w sobie wystarczający powód do rozwoju siebie od początku życia aż do punktu, w którym osiąga doskonałość”<sup>113</sup>.

Podsumowując na podstawie powyższego wywodu zagadnienia związane z przesłanką antropologiczną, można ją sformułować w następujący sposób: przyjmuje się, że rozumienie człowieka w pedagogice jest rozumieniem otwartym na uwzględnienie całości jego istoty będącej w procesie rozwoju. Przesłankę tę można oddać terminem *homo educandus*.

Pedagogiczny warunek podstawowy wyrażony terminem *homo educandus* spełniany jest przez wiele kierunków i nurtów pedagogicznych. Wszystkie one na swój sposób opisują i wyjaśniają antropologię pedagogiczną. W tym miejscu chcę ukazać własną „ojczyznę naukową”, tj. zaprezentować przyjmowane przeze mnie stanowisko antropologiczne. Przede wszystkim zaznaczam, że niezmiennie pozostaję na płaszczyźnie personalistycznej<sup>114</sup>. Należy jednak mieć na uwadze fakt, że sam personalizm nie jest nurtem jednolitym<sup>115</sup> i przy szczegółowym charakteryzowaniu tego stanowiska właściwiej jest mówić o pewnych grupach personalizmów bądź też prezentować poglądy poszczególnych personalistów. Dlatego też własne stanowisko antropologiczne opisuję na podstawie szczególnego uwzględnienia inspiracji płynących z antropologii Emmanuela Mouniera (1905–1950) oraz K. Wojtyły. Na bazie ukazanej we wcześniejszych

<sup>109</sup> Por. J.F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, s. 24.

<sup>110</sup> M. Nowak, „Wychowalność” człowieka podstawą sensu i znaczenia wychowania, „Roczniki Nauk Społecznych” 2002, nr 2, s. 17.

<sup>111</sup> Marian Nowak definiuje ten termin następująco: „[...] sama wychowalność może być rozumiana jako zdolność poddania się podmiotu pod działanie wychowawcze, jak to miało miejsce w historii wychowania (definicje prakseologiczne wychowania), lub też jako szczególna kategoria przynależna do podmiotu wychowania, który jest aktywny i podejmuje działanie na rzecz własnej tożsamości, używając swoich specyficznych dyspozycji, jak to wyłoniło się w najnowszym okresie. Współcześnie rozumiemy wychowalność najczęściej jako własność podmiotu, złączoną z dyspozycjami i skłonnościami specyficznymi, odpowiednimi dla każdego podmiotu, niosącą w sobie oczekiwania co do pomocy wychowawczej z zewnątrz i co do postawienia specyficznych wymogów w zakresie treści i metod, które nie mogą być takie same dla wszystkich, ani tym bardziej priorytetowo pojęte na bazie oczekiwań ze strony innych”, tamże.

<sup>112</sup> Skrótowo rozumiem tę nazwę jako zmianę mającą miejsce w kontekście wychowawczym.

<sup>113</sup> F. Schleiermacher, *Grundzüge der Erziehungskunst* [w:] F. Krüchel, M. Schüll, I.K. Uphoff (red.), *Basistexte Pädagogik*, Darmstadt: Grundwissen Erziehungswissenschaft, 2018, s. 32.

<sup>114</sup> Por. M. Jeziorański, *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*, Lublin 2013: Wydawnictwo KUL, s. 82–88.

<sup>115</sup> Por. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 237; I. Dec, *Personalizm* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, s. 122–127.

publikacjach koncepcji człowieka<sup>116</sup> w tym miejscu pokrótce je przypomnę oraz zaprezentuję dalsze uszczegółowienia, które są wynikiem prowadzonych badań.

Podstawową uwagą w odniesieniu do antropologii E. Mouniera jest to, że dla tego personalisty „[...] osoba nie tyle «jest», ile «staje się». Spełnia się przez interioryzację i eksterioryzację, czyli przez działanie *ad intra* i *ad extra*”<sup>117</sup>. Jest to zatem dynamiczny, a nie statyczny opis osoby. W takim ujęciu należy czytać Mounierowskie słowa kluczowe<sup>118</sup> charakteryzujące osobę. Należą do nich: 1) powołanie, które wskazuje na wymiar duchowy w człowieku. To swoista misja, którą człowiek ma odkryć i realizować. Ona wynosi go ponad świat materialny i wyróżnia go spośród innych bytów, a zarazem nadaje każdej osobie jedność i sens życia; 2) wcielenie, które wskazuje na wymiar biologiczny w człowieku. Poprzez ciało człowiek zostaje „wkorzeniony” w świat uwarunkowany jego prawami; 3) wspólnota: osoba potrzebuje drugiej osoby do pełni realizacji swoich potencjałów. Pełnia człowieczeństwa prowadzi do aktu oddania się drugiemu człowiekowi.

W obrazie antropologicznym Wojtyły można wyróżnić cztery elementy<sup>119</sup>. Są nimi: 1) rozumność – składa się na nią rozum i wolna wola, w które wyposażony jest człowiek. Wolność jest podstawową kategorią osoby. Ona jednak, aby była autentyczna, musi być zależna od prawdy, a do niej prowadzi rozum. Nie jest to zatem wolność rozumiana w sensie nieograniczoności, ale jako samoograniczenie ze względu na poznana prawdę. Wojtyła pisze, że „[...] podstawowe znaczenie wolności człowieka, wolności woli, nakazuje widzieć w niej przede wszystkim tę szczególną samozależność, jaka idzie w parze z samostanowieniem. Człowiek jest wolny – to znaczy, że w dynamizowaniu swego podmiotu zależy sam od siebie”<sup>120</sup>, a precyzując, należy powiedzieć: zależy od rozpoznanej przez siebie (i w sobie) prawdy; 2) życie duchowe – wskazuje na poszukiwania człowieka w kierunku autentycznej prawdy i dobra oraz na osobiste doświadczenia z tym związane; 3) otwartość na kontakt z obiektywnym światem – osobowy kontakt ze światem zewnętrznym, tj. przyrodniczym i społeczno-kulturowym, charakteryzuje się relacją dwustronną, tzn. że człowiek potrafi nie tylko dostosowywać się do świata i jego praw, ale również potrafi ten świat zmieniać, dostosowując go do własnych potrzeb; 4) nieprzekazywalność – to bardzo istotny przymiot osoby. Związany jest z wolnością i odpowiedzialnością człowieka. Nawet w sytuacji, gdy zostanie ograniczona jego wolność zewnętrzna, to wewnętrznie człowiek pozostaje zawsze wolny. Tej wolności nikt nie jest w stanie mu odebrać ani on sam nie jest w stanie przekazać jej drugiemu człowiekowi. Na tym właśnie polega nieprzekazywalność. Wojtyła wyjaśnia:

<sup>116</sup> Por. M. Jeziorański, *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*, s. 82–87; tenże, *Wychowawcza wartość wspólnoty w odniesieniu do wybranych koncepcji antropologicznych*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXX” 2014, nr 422, s. 36–40; tenże, *Relacja wychowawcza w ujęciu wybranych koncepcji antropologicznych*, „Paedagogia Christiana” 2015, nr 2/36, s. 43–64.

<sup>117</sup> C. Bartnik, *Szkice do systemu personalizmu*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006, s. 93.

<sup>118</sup> Por. J.M. Burgos, *Personalizm. Autorzy i tematy nowej filozofii*, tłum. K. Koprowski, Warszawa: Centrum Myśli Jana Pawła II, 2010, s. 68–69.

<sup>119</sup> Por. K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2015, s. 24–26.

<sup>120</sup> Tenże, *Osoba i czyn...*, s. 165.

„Nikt inny nie może za mnie chcieć. Nikt nie może podstawić swojego aktu woli za mój”<sup>121</sup>. Wynika z tego niezwykle istotny wniosek pedagogiczny, który został przez krakowskiego kardynała sformułowany w następujący sposób: „człowiek przez działanie kształtuje przede wszystkim siebie samego”<sup>122</sup>.

Zaprezentowane ujęcia antropologiczne pozwalają na odczytanie ich w perspektywie relacyjności. Zarówno Mounier, jak i Wojtyła co prawda nie wskazują wprost na relacyjność, ale poprzez zastosowany opis uprawniają do jej wydobycia. U francuskiego personalisty jest to widoczne przede wszystkim we włączeniu w strukturę osoby wymiaru wspólnoty. Jak podaje Czesław Bartnik (1929–2020), takie ujęcie było rewolucyjne, a polegało na daleko idącym zmodyfikowaniu scholastycznie rozumianej osoby jako bytu substancjalnego i indywidualnego na rzecz uzupełnienia jej ontycznego statutu przez relacje społeczne<sup>123</sup>. Również Wojtyła, gdy opisuje człowieka jako otwartego na kontakt zewnętrzny, podkreśla specyfikę wymiaru relacyjnego. Niemniej jednak, poza zauważaniem relacji zewnętrznych, obie koncepcje zawierają w sobie również treść relacji wewnętrznych, tj. wewnątrzosobowych. U Wojtyły będzie to wyrażone na przykład poprzez kategorie rozumności i życia duchowego. One wskazują na niespotykaną w świecie zwierzęcym wewnętrzną przestrzeń, będącą „[...] swoistym wnętrzem oraz swoistym życiem, które w nim [w człowieku – M.J.] się koncentruje, czyli życiem wewnętrznym”<sup>124</sup>, wykraczającym poza procesy biofizjologiczne oraz zmysłowe. Jego istotą jest koncentracja wokół prawdy i dobra<sup>125</sup>, poszukiwanie ich oraz konfrontowanie się z nimi. Podobne treści znajdujemy w Mounierowskim terminie „powołanie”.

Powyższe uwagi wpisują się w nurt filozoficzny, który osobę opisuje w aspekcie dynamicznym, a nie statycznym<sup>126</sup>. Nowak do reprezentantów tego nurtu zalicza między innymi takich myślicieli, jak: Augustyn z Hippony, Ryszard od św. Wiktora, Jan Duns Szkot, Marcin Luter, Blaise Pascal, Søren Kierkegaard. Jego prekursorami według Adama Węgrzeckiego (1937–2018) są: Friedrich Heinrich Jacobi, Wilhelm von Humboldt, Johann Gottlieb Fichte i Ludwig Feuerbach<sup>127</sup>. To nurt zwany filozofią spotkania albo filozofią dialogu<sup>128</sup>. Do głównych współczesnych przedstawicieli tego nurtu zalicza się Franza Rosenzweiga, Martina Bubera, Emmanuela Levinasa, G. Marcela, Maurice’a Nedoncelle’a, Dietricha Bönhoffera<sup>129</sup>, a z polskich filozofów Andrzej

<sup>121</sup> Tenże, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 26.

<sup>122</sup> Tenże, *Osoba i czyn...*, s. 120.

<sup>123</sup> Por. C. Bartnik, *Szkice do systemu personalizmu*, s. 93.

<sup>124</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, s. 24.

<sup>125</sup> Por. tamże, s. 25.

<sup>126</sup> Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1999, s. 304.

<sup>127</sup> Por. A. Węgrzecki, *Wokół filozofii spotkania*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2014, s. 15.

<sup>128</sup> Wielu autorów utożsamia te dwa kierunki filozoficzne. Należą do nich m.in.: Michael Theunissen, Johann Mader, Bogdan Baran, Krystyna Świącicka czy Tadeusz Gadacz. Adam Węgrzecki zaś skłania się do tego stanowiska, choć w swoich analizach wskazuje na drobne różnice między tymi kierunkami, por. tamże, s. 19–20. Na podstawie powyższego te dwie nazwy będę traktował synonimicznie.

<sup>129</sup> Por. T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku. Nurty: neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, t. 2, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2009, s. 503.

ja Nowickiego, Józefa Tischnera, Jerzego Bukowskiego, Krzysztofa Wieczorka czy A. Węgrzeckiego. Dotychczas w statycznym sposobie definiowania osoby, w jej opisie zwracano uwagę na osobę w sobie i jej tożsamość z sobą<sup>130</sup>. W nowym podejściu osobę rozumie się w przymacie spotkania i dialogu z drugim. Jak pisze J. Tischner, „[...] aby być pełnym człowiekiem, człowiek musi spotkać drugiego człowieka i musi wejść z nim w dialektyczne sprzężenie uznania i odmowy uznania, odmowy uznania i uznania”<sup>131</sup>. Węgrzecki dodaje, że „[...] obecność ta [osobowa – M.J.] okazuje się «byciem dla», «obecnością dla», a więc obecnością ukierunkowaną na drugiego człowieka”<sup>132</sup>.

Ten przewrót antropologiczny można opisać jako przejście od podejścia ontycznego do podejścia egzystencjalnego, a dokładniej mówiąc: proegzystencjalnego, ponieważ samo skoncentrowanie się na istnieniu osoby (egzystencjalizm) nie jest jeszcze wystarczającym kluczem do jej rozumienia. Tu nie chodzi tylko o przejście od istoty do istnienia, ale o przejście do „istnienia dla”, czyli proegzystencji. Bardzo wyraźnie zaznacza się zatem aspekt relacyjności osoby. Pozornie jest to jedynie relacyjność zewnętrzna, czyli budowanie relacji z drugim, ale przy bliższej analizie można w tych opisać zauważyć również obecność relacji wewnętrznych, wewnątrzosobowych. Często bowiem, nawet jeśli nie wprost, zakłada się w nich, że wchodzenie w relację z drugim służy budowaniu samego siebie, a zatem jakiejś wewnętrznej aktywności skierowanej względem siebie samego. Wybrzmiewa to u cytowanego powyżej Tischnera. Wspomina o tym Nowak, gdy pisze, że bytowanie w formie „istnienia dla” jest możliwe, „[...] o ile osoba jest zdolna przez swoje doskonalenie się i kontakt z drugim pozostać sama sobą”<sup>133</sup>. A. Murzyn upomina się o to, aby „[...] pomagać dziecku od początku w rozwijaniu pierwotnego doświadczenia edukacyjnego, którego istotą jest świadomość bycia w relacji z sobą i innymi (w tym świadomość konfliktu między wartościami jednostki i wartościami grupy)”<sup>134</sup>. Dlatego też, powołując się na R. Speamanna, wskazuje, że „[...] chodzi przede wszystkim o to, aby rozwijać w wychowanku prawdziwie osobową siłę, która uchroni go przed tym, co stanowi istotę tak zwanego warunkowania politycznego”<sup>135</sup>. Do wewnętrznej „osobowej siły” odnosi się również Archer, kiedy stwierdza, że „człowieczeństwo łączy się z refleksyjnością jako główną siłą sprawczą”<sup>136</sup>. Podobne stanowisko zajmuje Bogusław Milerski, który stwierdza, że „[...] człowiek, aby być prawdziwie człowiekiem i tworzyć relacje międzyludzkie, musi nieustannie podejmować wysiłek rozumienia”<sup>137</sup>. Dietrich Benner – jak pisze Dariusz Stępkowski – zakłada, że człowiek może dojść do „samookreślenia” (*Selbstbestimmung*) jedynie dzięki

<sup>130</sup> Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 305.

<sup>131</sup> J. Tischner, *Etyka a historia. Wykłady*, Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera, 2008, s. 445.

<sup>132</sup> A. Węgrzecki, *Wokół filozofii spotkania*, s. 28.

<sup>133</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 304.

<sup>134</sup> A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji...*, s. 46.

<sup>135</sup> Tamże, s. 175.

<sup>136</sup> I. Borowik, J. Mucha, *Spółczesność w teoriach socjologicznych* [w:] tychże (red.), *Współczesne teorie socjologiczne. Antologia tekstów*, t. II, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2015, s. XIII.

<sup>137</sup> B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywa pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT, 2011, s. 61.

zewnątrznym relacjom wychowawczym<sup>138</sup>. W podobnym duchu wypowiada się Janusz Tarnowski (1919–2012), który uważa, że „[...] człowiek staje się osobą w całej pełni, kiedy uczestniczy w życiu innych osób, angażuje się dla innych (dla kogoś), obdarza sobą innych, jest kimś dla drugich”<sup>139</sup>. Jürgen Habermas stwierdza zaś, że rozwój osobowości „dokonuje się przede wszystkim w działaniu komunikacyjnym”<sup>140</sup>.

Z powyższych wypowiedzi wyłania się obraz wzajemnego związku relacji zewnętrznych z relacjami wewnętrznymi, które czasami są nazywane refleksyjnością czy rozumnością. Stawia się je (relacje wewnętrzne) – z jednej strony – jako warunek budowania relacji zewnętrznych (por. Nowak, Milerski) oraz – z drugiej strony – jako pożądaný skutek więzi ze światem zewnętrznym (por. D. Benner, J. Tarnowski). Można zatem mówić o dialektycznym procesie relacji zewnętrznych i wewnętrznych w człowieku, w którym oba elementy wzajemnie się warunkują i wzmacniają. Należy jednak zwrócić szczególną uwagę na niezmiernie ważny termin, który wprowadza do przestrzeni pedagogicznej Murzyn. Mówiąc o przeżywaniu relacji zewnętrznych i wewnętrznych, nazywa to pierwotnym doświadczeniem edukacyjnym. Wskazuje tym samym, że relacja (wewnętrzna i zewnętrzna) stoi u podstaw zmiany wychowawczej człowieka. Doświadczenie relacji, doświadczenie przestrzeni „pomiędzy” jest początkiem wychowania.

Powyższe, przykładowe wypowiedzi prowadzą do przyjęcia takiego obrazu antropologicznego, który w centrum człowieka nie ma jakiegos „ja” (wydaje się, że nieustannie poszukiwanego od czasów Kartezjusza i jego filozofii podmiotowej), ale relację. Obrazowo mówiąc, centrum człowieka nie jest punktem, ale elipsą. W centrum ontycznej struktury człowieka jest relacja<sup>141</sup>. To fundamentalna teza, która w sposób

<sup>138</sup> Por. D. Stępkowski, *Praxis w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 3, s. 25.

<sup>139</sup> B. Śliwowski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 65. Podobną koncepcję antropologiczną przedstawia papież Franciszek w swojej ostatniej encyklice społecznej *Fratelli tutti*. Mówi w niej: „Człowiek jest tak stworzony, że się nie spełnia, nie rozwija i nie może znaleźć swej pełni inaczej, jak tylko «przez szczerý dar z siebie samego»». Podobnie nie osiąga dogłębnego poznania prawdy o sobie poza spotkaniem z innymi” oraz „Nikt nie dojrzewa ani nie osiąga swej pełni, izolując się. Ze względu na swoją dynamikę, miłość wymaga coraz większej otwartości, większej zdolności do akceptowania innych, w niekończącym się procesie, który jednoczy wszystkie peryferie na drodze do pełnego poczucia wzajemnej przynależności”, Franciszek, *Fratelli tutti*. Encyklika o braterstwie i przyjaźni społecznej, Kraków: Wydawnictwo M, 2020, p. 87, 95.

<sup>140</sup> Cyt. za: A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji...*, s. 55.

<sup>141</sup> Ta zasadnicza teza mojego stanowiska antropologicznego czerpie inspirację z obecnych w filozofii i naukach społecznych koncepcji antropologicznych. W tym miejscu można wskazać na kilku ich autorów: Jean Piaget (1896–1980), który przyjmował, że człowiek znajduje się w ciągłym procesie konstruowania siebie (*ständiges Sich-in-Konstruktion-Befinden*) ze względu na nieustanne wystawienie na relację z otoczeniem (por. J. Piaget, *Der Strukturalismus*, Olten–Freiburg: Walter, 1973, s. 66); Helmuth Plessner (1892–1985), który opisywał człowieka jako istotę będącą w relacji do własnych granic (por. H. Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Frankfurt: Suhrkamp, 1981, s. 156); Georg Herbert Mead (1863–1931) przyjmował, że „Ja nie jest czymś, co istnieje najpierw, a następnie wchodzi w relację z innymi. Jest to pewnego rodzaju wir w nurcie społecznym, a przez to zawsze [...] część tego nurtu” (G.H. Mead, *Geist, Iden-*

zasadniczy wpisuje się w prezentowane tutaj moje stanowisko antropologiczne. Treściowe przedstawienie tej relacji będzie miało miejsce w dalszych częściach książki, w których podjęte zostaną zagadnienia związane z rozumieniem procesu wychowania opartego na zaprezentowanej powyżej antropologii.

### 2.3. PRZESŁANKA TELEOLOGICZNA

Drugą przesłanką wyłonioną z powyżej przedstawionych analiz jest przesłanka teleologiczna. Wraz z przesłanką antropologiczną składa się ona na całość aksjomatu pedagogicznego w prowadzonym tu wnioskowaniu dedukcyjnym, które ma doprowadzić do sformułowania definicji relacji wychowawczej od jej strony formalnej.

Na wstępie warto przypomnieć, że celem „nazywa się taki stan rzeczy, którego osiągnięcie jest postulowane”<sup>142</sup>, dlatego też – jako rzeczywistość postulowana, a nie aktualna – stanowi „jedno z najsłabiej opracowanych zagadnień”<sup>143</sup>. Poza tym – jak pisze Micha Brumlik – „[...] wydaje się, że unaukowanie pedagogiki po realistycznym zwrocie spowodowało, że jej przedmiotem pozostały jedynie obserwowalne procesy nauczania i uczenia się”<sup>144</sup>. Mając na uwadze powyższe zastrzeżenia związane z obszarem teleologii pedagogicznej, chcę zaznaczyć, że w podejmowanym tutaj zagadnieniu nie będę się zajmował pytaniem o cele (co jest powodem sygnalizowanych powyżej trudności), ale o obecności celów w namyśle pedagogicznym w ogóle.

Pedagogiczny opis antropologiczny związany jest z celowością. I tak na przykład Andrzej Niesiołowski (1899–1945) twierdzi, że odrębność naukowa pedagogiki nie opiera się ani na specyficznej metodzie, ani na właściwym sobie zakresie badań, ale jest nią „właśnie strona normatywna i teleologiczno-techniczna jako cel”<sup>145</sup>. Nawroczyński w *Życiu duchowym* zaprezentował zaś teorię telehorminu (celodążności), która była dla niego miernikiem badania kultury. Nie wahał się w nim nawet stwierdzić, że „czynność

---

tität, Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt: Suhrkamp, 1973, s. 225). Można powiedzieć, że „Ja” nie jest substancją, która jest tylko dodatkiem do relacji, ale jest w całości relacyjne (por. W. Herzog, *In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften” 2001, nr 3, s. 532–533). Poza tym również u K. Wojtyły można wskazać źródła do postawionej w tekście tezy. Wojtyła pisał: „[...] w analizie dynamizmu osoby na gruncie ko-relacji: «osoba–czyn» zawiera się zarazem nieodzowna implikacja relacyjnej koncepcji osoby. Natomiast ta ostatnia nie może być prawidłowo skonstruowana bez gruntownego zrozumienia osoby w jej wewnętrznym dynamizmie”, K. Wojtyła, *Słowo końcowe po dyskusji nad „Osobą i czynem”* [w:] T. Styczeń (red.), *Osoba i czyn...*, s. 366.

<sup>142</sup> J.H. Górniewicz, *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, 2008, s. 78; por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 58.

<sup>143</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 119.

<sup>144</sup> M. Brumlik, *Cel wychowania* [w:] D. Lenzen, F. Rost (red.), *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, t. I, Berlin: Peter Materne Verlag, Szczecin: Wydawnictwo Mater, 2003, s. 88.

<sup>145</sup> A. Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej...*, s. 94.

kulturalna jest zawsze telehormiczna<sup>146</sup>, i dodał, że „[...] tak bardzo przeniknięta jest celowością, iż autorowie, chcący pominąć przy jej badaniu ten moment, najczęściej go jednak uwzględniają, nie zdając sobie z tego sprawy”<sup>147</sup>. Bogdan Suchodolski (1903–1992) pisze, że „[...] dla pedagoga człowiek nie jest takim, jakim jest, lecz jest zawsze takim, jakim się staje pod wpływem wychowania, a nawet nie jest tym, kim jest, lecz tym, kim mógłby być, gdyby zostały dopełnione warunki jego wzrostu i przemian”<sup>148</sup>. Konrad Paul Liessmann przypomina, że „[...] wychowanie (*die Bildung*) jest nie do pomyślenia bez obrazu (*das Bild*) dobrego i udanego życia, do którego należy dążyć”<sup>149</sup>. Z kolei J. Zirfas, zajmujący się antropologią pedagogiczną, przedstawia obraz „idealnego człowieka”, stwierdzając zarazem w sposób zdecydowany, że takiemu człowiekowi „[...] brakuje czegoś istotnie pedagogicznego: taki człowiek nie może się nigdy więcej rozwijać”<sup>150</sup>. To pokazuje, że w pedagogiczny namysł nad człowiekiem wpisana jest perspektywa rozwojowa, co wyraża się poprzez prowadzony w pedagogice namysł nad celami wychowawczymi. Inaczej mówiąc, przyjęcie założenia o rozwoju osoby prowadzi do przyjęcia perspektywy teleologicznej, która jest nastawiona na optymalizację tego rozwoju.

W tym momencie należy podkreślić konstytutywną obecność celów w pedagogicznej perspektywie badawczej. Nie chodzi natomiast o to, by wskazywać jakiekolwiek cele rozwoju człowieka. Treść celów w procesie wychowania będzie ściśle związana z poszczególnymi systemami wychowawczymi i ich podstawami aksjonormatywnymi, co wchodzi w skład prezentacji własnego stanowiska badawczego.

Kolejnym pytaniem, które warto w tym miejscu postawić, jest pytanie o pochodzenie celów wychowawczych. Józef Górniewicz, badając to zagadnienie, dochodzi do wniosku, że można wskazać „[...] pięć źródeł wywodu celów wychowania, po pierwsze – natura człowieka, po drugie – wartości ponadczasowe, po trzecie – wartości społeczne, po czwarte – wizja przyszłego świata zawarta w ideologii oraz po piąte – wartości religijne”<sup>151</sup>. Przed podobnym dylematem stanął przed laty Nawroczyński, który rozróżnił wtedy dwa główne źródła celów – zewnętrzne w odniesieniu do badanej przez siebie kultury i wewnętrzne, tj. zawarte w niej samej<sup>152</sup>. To dychotomiczne uporządkowanie Nawroczyńskiego nie wyklucza żadnej z alternatyw przedstawionych przez J. Górniewicza, a swoimi korzeniami sięga problematyki zagadnień filozoficznych związanych z teorią bytu. Stąd też przedstawię dwa główne stanowiska w tej kwestii, opisując je jako podejście teleologiczne i dysteleologiczne.

<sup>146</sup> B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, 1947, s. 73.

<sup>147</sup> Tamże, s. 37.

<sup>148</sup> B. Suchodolski, *Pedagogika* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja, 1996, s. 539.

<sup>149</sup> K.P. Liessmann, *Bildung als Provokation*, München: Piper, 2019, s. 69.

<sup>150</sup> J. Zirfas, *Pädagogische Anthropologie*, s. 18.

<sup>151</sup> J.H. Górniewicz, *Teoria wychowania...*, s. 81.

<sup>152</sup> Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, s. 29–30.

Teleologiczna koncepcja bytu sięga swymi korzeniami filozofii realistycznej Arystotelesa, przedstawionej przez niego w I księdze *Metafizyki*. Wyraża się ona w przekonaniu, że każdy byt – czyli coś, co istnieje – istnieje ze względu na określony cel, do którego dąży. Należy jeszcze przypomnieć, że byt, będąc dobrem, zawiera w sobie celowość istnienia<sup>153</sup>. Podstawowe założenia tej koncepcji bytu przedstawia współcześnie między innymi Krąpiec<sup>154</sup>. Warto w tym momencie jedynie dodać, że teleologiczna koncepcja bytu celowość istnienia wiąże z powinnością realizacji odkrywanego w strukturze bytowej celu, a to prowadzi do obowiązywania wszelkiego rodzaju norm aksjologicznych wynikających z dokonanego rozpoznania. W tej tradycji filozoficznej związek między rzeczywistością (bytem) a jej przeznaczeniem (celem) jest immanentny i ma szczególne znaczenie dla rozwoju osobowego. Jak pisze Krąpiec, tak rozumiane „[...] celowe działanie jest najwyższym stopniem upodmiotowienia – immanencji w dziedzinie ludzkich czynności moralnych”<sup>155</sup>, ponieważ immanencja ta jawi się

[...] we wszystkich trzech wymiarach całokształtu celowego działania: a) w dobrowolnym wyborze motywu działania; b) w wyborze sposobu (wzorczość) i porządku działania; c) wreszcie w samym realnym akcie rzeczywistego procesu działania, który tryska z tak rozumianego podmiotu. Jest więc i podmiotowość celu – motywu, podmiotowość wzoru i podmiotowość (uwewnętrznienie) przyczyny sprawczej. Nie dostrzegamy tu zewnętrznego przymusu, lecz jedynie ludzkie, wolne, upodmiotowione realizowanie celu<sup>156</sup>.

Dla badań pedagogicznych teleologiczne rozumienie bytu oznacza przede wszystkim koncentrację na odkrywaniu celów immanentnie obecnych w badanej rzeczywistości, a następnie możliwie wierne realizowanie tych celów.

Odminną koncepcją filozoficzną jest stanowisko dysteleologiczne. Neguje ono możliwość wyprowadzania celowości z bytu, ponieważ w niego samego nie jest wpisany żaden immanentny cel. To podejście wiąże się oczywiście z inną ontologią, która zrywa z teleologiczną koncepcją bytu. Ten nurt zaczyna być wyraźny od Davida Hume’a (1711–1776), który twierdzi, że z bytu nie wynikają powinności<sup>157</sup>, a pierwsze sygnały takiego sposobu myślenia można odkryć u W. Ockhama<sup>158</sup>. Wzmocnieniem tego stanowiska stała się również teoria imperatywu kategorycznego I. Kanta. Zgadzając się z D. Hume’em w tym punkcie, że celowości nie da się wyprowadzić z doświadczenia

<sup>153</sup> Por. A.L. Zachariasz, *Wartości, czyli obowiązywanie i powinność jako momenty bytowe kultury* [w:] tegoż (red.), *Byt i powinność: czyli status i funkcje wartości*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005, s. 20.

<sup>154</sup> Por. M. Krąpiec, *Człowiek bez celu?*, „Człowiek w Kulturze” 1995, nr 6–7, s. 8–14.

<sup>155</sup> Tamże, s. 9.

<sup>156</sup> Tamże, s. 10.

<sup>157</sup> Por. A.L. Zachariasz, *Wartości...*, s. 15.

<sup>158</sup> Por. R. Majeran, *Ockham Wilhelm* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2006, s. 764–765.

bytu, Kant uzasadnia konieczność łączenia jej z czystymi pojęciami apriorycznymi<sup>159</sup>. Artur Schopenhauer (1788–1860) idzie jeszcze krok dalej i kwestionuje możliwość naukowego zajmowania się powinnością, a zatem i celowością. W jego ocenie tak filozofia, jak i żadna inna nauka nie może się zajmować obszarem „powinności” (*Sollen*), a jedynie obszarem „bytu” (*Sein*). Pisze on: „[...] nie będziemy też mówili o powinności, bo tak się mówi do dzieci i ludów w ich dzieciństwie, lecz nie do ludzi, którzy przyswoili sobie całą wiedzę czasów już dojrzałych”<sup>160</sup>. W ten nurt myślenia wpisuje się również myśl pozytywistyczna z jej definicją natury. Współczesny przedstawiciel tego ujęcia Hans Kelsen (1881–1973) mówi, że natura to „zespół danych obiektywnych związanych z sobą nawzajem jako przyczyny i skutki”<sup>161</sup>, co w pełni zrywa z ontologią teleologiczną. To zaś oznacza, że z tego, że coś jest, nie wynika w żaden sposób powinność. Wspomina o tym Marcin Król: „[...] od Hume’a czy Kanta jest niewątpliwe, że nie ma żadnej logicznej, poprawnej drogi prowadzącej od stwierdzenia faktów do sądów o wartościach. Innymi słowy: z naszych rozumowań prowadzących do wiedzy na temat tego, jak jest, żadną miarą nic nie wynika (logicznie) dla odpowiedzi na pytanie, jak być powinno lub jak by było najlepiej, lub co jest dobre, a co złe”<sup>162</sup>.

Na podstawie tego nurtu filozoficznego nie sposób uzasadnić istnienie immanentnego związku między rzeczywistością a jej celowością. Przenosząc te zagadnienia na grunt pedagogiki, należy zaznaczyć, że celowość działań wychowawczych przyjmowana jest z zewnątrz w stosunku do badanego zjawiska. Należy bardzo wyraźnie zaznaczyć, że dysteleologiczna koncepcja bytu nie zakłada dysteleologicznej koncepcji wychowania. Różnica polega na tym, że w tym ujęciu źródeł celów szuka się poza badaną rzeczywistością, ale nie wyklucza się ich istnienia. Można się w tym momencie dalej zastanawiać, czy celowość powinna być zależna od wychowawcy (i jego woli) czy od wychowanka (i jego woli), czy jej źródłem powinna być kultura, prawo, gospodarka itp. czy pewnego rodzaju kompromis między wszystkimi stronami, który można określić terminem „umowy społecznej”. Tak rozumiana celowość jest w znacznym stopniu zależna od uwarunkowań przestrzenno-czasowych i nie cieszy się walorem trwałości.

Przyjmując konieczność wymiaru teleologicznego w relacji wychowawczej, przedstawiona dyskusja ukazuje następującą alternatywę: albo opowiedzieć się za celowością wpisaną w samą sytuację wychowawczą, albo za celowością od niej niezależną i nadaną jej z zewnątrz. Każde z tych stanowisk niesie z sobą określone walory, a zarazem żadne z nich nie jest wolne od niebezpieczeństw. Stanowisko teleologiczne wskazuje na trwałość przyjmowanych celów relacji wychowawczej i ich niezależność od uwarunkowań środowiskowych, np. politycznych, gospodarczych, ideologicznych. Jest również „niewrażliwe”

<sup>159</sup> Por. T. Biesaga, *Imperatyw kategoryczny* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003, s. 788.

<sup>160</sup> A. Schopenhauer, *Świat jako wola i przedstawienie*, tłum. J. Garewicz, t. II, Warszawa: PWN, 1995, s. 417–418.

<sup>161</sup> H. Kelsen, *Recht und Logik* [w:] H.R. Klecatsky, R. Marcic, H. Schambeck (red.), *Die Wiener rechtstheoretische Schule. Schriften von Hans Kelsen, Adolf Merkl, Alfred Verdross*, t. 2, Stuttgart: Steiner, Wien: Verlag Österreich, 2010, s. 1205.

<sup>162</sup> M. Król, *Hannah Arendt* [w:] H. Arendt (red.), *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa: Czytelnik, 2002, s. 23.

na zmienność emocji, nastrojów czy potrzeb wychowawcy, ewentualnie wychowanka. Tym, co zagraża takiemu stanowisku, jest niebezpieczeństwo sztywnego determinizmu, gdy na przykład wychowawca zbyt łatwo stawia znak równości pomiędzy rzeczywistością samą w sobie a jej poznawaniem przez siebie. Z kolei stanowisko dysteleologiczne otwiera działalność wychowawczą na uwarunkowania społeczno-kulturowe. Daje możliwość dopasowania się procesu wychowania do oczekiwanych wzorców. Odpowiada na aktualne potrzeby i wyzwania zarówno wychowanka, jak i całego społeczeństwa. Niebezpieczeństwem wynikającym z przyjęcia tego stanowiska może być między innymi indoktrynacja, tj. zawładnięcie relacji wychowawczej przez obce podmioty i nieartykułowane wprost interesy. Poza tym brak trwałości przyjmowanych celów naraża relację wychowawczą na (skrajny) relatywizm, uniemożliwiający wyznaczanie i osiąganie jakichkolwiek celów.

Tym, co jednak wyraźnie łączy te dwa stanowiska, jest chęć optymalizacji procesów rozwojowych wychowanka poprzez formułowanie celów wychowawczych. Bez względu na to, czy pedagog opowiada się za teleologiczną czy też dysteleologiczną koncepcją bytu, zakłada on określony efekt rozwojowy wychowanka, któremu – choćby jedynie przez siebie samego – nadaje walor realizacji pożądanego dobra.

W tym momencie należy przedstawić drugą przesłankę pedagogiczną: przyjmuje się, że w namyśle pedagogicznym rozwój człowieka ukierunkowany jest na realizację dobra.

Niniejszym, podobnie jak uczyniłem przy zagadnieniu przesłanki antropologicznej, przedstawię przyjmowane przeze mnie stanowisko teleologiczne. Opowiadam się za teleologicznie rozumianą rzeczywistością, ale z pewną „korektą” personalistyczną. Istotą tej korekty jest zagadnienie subiektywnie rozpoznawalnej normatywnej mocy prawdy, przedstawione przez Wojtyłę w studium *Osoba i czyn*. Szerszą prezentację tego zagadnienia podjąłem we wcześniejszych badaniach<sup>163</sup>. W przestrzeń pomiędzy rzeczywistością jako źródłem celowości a nadawaniem jej celowości z zewnątrz wyprowadził Wojtyła zagadnienie sumienia. Pisał on:

[...] współcześni analitycy dokonują tutaj [chodzi o relację rzeczywistości do celów – M.J.] daleko idącej abstrakcji, czyniąc przedmiotem swych badań samą prawdziwość lub nieprawdziwość zdań normatywnych. Stoją zresztą często na stanowisku, że zdaniom tym nie można przypisywać wartości logicznej: prawdziwości czy też nieprawdziwości nie sposób orzekać w stosunku do zdań, których funktor zdaniotwórczy wyraża się słowem «powinien», można ją orzekać tylko w stosunku do zdań, których funktor zdaniotwórczy wyraża się słowem «jest». Stanowisko to w niczym nie zmienia czy też nie umniejsza faktu sumienia jako podstawowej rzeczywistości doświadczalnej, w której osoba najpełniej ujawnia się (czy nawet wręcz «objawia się») sobie, a także i innym. Fakt sumienia nie jest tak subiektywny, aby nie był w pewnej mierze intersubiektywny. W sumieniu zaś dokonuje się owo szczególne sprzęgnięcie prawdziwości z powinnością, które przejawia się jako moc normatywna prawdy. Oso-

<sup>163</sup> M. Jeziorański, *Od wartości do powinności w ujęciu aksjologii personalistycznej* [w:] A. Cudowska (red.), *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2018, s. 81–91.

ba ludzka w każdym swoim czynie jest naocznym świadkiem przejścia od «jest» do «powinien»: od «x jest prawdziwie dobre» do «powiniennem spełnić x»<sup>164</sup>.

Z przedstawionego wyjaśnienia wynika z jednej strony zgoda na to, że celowość (opisywana przez Wojtyłę w formie powinności) zawarta jest w rozpoznawanej rzeczywistości, z drugiej strony, że ostateczne rozpoznanie tej celowości dokonuje się w wewnątrz-osobowej strukturze poznającego. Stąd nie może ono być mu w sposób bezpośredni narzucone z zewnątrz.

Przyjmując personalistyczną odmianę teleologicznej koncepcji bytu, mam również świadomość niebezpieczeństw tego wyboru, niemniej jednak – w mojej ocenie – walorów takiej decyzji jest więcej, a cały proces badawczy będę chciał poprowadzić w taki sposób, aby nie wpaść w pułapkę nakreślonych powyżej zagrożeń. Ponadto ważnym argumentem za tym wyborem jest również stanowisko Krąpca, który twierdzi: „[...] celowość działania, obecna szczególnie [...] u człowieka, który sam «od wewnątrz» konstruuje swe celowe działania i ciągle je sobie uprzytamnia – stanowi niezwykle szlachetny wyróżnik człowieka i jego ducha»<sup>165</sup>.

## 2.4. WNIOSEK

Na podstawie przyjętych przesłanek badawczych można wyprowadzić wniosek, którym będzie skonstruowanie definicji relacji wychowawczej. Przypomnę, że przyjąłem następujące przesłanki: 1) definicja relacji: relacja to przyporządkowanie czegośkolwiek czemuśkolwiek ze względu na określony cel; 2) pedagogiczna przesłanka antropologiczna: przyjmuje się, że rozumienie człowieka w pedagogice jest rozumieniem otwartym na uwzględnienie całości jego istoty będącej w procesie rozwoju; 3) pedagogiczna przesłanka teleologiczna: przyjmuje się, że w namyśle pedagogicznym rozwój człowieka ukierunkowany jest na realizację dobra.

Wniosek polega na takim zawężeniu zbioru relacji w ogóle, by spełniał warunek antropologiczny i teleologiczny. W nawiązaniu do powyższych ustaleń można zaproponować następujące definicje: 1) relacja wychowawcza to międzyludzkie przyporządkowanie, którego celem jest wszechstronny rozwój osobowy; 2) relacja wychowawcza to taki rodzaj przyporządkowania między człowiekiem a człowiekiem, którego celem jest pełny rozwój osobowy co najmniej jednego z nich.

Mogą powstać również inne propozycje definicyjnego ujęcia relacji wychowawczej, byle były one zgodne z przyjętymi przesłankami. Przedstawione powyżej propozycje wymagają niewątpliwie doprecyzowania treściowego. W tym momencie chodzi o takie przeformułowanie definicji relacji, która zawierałaby również konieczne warunki wynikające z podejścia pedagogicznego, by mogła ona opisać relację wychowawczą jako taką.

<sup>164</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn...*, s. 205.

<sup>165</sup> M. Krąpiec, *Człowiek bez celu?*, s. 31.

### 3. RELACJA WYCHOWAWCZA – UJĘCIE INDUKCYJNE

Wcześniejsze podejście definicyjne można nazwać odgórnym. W ten sposób wyznacza się wyraźnie ramy znaczeniowe badanego zjawiska. To niewątpliwie jest walorem definicji dedukcyjnych. Ich słabością natomiast jest brak treściowych znaczeń. Aby ten brak uzupełnić, należy posłużyć się metodą oddolną, tj. indukcyjną. Polega ona na zbieraniu jednostkowych danych i konstruowaniu na ich podstawie teorii naukowych<sup>166</sup>. Drogę wnioskowania indukcyjnego można przedstawić na trzech etapach: zbieranie danych, ich interpretacja oraz budowanie teorii naukowych (generalizacja danych, wniosek).

W tym miejscu należałoby zebrać i przeanalizować dostępne definicje relacji wychowawczej. Niestety literatura nie zajmowała się szeroko tym zjawiskiem od strony definicyjnej. Często korzystała z definicji opisowych. Poza tym przy przyjętym we wstępie do tego rozdziału założeniu dotyczącym zawieszenia przedrozumienia w badaniu zjawiska relacji, chcę skoncentrować się na najbardziej pierwotnych (nieraz intuicyjnych) treściach dotyczących relacji wychowawczej. Przyjmuję, że są one ukryte w analizie etymologicznej podstawowych terminów pedagogicznych oraz w ich definicjach. Stąd też one będą stanowiły wymagane w tej procedurze badawczej dane jednostkowe, które następnie zostaną zinterpretowane oraz uogólnione w postaci przedstawionych wniosków.

#### 3.1. PIERWSZY ZBIÓR DANYCH I ICH INTERPRETACJA

W bardzo wielu publikacjach z zakresu pedagogiki ogólnej, teorii wychowania czy teoretycznych podstaw wychowania, omówienie zagadnienia podstawowych terminów pedagogicznych rozpoczyna się od opisanie zagadnień etymologicznych. Pomaga to dostrzec pierwotne (niekiedy intuicyjne) znaczenie używanych terminów. W tym miejscu skoncentruję się jedynie na tych, które wprost odnosiły (odnoszą) się do wychowania jako specyficznej działalności ludzkiej. W pierwszej kolejności przeanalizowane zostaną źródła antycznej kultury hebrajskiej, a następnie greckiej.

B. Śliwerski wskazuje:

[...] w Biblii hebrajskiej ideę wychowania wyrażał czasownik *jasar* (upominać, być upominanym, poprawianym, karcić, ćwiczyć) i rzeczownik *musar*, oddający czynności wychowywania jako dyscypliny. Pochodzące od rdzeni -jsr-, -lqch-, -rh-, -jd- paralelizmy pojęć hebrajskich wskazują na niezwykle bogactwo złoża semantycznych, które wyrażały istotę wychowania jako umacniania, pouczenia, dodawania otuchy/sił/odwagi, nauczania, ukazywania, brania sobie do serca, instruowania, upominania, oskarżania, karania i tym podobnych<sup>167</sup>.

<sup>166</sup> Por. Z. Hajduk, *Ogólna metodologia nauk*, s. 102.

<sup>167</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 26.

Na podstawie powyższego należy przyjąć, że w Biblii hebrajskiej można wskazać dwa główne terminy, które opisują działalność wychowawczą, oraz kilka pobocznych<sup>168</sup>. Te podstawowe to *musar* oraz *jasar*. Należy zatem przyrzeć się słownikowym znaczeniom poszczególnych terminów hebrajskich z ukazaniem przykładowych miejsc ich zastosowania w Biblii.

Renata Jasnos zauważa, że „[...] naszemu pojęciu «wychowanie» w Starym Testamencie zasadniczo odpowiada hebrajski termin «*musar*»”<sup>169</sup>. Podobnie uważają Andreas Dörpinghaus i Ina Katharina Uphoff<sup>170</sup>. Oznacza on tyle co chłosta, ale także upomnienie, karanie, pouczenie oraz hodowanie i dyscyplinowanie<sup>171</sup>. Czasownik *jasar*, będący pierwotnym rdzeniem słowotwórczym, ma następujące znaczenia: 1) być prostym, równym, słusznym, prawym, sprawiedliwym, praworządnym, gładkim; 2) iść prosto, naprawić, wygładzić, wyprostować, prowadzić, wieść prosto, uznać za słuszne, wyrównać<sup>172</sup>.

W obszarze greckiej kultury antycznej również można wskazać dwa podstawowe terminy opisujące działalność wychowawczą oraz kilka pobocznych<sup>173</sup>. Są nimi *paideia* oraz *trophé*. Pierwszy z nich oznacza „[...] formowanie człowieka od najmłodszych lat przez edukację i wychowanie; uniwersalne podstawy edukacji lub ideał wypracowany przez starożytnych Greków, a uznany za ogólnoludzki”<sup>174</sup>. Piotr Jaroszyński, powołując się na W. Jaegera, twierdzi, że „[...] choć procesy wychowawcze są obecne w każdej kulturze, to jednak dopiero w kulturze greckiej wychowanie było świadomie ukierunkowane na określony – wiecznotrwały i uniwersalny ideał człowieka, a nie tylko na przygotowanie do zawodu czy formowanie jednej warstwy społecznej w obrębie jednego narodu”<sup>175</sup>. Takiego swoistego odkrycia dokonali sofisci i to „[...] dzięki nim narodziła się *paideia* w rozumieniu jasno uświadomionego ideału i teorii kultury ludzkiej – i oni pierwsi postawili ją na racjonalnym

<sup>168</sup> Należą do nich m.in.: *jadac* (i pochodne *tora*) – nauczać, kierować, instruować, dosł. wskazać, pokazać (instrukcja, nauka, prawo); *hanak* – ćwiczyć (por. Prz 22,6); *lamad* – uczyć, nauczać (trenować, ćwiczyć, przyzwyczajając się (por. Oz 10,11; Jr 2,24). Por. R. Jasnos, *Pedagogia Boża w Objawieniu* [w:] W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, 2008, s. 15.

<sup>169</sup> Tamże.

<sup>170</sup> Por. A. Dörpinghaus, I.K. Uphoff, *Grundbegriffe der Pädagogik*, Darmstadt: WBG, 2012, s. 20.

<sup>171</sup> Por. tamże.

<sup>172</sup> Por. J. Strong, W. Baumgartner, *Hebrajsko-polski i aramejsko-polski słownik Stronga z lokalizacją słów hebrajskich i aramejskich oraz kodami Baumgartnera*, Warszawa 2017: Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, s. 483. Przykładowo można wskazać następujące zastosowania: „[...] w całym twoim postępowaniu staraj się Go rozpoznać, a On wyrówna twoje ścieżki” (Prz 3,6); „Niech twoje oczy patrzą prosto, kieruj wzrok przed siebie” (Prz 4,25); „Na pustyni przygotujcie drogę PANA! Budujcie na stepie prosty trakt dla naszego Boga!” (Iz 40,3). Bardzo ciekawy jest kontekst zastosowania tego słowa przez proroka Jeremiasza. Posługując się metaforą pracy garncarza, pisze on o Bogu kształtującym swój lud: „[...] gdy naczynie, które wyrabiał, było nieudane, jak to się zdarza z wyrobami z gliny, wtedy zaczynał od nowa formować takie naczynie, jakie chciał” (Jr 18,4).

<sup>173</sup> Do tych pobocznych zaliczam: *arete* (cnota), *kalokagatia* (cel wychowania: dobry i piękny), *paidagogos* (pedagog).

<sup>174</sup> P. Jaroszyński, *Paideia* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, s. 948.

<sup>175</sup> Tamże.

fundamencie<sup>176</sup>. W percepcji chrześcijańskiej *paideia* została związana ze zdobyciem intelektualnej kultury ogólnej niezbędnej do dalszego kształcenia się w zakresie filozofii i teologii. Zmieniła się również perspektywa ostatecznego celu życia, któremu miała służyć *paideia*, z antropocentrycznego (*kalokagatia*) na teocentryczny<sup>177</sup>. Nie jest to jednak radykalna zmiana, ponieważ w *Prawach* Platona znajduje się powiązanie *paidei* z Bogiem jako jej ostatecznym źródłem<sup>178</sup>. Szczególnie interesujące jest jednak to, że Jaeger wyróżnia w niej trzy elementy: *mathesis* – uczenie się, *didaskalia* – nauczanie, *askesis* – ćwiczenie. Efektem harmonijnego współdziałania tych procesów jest tzw. druga natura człowieka<sup>179</sup>.

Kolejnym terminem jest słowo *trofhe*. Śliwerski wyjaśnia, że był to dla starożytnych Greków „[...] ten rodzaj sprawowania pieczy nad dziećmi, polegający na ich żywieniu, karmieniu, chowaniu, pielęgnacji i wspieraniu ich rozwoju”<sup>180</sup>. Opisywał on tę część działalności wychowawczej, która związana była z zaspokojeniem podstawowych potrzeb rozwojowych.

### 3.2. WNIOSEK I

Podjęta w przedstawionych opracowaniach analiza pozwala sformułować kilka wniosków.

1. Relacyjność w sposób istotny wpisana jest w działalność wychowawczą. Widać to przede wszystkim w pierwotnym, czasownikowym sposobie opisu wychowania. To człowiek (ludzie) jest źródłem tej relacji i człowiek jest jej odbiorcą. Warto to jednak podkreślić, ponieważ takie podejście wyklucza tezę, że wychowanie „dzieje się samo”, że jest procesem swobodnych (naturalnych) zmian w człowieku. Na tym etapie nie sposób jeszcze stwierdzić, czy ta działalność ludzka musi być celowa czy nie, zaplanowana czy spontaniczna itp.

2. Relacyjność działalności wychowawczej koncentruje się na osiągnięciu dwóch głównych celów. Z jednej strony akcentowana jest troska, opieka, dyscyplinowanie, czyli działalność zmierzająca do wpływania na zachowanie wychowanka (hebr. *musar*, gr. *trofhe*). Z drugiej strony podkreśla się działalność wychowawczą zmierzającą do rozwoju osobowego (duchowego) wychowanka (gr. *paideia*).

3. Drugi rodzaj wychowania (gr. *paideia*), jak wskazuje na to Jaeger, wyodrębnił się spośród innych działalności ludzkich wraz z uświadomieniem sobie celu wychowania – ideału człowieka<sup>181</sup>, co stanowi zarazem jego istotny element.

<sup>176</sup> W. Jaeger, *Paideia*, s. 313.

<sup>177</sup> Por. P. Jaroszyński, *Paideia*, s. 949.

<sup>178</sup> Por. Platon, *Prawa*, tłum. D. Zygmuntowicz, Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2017, s. 497. W. Jaeger, powołując się na ten fragment *Praw* Platona: „ho theos paidagoge ton kosmon” (*Prawa* X, 897b), tłumaczy go: „Bóg jest pedagogiem wszechświata”; por. W. Jaeger, *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*, tłum. K. Bielawski, Bydgoszcz: Homini, 2002, s. 80.

<sup>179</sup> Por. W. Jaeger, *Paideia*, s. 321.

<sup>180</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 25.

<sup>181</sup> Por. W. Jaeger, *Paideia*, s. 313.

4. Relacja wychowawcza typu *trofhe* nie wymaga aktywnego udziału wychowanka (nieraz ten udział jest celowo wykluczany). Relacja typu *paideia* nie tylko zakłada aktywny udział wychowanka w procesie wychowania, ale również – co warto szczególnie podkreślić – wskazuje na wewnętrzną relację wychowanka względem samego siebie (por. *mathesis*).

### 3.3. DRUGI ZBIÓR DANYCH I ICH INTERPRETACJA

Na kolejnym etapie badań należy przyjrzeć się definicyjnemu rozumieniu podstawowych terminów pedagogicznych, wśród których za główny przyjmuje „wychowanie”<sup>182</sup>, i na tej podstawie wskazać rozumienie relacji wychowawczej. Podstawowym problemem jest wybór właściwych terminów do analizy znaczeniowej. Już Heliodor Muszyński zauważył, że różnorodność ujęć definicyjnych wychowania związana jest z rozbieżnymi koncepcjami pedagogiki jako nauki<sup>183</sup>. Wincenty Okoń (1914–2011) pisze: „[...] znaczenie terminu edukacja było chwiejne: jedni kojarzyli go z wykształceniem (np. W. Doroszewskiego *Słownik języka polskiego*), inni z wychowaniem”<sup>184</sup>. Milerski i Śliwerski zauważają, że: „[...] pojęciu edukacja – obejmującemu zarówno nauczanie, jak i wychowanie – najpełniej odpowiada termin «kształcenie»; jednak w polskiej tradycji pedagogicznej zyskał on konotację technologiczną, a zatem i adaptacyjną”<sup>185</sup>. Na tej podstawie do fundamentalnych terminów pedagogicznych zaliczam edukację, wychowanie i kształcenie oraz traktuję je tutaj synonimicznie ze względu na uwarunkowania tradycji myślowych poszczególnych szkół naukowych i nurtów teoretycznych, w których te terminy funkcjonują. Nie wchodząc w te dyskusje i szczegółowe rozstrzygnięcia, przyjmuję, że wszystkie wymienione terminy łączy więc z ukazaną powyżej pierwotną myślą pedagogiczną.

Ze względu na ogromną liczbę definicji wychowania nie sposób wymienić wszystkich. Zostaną przywołane jedynie wybrane, ze szczególnym uwzględnieniem pozycji leksykalnych. Zazwyczaj, gdy badacze podejmują treściową analizę definicji, wychodzą z propozycją sobie właściwej siatki znaczeniowej, która ma określić stosunek poszczególnych definicji do siebie. Zbudowanie takiego narzędzia pozwala ostatecznie zobaczyć ca-

<sup>182</sup> Można powiedzieć, że w tym momencie spotykamy się z podobnym problemem, który dotyczy(ł) zdefiniowania samego „wychowania”: 1) termin ten, zanim pojawił się w teorii pedagogicznej, funkcjonował wcześniej w praktyce wychowawczej; 2) miał częste zapożyczenia definicyjne z pokrewnych dyscyplin naukowych; 3) różne definicje otrzymują te same terminy; 4) złożoność treści. Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 182–183.

<sup>183</sup> Por. H. Muszyński, *Wokół definicji wychowania* [w:] A. Jankowski (red.), *Wychowanie we współczesnym społeczeństwie*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1992, t. 8, s. 7.

<sup>184</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 93.

<sup>185</sup> B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000, s. 54.

łość tego zagadnienia. Takie klasyfikacje tworzyli w literaturze pedagogicznej: Stefan Kunowski<sup>186</sup>, Andrzej de Tchorzewski<sup>187</sup>, Katarzyna Olbrycht<sup>188</sup>, Marian Nowak<sup>189</sup> i inni<sup>190</sup>.

Idąc za taką inspiracją, chcę zaprezentować własną propozycję porządkującą prezentowane treści. Sprowadza się ona do kryterium relacji wychowawczej. Na podstawie analiz etymologicznych wskazałem na dwa główne obszary rozumienia relacji wychowawczej. Pierwszy, w którym wychowanek jest bierny wobec działań wychowawcy, i drugi, w których zauważa się wzajemną aktywność wychowawcy i wychowanka. Niemiecki pedagog F.D.E. Schleiermacher uzupełnia to spojrzenie refleksją na temat zewnętrznych i wewnętrznych impulsów wychowawczych, zwracając zarazem uwagę na wewnątrzosobowy impuls rozwoju<sup>191</sup>. Na tej podstawie wymieniam w obecnej prezentacji cztery grupy, które wskazują na rozumienie relacji wychowawczej w jej wymiarze pojętycznym<sup>192</sup>, sympojętycznym, autopojętycznym oraz integralnym. Takie uporządkowanie wychodzi od ukazania jej głównego twórcy.

Zanim zostaną przedstawione powyższe ujęcia, należy przedstawić pewną trudność. Otóż, wiele definicji nie wskazuje wprost na głównego sprawcę opisywanych procesów wychowawczych, stąd problematyczne jest jednoznaczne zaklasyfikowanie ich do poszczególnych grup definicyjnych. Poza tym jest też tak, że w analizowanych definicjach można znaleźć elementy relacji wychowawczych odpowiadających kilku wskazanym grupom, dlatego starałem się uchwycić treści dominujące i na ich podstawie zaklasyfikować daną definicję do określonego obszaru.

### 3.3.1. POJĘTYCZNE (WYTWÓRCZE) ROZUMIENIE RELACJI WYCHOWAWCZEJ

To akcentowanie roli wychowawcy w pracy nad wychowankiem. Relacja wychowawcza rozumiana jest jako jednokierunkowa, od wychowawcy ku wychowankowi. Wskaźnikami tego ujęcia są sformułowania w definicjach: kształtowanie, ukształtowanie, doskonalenie, troska, oddziaływanie, wyposażenie, urabianie itp. Oto kilka przykładów takich ujęć definicyjnych.

<sup>186</sup> Podaje cztery grupy definicji: prakseologiczne, ewolucyjne, sytuacyjne i adaptacyjne, por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 166–171.

<sup>187</sup> Podaje cztery grupy definicji: sprawozdawcze, projektujące, regulujące i perswazyjne, por. A. de Tchorzewski, *Wychowanie – jego właściwości* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 318–320.

<sup>188</sup> Podaje cztery grupy, w których wychowanie ujmowane jest jako: kształtowanie tzw. cech kierunkowych; świadome, celowe kształtowanie osobowości wychowanka zgodnie z przyjętym ideałem; świadome i celowe wywieranie wpływu na drugiego człowieka; oddziaływanie na człowieka łącznie z socjalizacją i inkulturacją, por. K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice: Uniwersytet Śląski, 1987, s. 13.

<sup>189</sup> Podaje trzy grupy wychowania w rozumieniu: szerokim, węższym, najwęższym, por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 189–191.

<sup>190</sup> Por. J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, s. 281–294.

<sup>191</sup> Por. F. Schleiermacher, *Grundzüge der Erziehungskunst*, s. 32.

<sup>192</sup> Posługując się terminem *poietes* (ποιητής) – twórca, pośrednio nawiązuję do Arystotelesowskiej klasyfikacji ludzkiej działalności, obejmującej poza działalnością teoretyczną (*theoria*) i praktyczną (*praxis*) również działalność wytwórczą (*poiesis*). Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 40.

J.F. Herbart definiuje wychowanie jako troskę o kształcenie ducha<sup>193</sup>. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* podaje: „[...] edukacja (ang. *education*; fr. *éducation*; niem. *Erziehung, Bildung*; ros. *obrazowanie*) – podstawowe pojęcie w pedagogice, obejmujące ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych (łac. *educatio* – wychowanie; *educō* – wyprowadzić, wyciągnąć, poprowadzić, wychować)”<sup>194</sup>. W *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okoń pisze: „[...] edukacja (łac. *educatio* – wychowanie), ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”<sup>195</sup>. Dalej kilka fragmentów definicji ze słowników niemieckojęzycznych. *Lexikon Erziehungswissenschaft*: „[...] wychowanie (*Erziehung*) jest praktyką społeczną we wszystkich historycznych i współczesnych społeczeństwach ludzkich, polegającą na obchodzeniu się ludzi ze swoimi dziećmi. Według Siegfrieda Bernfelda składa się ona z sumy reakcji społecznych i skierowana jest na rozwój jednostki”<sup>196</sup>. *Pädagogisches Lexikon*: „[...] znaczenie terminu wychowanie (*Erziehung*) zawarte jest już w samym jego słowie, które wskazuje na intencjonalną działalność dorosłych wobec dorastających mającą na celu wspieranie rozwoju, doprowadzenie do przyswojenia sobie norm współzycia społecznego i pomoc w radzeniu sobie z tymi normami”<sup>197</sup>. *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*: „[...] kształtowanie (*Bildung*) – oznacza w języku potocznym jak i naukowym zarówno proces formowania człowieka, jak i określanie jego celu i przeznaczenia”<sup>198</sup>. Jaeger pisze: „[...] wychowanie jest tym środkiem, którym posługuje się ludzka społeczność celem zachowania i przekazywania swego fizycznego i duchowego charakteru. [...] wychowanie nie jest sprawą jednostki, lecz stanowi z swej natury funkcję społeczeństwa”<sup>199</sup>. Wojciech Pomykało wychowanie w szerszym zakresie rozumie jako „[...] oddziaływanie całokształtu specyficznych pedagogicznych bodźców i doświadczeń ogólnospołecznych, grupowych, indywidualnych, profesjonalnych i nieprofesjonalnych przynoszących względnie trwałe skutki w rozwoju jednostki ludzkiej w jej sferze fizycznej, umysłowej, społecznej, kulturowej i duchowej”<sup>200</sup>. W znaczeniu zaś węższym definiuje je jako „[...] świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działanie osób z reguły występujących w ich różnych zbiorach (rodzinnych, szkolnych, innych) dokonywane głównie przez słowo (i inne postacie interakcji, zwłaszcza przez przykład osobisty) zmierzające do osiągnięcia

<sup>193</sup> W ten lakoniczny sposób Herbart odróżniał wychowanie od rządzenia, które – jak wyjaśnia w dalszej części wypowiedzi – jest troską „o utrzymanie porządku”, J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 33.

<sup>194</sup> B. Śliwerski, *Edukacja* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 905.

<sup>195</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 92–93.

<sup>196</sup> L. Wigger, *Erziehung* [w:] K.P. Horn, S. Iske, C. Adick (red.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 1, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, s. 338.

<sup>197</sup> E.E. Geissler, *Erziehung* [w:] W. Horney, J.P. Ruppert, W. Schultze (red.), *Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden*, t. 1, München: Bertelsmann Fachverl, 1971, s. 773.

<sup>198</sup> D. Benner, F. Brügger, *Bildsamkeit/Bildung* [w:] D. Benner, J. Oelkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim: Beltz, 2010, s. 174.

<sup>199</sup> W. Jaeger, *Paideia*, s. 17.

<sup>200</sup> W. Pomykało, *Wychowanie* [w:] tegoż (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja, 1996, s. 918.

względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej”<sup>201</sup>. Według F. Znanieckiego „[...] wychowanie jest to działalność społeczna, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktyczne jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka”<sup>202</sup>. Antonina Gurycka (1920–2009) opisuje wychowanie jako „[...] dynamiczny, złożony układ oddziaływań społecznych, instytucjonalnych, interpersonalnych, pośrednich i bezpośrednich, wywołujących zmiany w osobowości człowieka tym oddziaływaniami poddawanego, są to zmiany społecznie postulowane i akceptowane”<sup>203</sup>. Z kolei Kunowski pisze, że: „[...] wychowanie jest zawsze społecznie uznanym systemem działania pokoleń starszych na dorastające celem pokierowania ich wszechstronnym rozwojem dla przygotowania według określonego ideału nowego człowieka do przyszłego życia”<sup>204</sup>. W podobnej konwencji wychowanie jest definiowane przez Wolfganga Brezinkę<sup>205</sup>, Andrzeja Niesiołowskiego<sup>206</sup>, Józefa Majkę<sup>207</sup> oraz w *Słowniku pedagogicznym*<sup>208</sup>.

W tych wszystkich, przykładowo zaprezentowanych definicjach głównym twórcą relacji wychowawczej jest wychowawca. Na nim też w zasadniczej mierze spoczywa odpowiedzialność za tę relację i jej efektywność.

### 3.3.2. SYMPOJETYCZNE (WSPÓŁTWÓRCZE) ROZUMIENIE RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Jest to akcentowanie współpracy wychowawcy z wychowankiem. Relacja wychowawcza widziana jest jako współpraca między wychowawcą a wychowankiem. Jest zatem dwukierunkowa, a wskaźnikami takiego sposobu rozumienia wychowania są sformułowania: stosunek, relacja, współpraca, interakcja, komunikacja, prowadzenie, pomoc itp. Dla przykładu można wskazać następujące definicje. W *Powszechnej encyklopedii filozofii* czytamy:

<sup>201</sup> Tamże, s. 917.

<sup>202</sup> F. Znaniecki, *Sociologia wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 21.

<sup>203</sup> A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa: PWN, 1979, s. 14.

<sup>204</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 170.

<sup>205</sup> Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2007, s. 25.

<sup>206</sup> „Całokształt tych czynności społecznych – urabianie jednostki w interesie jej własnym, społeczeństwa i kultury wraz z odnośnymi przejawami samourabiania – nazywamy wychowaniem. Wychowanie jest przedmiotem naukowym pedagogiki”, A. Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej...*, s. 88.

<sup>207</sup> „Wychowanie w swojej istocie jest niczym innym, jak kształtowaniem człowieka i to nie w sensie rozwoju człowieka jako gatunku. Lecz w znaczeniu doskonalenia każdego indywidualnego człowieka we wszystkich dziedzinach jego życia i działalności, czyli kształtowanie osoby ludzkiej”, J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym* [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005, s. 155.

<sup>208</sup> „Wychowanie (w pedagogice) – świadome i celowe oddziaływanie zmierzające do wszechstronnego rozwoju jednostki oraz przygotowania jej do uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i zawodowym”, C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 193.

Edukacja (łac. *educatio*; od: *educare* – karmić, hodować, opiekować się; także od: *educere* – wyprowadzić, wydobyć, podnosić, wychować; lub od: *edocere* – gruntownie nauczać, wyuczać) – wyprowadzanie kogoś ze stanu gorszego do lepszego, wyższego, podnoszenie wzwyż (niem. *erziehen*, franc. *élever*); ogół zabiegów zmierzających do przekształcenia człowieka, wyprowadzenia go ze stanu natury do stanu dojrzałego człowieczeństwa; pomoc udzielana rozwijającej się osobie, mająca na celu zaktualizowanie jej zdolności życiowych (fizycznych, intelektualnych, estetycznych, moralnych i religijnych) w kierunku pełnej dojrzałości, ukazanej w ideale wychowawczym<sup>209</sup>.

W *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* Adam Maj pisze: „Wychowanie – całokształt oddziaływań na osobowość wychowanka (zmienianie jej, formowanie) i procesów zachodzących w trakcie międzyosobowej relacji z wychowawcą, wspierających rozwój człowieczeństwa dziecka oraz efekt tych oddziaływań i procesów; przedmiot badań wielu nauk i ich subdyscyplin, m.in. pedagogiki, psychologii, socjologii, filozofii, teologii”<sup>210</sup>. *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* podaje: „Wychowanie (*Erziehung*) może być ogólnie rozumiane jako moralna komunikacja między osobami i instytucjami, a także «z» oraz «przez» media, jeśli tylko nastawiona jest ona osiągnięcie trwałych skutków”<sup>211</sup>. Uzupełnieniem tych sformułowań mogą być definicje podane przez Wincentego Okonia<sup>212</sup>, Heliodora Muszyńskiego<sup>213</sup>, Andrzeja de Tchorzewskiego<sup>214</sup>, Zbigniewa Kwiecińskiego<sup>215</sup> i inne.

Wskazane tutaj przykłady opisują relację wychowawczą jako współpracę między wychowawcą a wychowankiem.

<sup>209</sup> J. Wilk, *Edukacja* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002, s. 14.

<sup>210</sup> A. Maj, *Wychowanie* [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom: Polwen – Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016, s. 1368.

<sup>211</sup> J. Oelkers, *Erziehung* [w:] D. Benner, J. Oelkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, s. 303.

<sup>212</sup> Wychowanie to „[...] świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”, W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 466.

<sup>213</sup> Wychowaniem są „[...] zamierzone działania w formie interakcji społecznych mające na celu wywołanie trwałych pożądaných zmian w osobowościach ludzi”, H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: PWN, 1977, s. 25.

<sup>214</sup> Wychowanie to „[...] byt społeczny, będący wytworem przynajmniej dwóch osób, pomiędzy którymi zachodzi relacja wyrażająca się w przekraczaniu przestrzeni międzypokoleniowej za pomocą obranej formy kontaktu, w ramach którego podmiot wychowujący (działający), kierując się powszechnie uznanym dobrem, umożliwia podmiotowi wychowywanemu (doznającemu) osiągnąć wzrost własnej tożsamości”, A.M. Tchorzewski, *Wychowanie i jego właściwości* [w:] tegoż (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1993, s. 44.

<sup>215</sup> „Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata”, Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska, 1995, s. 13–14.

### 3.3.3. AUTOPOJETYCZNE (SAMOTWÓRCZE) ROZUMIENIE RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Jest to akcentowanie roli wychowanka w pracy nad sobą. W opisie relacji wychowawczej akcentuje się samego wychowanka jako głównego twórcę procesu pracy nad sobą. Wskaźnikami tego modelu mogą być sformułowania, które często wyrażane są przez użycie formy zwrotnej czasownika, ale również mogą na to wskazywać takie terminy, jak rozwój, proces itp. Prezentację przykładów takich definicji warto rozpocząć od wypowiedzi B. Suchodolskiego, który twierdzi:

[...] nie ma człowieka jako przedmiotu wychowania, choć pozornie taka intencja istnieje. Trzeba natomiast powiedzieć, że na pewno istnieje człowiek jako Podmiot wychowania albo nie istnieje on wcale. Człowiek określany jako Podmiot wychowania pojmowany musi być w kategoriach samowychowania. [...] Sądzę wszakże, iż albo będzie istniał proces samowychowania, albo nie będzie nic, żadnego działania edukacyjnego. Jeżeli na miejsce wychowania nie pojawi się samowychowanie, to nie istnieje w istocie żadna możliwość oddziaływania na człowieka<sup>216</sup>.

W *Leksykonie PWN. Pedagogika* czytamy:

Edukacja [łac. *educare* wychowywać, kształcić], ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służący formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji [...]. Edukacji nie można ograniczyć do transmisji wiadomości – ona jest dialogiem, w którym obie strony (wychowawca – nauczyciel i wychowanek – uczeń), korzystając z dorobku kulturowego danego społeczeństwa, nie tylko przekazują informacje, lecz również ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości etyczne, estetyczne i religijne; takie ujęcie edukacji jest zgodne ze starożytnym zrozumieniem pojęcia *pedagogia*, odnoszącego się do całości zabiegów związanych z formowaniem umysłowym i moralnym dziecka<sup>217</sup>.

Sergiusz Hessen uważa, że „[...] wychowanie jest procesem duchowym, w którym realizuje się osobowość człowieka, a równocześnie zapewnia się ciągłość tradycji kulturalnej”<sup>218</sup>. Następnie dodaje: „[...] wychowanie wymaga przede wszystkim osobistego i wolnego udziału wychowanka w duchowych wartościach i dlatego nie może istnieć bez swobodnego wysiłku osobistego sumienia wychowanka”<sup>219</sup>. W innym miejscu

<sup>216</sup> Rozmowa z Profesorem Bogdanem Suchodolskim, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3, s. 9–10, cyt. za: B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 197.

<sup>217</sup> B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN...*, s. 54.

<sup>218</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997, s. 12.

<sup>219</sup> Tamże, s. 55.

stwierdza, że „wychowanie nie jest niczym innym jak kulturą jednostki”<sup>220</sup>. Jacek Woroniecki (1878–1949) mówi o urabianiu charakteru „samodzielnym wysiłkiem drogą ćwiczeń w środowisku wychowawczym”<sup>221</sup>. Maurice Debesse (1903–1998) w ostatnim zdaniu *Etapów wychowania* pisze: „Wychowanie nie tworzy człowieka, ale pozwala mu stworzyć samego siebie”<sup>222</sup>. Prezentując definicję wychowania w aspekcie psychologicznym, A. Gurycka twierdzi, że jest to „[...] dynamiczny, złożony układ wzajemnie od siebie zależnych procesów nadawania i odbioru wpływu (wywierania wpływu) zachodzących między jednostkami o zróżnicowanych, specyficznych rolach, z których jedna jest dojrzałym wychowawcą, a druga mniej od niego dojrzałym wychowankiem, w celu zrealizowania, w sposób względnie trwały, jakiegoś mniej lub bardziej, ale świadomie założonego przez wychowawcę projektu jego osobowości”<sup>223</sup>.

W tej grupie opisów relacji wychowawczej na pierwszy plan wysunięty jest wychowanek w jego pracy nad samym sobą.

### 3.3.4. INTEGRALNE ROZUMIENIE RELACJI WYCHOWAWCZEJ

W tym ujęciu ujawnia się harmonijne współgranie czynników oddziaływania na wychowanek przez wychowawcę, współpracy między nimi oraz własnej pracy formacyjnej wychowanek względem siebie. W toku prowadzonych badań wyodrębniono również takie definicje, których nie sposób przyporządkować do jednej z trzech pierwszych grup, dlatego że – w mojej ocenie – ich autorzy zachowali w nich równowagę między wskaźnikami koncepcji pojętycznych, sympojętycznych oraz autopojętycznych. Przykładem takich definicji są poniższe sformułowania. *Wörterbuch der Pädagogik* podaje, że „[...] wychowanie (*Erziehung*) to środki i procesy, które prowadzą ludzi do autonomii i dojrzałości oraz pomagają im aktywizować wszystkie swoje siły i możliwości oraz kształtować siebie jako niezależne osoby”<sup>224</sup>. Z kolei Klaus Schaller zakłada, że wychowanie jest „[...] całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo”<sup>225</sup>. Ta sama definicja w tłumaczeniu Nowaka przyjmuje następujące brzmienie: „[...] wychowanie są to sposoby i procesy, które istocie ludzkiej (*als Mensch geborenem Wesen*) pozwalają odnaleźć się w swoim człowieczeństwie”<sup>226</sup>. A Winfried Böhm wychowanie definiuje jako „świadczoną w dialogu pomoc w samostanowieniu”<sup>227</sup>.

<sup>220</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997, s. 75.

<sup>221</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1986, s. 348.

<sup>222</sup> M. Debesse, *Etapy wychowania*, tłum. I. Wojnar, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996, s. 121.

<sup>223</sup> A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego...*, s. 19.

<sup>224</sup> W. Böhm, S. Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, s. 146–147.

<sup>225</sup> Cyt. za: B. Śliwowski, *Pedagogika ogólna...*, s. 251.

<sup>226</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 277.

<sup>227</sup> W. Böhm, *Zur Pädagogik Marian Heitgers – einige Einführende Gedanken* [w:] M. Heitger, *Bildung als Selbstbestimmung*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2004, s. 16.

Na szczególną uwagę zasługuje jednak definicja wychowania zamieszczona przez Milerskiego i Śliwerskiego w *Leksykonie PWN. Pedagogika*. Warto przytoczyć ją w szerszym kontekście. Autorzy definiują wychowanie jako „[...] oddziaływanie na czyjąś osobowość, jej formowanie, zmienianie i kształtowanie; wyzwalanie w drugiej osobie bądź grupie społecznej pożądanych stanów, jak rozwój, samorealizacja czy wzrost świadomości; efekt powyższych działań lub procesów”<sup>228</sup>. A następnie dodają:

[...] współcześnie wychowanie jest traktowane jako całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo. Zakłada ono uznanie i afirmację wolności, dzięki której obie strony interakcji mogą ujawniać i urzeczywistniać wobec siebie wartości nadające sens ich życiu. W tak rozumianym wychowaniu nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem. Aby to się mogło dokonać, muszą one wzajemnie otworzyć się na siebie, uznać własną wolność i godność, a także okazać autentyczność, poczucie odpowiedzialności, zaufanie i empatię. Wychowanie jest więc dialogiem między osobami, a zatem zakłada wymiennosć ról: mówienia i słuchania, dawania i brania, czy też oferowania i asymilowania. W świetle najnowszych badań nad istotą pojęcia wychowania można doszukiwać się jego znaczenia w wyrazie chowanie rozumianym jako skrywanie, czyli chowanie czegoś przed kimś. Połączenie tego pojęcia z prefiksem „wy-” generuje jego nowy sens, nawiązujący do etymologii słowa edukacja, gdzie wychowanie jest „wy-dobywaniem” na jaw tego, co jest chowane. Wychowanie staje się wówczas umożliwieniem dostrzeżenia tego, co skrywa natura ludzka, co jest jej duchowym bogactwem, potencjałem, dzięki czemu człowiek może stać się osobą świadomie realizującą się w życiu<sup>229</sup>.

W takim rozumieniu relacji wychowawczej zauważona i doceniona została równowaga między wspomnianym działaniem wychowawcy a działaniem wychowanka oraz między relacją zewnętrzną a wewnątrzosobową. To podejście przyjmuję za własne i czynię je fundamentalnym założeniem pedagogicznym w prezentowaniu własnej koncepcji.

### 3.4. WNIOSEK 2

Przedstawiona analiza definicji podstawowych terminów pedagogicznych w aspekcie relacji wychowawczej pozwala wyprowadzić kilka wniosków.

1. Potwierdza się teza o relacyjności działalności wychowawczej. Wychowanie definiowane jest jako działalność między człowiekiem a człowiekiem.

2. Zauważony wcześniej podział relacji wychowawczej na podstawie kryterium aktywności wychowanka w tej relacji obecny jest również w treści podjętych tutaj analiz (definicje pojętyczne *versus* definicje sympojetyczne).

<sup>228</sup> B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon PWN...*, s. 274.

<sup>229</sup> Tamże.

3. Zostaje zauważony i wzmocniony podział na relację zewnętrzną, mającą miejsce między wychowawcą a wychowankiem (definicje pojętyczne i sympojętyczne), oraz relację wewnętrzną, tj. procesy dokonujące się w samym wychowanku i z jego udziałem (definicje autopojętyczne; załącznikiem tego zagadnienia jest greckie *mathesis*).

4. Obecne są tendencje integrujące powyższe treści relacji wychowania.

Zwieńczeniem badań nad definicyjnym ujęciem relacji wychowawczej będzie połączenie treści wynikających z podejmowanych poszukiwań odgórnych (metoda dedukcji) i oddolnych (metoda indukcji). Pierwszy etap doprowadził do ukazania ram definicyjnych, na podstawie których można było stwierdzić: relacja wychowawcza może być zdefiniowana jako międzyludzkie przyporządkowanie, którego celem jest wszechstronny rozwój osobowy, lub też: relacja wychowawcza to taki rodzaj przyporządkowania między człowiekiem a człowiekiem, którego celem jest pełny rozwój osobowy co najmniej jednego z nich. Drugi etap badawczy (indukcyjny) umożliwił odkrycie treściowego znaczenia technicznego terminu „przyporządkowanie”. Zastosowana metoda indukcji pozwala mówić o przyporządkowaniu na poziomie relacji zewnętrznej i wewnętrznej względem wychowanka oraz aktywnym i biernym udziale samego wychowanka w tym przyporządkowaniu. Te treści łączy wyżej ukazane stanowisko integralne. Zgodnie z nim przyporządkowanie można rozumieć jako całokształt procesów i wzajemnych oddziaływań zachodzących między osobami.

Drugim ważnym terminem jest „rozwój osobowy”. Jego treść w poszczególnych ujęciach definicyjnych wskazuje na przyjmowane przez ich autorów zagadnienia aksjono-normatywnie. Pozostając na gruncie pedagogiki personalistycznej, zaznaczę, że synonimicznie można go zastąpić stwierdzeniem „obdarowywanie człowieczeństwem”<sup>230</sup>.

Na podstawie powyższych założeń relację wychowawczą można zdefiniować jako całokształt procesów i wzajemnych oddziaływań zachodzących między osobami, podejmowanych celem obdarowywania się człowieczeństwem.

#### 4. STRUKTURA RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Na podstawie przedstawionej powyżej definicji relacji wychowawczej można wskazać jej elementy strukturalne. One z kolei będą wyznaczały kryterium klasyfikacji relacji wychowawczej i jej rodzajów. Należy zatem wymienić trzy główne elementy strukturalne relacji wychowawczej: korelaty relacji, przyporządkowanie oraz cel przyporządkowania. Każdy z wymienionych komponentów może stanowić kryterium wyodrębnienia poszczególnych rodzajów relacji. Stąd można mówić o podziale relacji wychowawczych ze względu na rodzaje korelatów, specyfikę przyporządkowania (wię-

<sup>230</sup> Por. tamże; Jan Paweł II, *List do rodzin „Gratissimam sane”*, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, 1998, p. 16.

zi) oraz podejmowany cel. Te zagadnienia zostaną zaprezentowane w rozdziale drugim, w którym w sposób kompleksowy przedstawię kwestię modelu relacji wychowawczej.

W tym miejscu chcę spojrzeć na relację z perspektywy jej początku, czyli tego, co można nazwać impulsem wychowawczym. Chodzi o rozpoznanie jej archeologii, tj. poszukiwanie jej punktu inicjacyjnego. Do takiego spojrzenia inspirował już Wilhelm Dilthey (1833–1911) pod koniec XIX wieku, gdy pisał, że „[...] pedagogika jako nauka może rozpocząć się jedynie od opisu wychowawcy w jego relacji do wychowanka”<sup>231</sup>. Można powiedzieć, że takie ujęcie relacji wychowawczej pokazuje jej proces tworzenia się. Zgodnie ze słowami W. Dilthey’a relacja ma swoje źródło w wychowawcy. W prezentowanych tutaj analizach odchodzę od terminów „wychowawca” i „wychowanek” na rzecz terminów „podmiot” i – konsekwentnie – „przedmiot”<sup>232</sup>. Jest to bardziej ogólne ujęcie, wskazujące na aktywność *versus* pasywność w relacji wychowawczej. Takie podejście pomoże mi uwydatnić zaprezentowanie własnego modelu relacji wychowawczej<sup>233</sup>, który znajdzie się przede wszystkim w rozdziałach trzecim i czwartym. Z tego względu w tym miejscu przedstawię rozumienie podstawowych terminów, którymi będę się posługiwał.

Mając na uwadze powyższe założenia, w strukturze relacji wychowawczej można wskazać trzy elementy: 1) podmiot relacji wychowawczej – element pierwotny, początkowy, źródłowy, inicjacyjny, aktywny; 2) przedmiot relacji wychowawczej – element wtórny, docelowy, doznający (ewentualnie pasywny); 3) narzędzie relacji wychowawczej – element użytecznościowy, służebny, prakseologiczny.

#### 4.1. PODMIOT RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Mam świadomość, że w pedagogice, a tym bardziej w badaniach innych nauk (np. psychologii czy filozofii), zagadnienie podmiotu jest bardzo szeroko opracowywane<sup>234</sup>. W tym miejscu nie tylko nie ma możliwości jego pełnej analizy, ale również nie ma takiej potrzeby. Nie chcę bowiem posługiwać się terminem, który poprzez swój bardzo szeroki i różnorodny zakres znaczeniowy otworzyłby pola nieplanowanej przeze mnie dyskusji. Chcę jedynie w sposób najbardziej adekwatny nazwać opisywaną przez siebie rzeczywistość. Przyznaję,

<sup>231</sup> „Die Wissenschaft der Pädagogik kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling”, W. Dilthey, *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften* 9, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1961, s. 190.

<sup>232</sup> Dziś odchodzi się od terminu „przedmiot” w opisywaniu wychowanka na rzecz np. „podmiot doznający”, por. B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2011, s. 175. Wracając do terminu „przedmiot”, nie chcę kwestionować współczesnych tendencji, z którymi się w pełni zgadzam, ale w prezentowaniu modelu relacji wychowawczej chcę wyraźnie oddzielić „moment źródłowy” od „momentu docelowego”, które nie zawsze pokrywają się z tradycyjnym schematem relacji wychowawca – wychowanek.

<sup>233</sup> W odniesieniu do tego kryterium podziału będę się posługiwał terminem „model relacji wychowawczej”.

<sup>234</sup> Por. L. Górską, *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008. Na temat intencjonalności działania podmiotu por. A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego...*, s. 238–242.

że nie znajdując pojęcia, które zawierałoby dokładnie taką treść, jaką tutaj zakładam, postanowiłem posłużyć się terminem „podmiot”, ale z zastrzeżeniem, że będzie on rozumiany zgodnie z podanym przeze mnie znaczeniem. W tym względzie nawiązuję przez to przede wszystkim do źródłowego, etymologicznego rozumienia tego terminu, które odnosząc się do „[...] greckiego *hipokeimenon*, oznacza «być podstawą, założeniem», a to z kolei zostało wywiedzione z *hypokeimai* oznaczającego «leżeć, znajdować się pod czymś»”<sup>235</sup>. Na bazie tych znaczeń Lucyna Górską wskazuje na ontyczną i epistemologiczną treść podmiotu. Píše, że „[...] w sensie ontycznym podmiot oznacza coś, «co będąc samoistne, stoi u podstaw czegoś innego», jest jego fundamentem, nosicielem pewnych właściwości. Epistemologiczne rozumienie podmiotu przedstawia go jako tego, kto jest aktywny w procesie poznawania rzeczywistości i kieruje tym procesem, w przeciwieństwie do raczej biernego obiektu badań, czyli przedmiotu”<sup>236</sup>.

Na bazie powyższych treści przyjmuję, że podmiotem jest pewna odrębność bytowa charakteryzująca się aktywnym udziałem w procesie wychowania. Zaproponowanie takiej definicji nie ma prowokować do otwarcia dyskusji filozoficzno-pedagogicznej, ponieważ z założenia jest to definicja aspektowa, tj. niepełna, a przez to koncentrująca na tutaj podejmowanym zagadnieniu. Tym, co należy zaakcentować w tej definicji, jest podkreślenie aktywności udziału podmiotu w procesie wychowania. Benner stwierdza krótko: „[...] podmiot jest tym, który działa, czyli zgodnie z terminologią Fichtego<sup>237</sup> – aktywnym Ja”<sup>238</sup>. Podmiotowi przypisuję zatem cechę potencjalności wychowawczej. Jest on tym komponentem w relacji wychowawczej, od którego wychodzi inicjatywa.

## 4.2. PRZEDMIOT I NARZĘDZIE RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Mówiąc o podmiocie jako aktywnej części relacji wychowawczej należy też przedstawić jej pasywną część, do której należą przedmiot oraz narzędzie (narzędzia). Pozostając w konwencji zdefiniowanego podmiotu, przedmiot relacji wychowawczej należy opisać jako pewną odrębność bytową charakteryzującą się przyjmowaniem (doznawaniem) aktywności podmiotu w relacji wychowawczej. Przedmiot jest adresatem działań podmiotu. Inaczej mówiąc, przedmiot jest tym komponentem relacji, ze względu na który podejmowane są działania wychowawcze.

W tym miejscu chciałbym wprowadzić bardzo ważne zastrzeżenie terminologiczne. Otóż, w literaturze pedagogicznej pojawia się pojęcie przedmiotu w obszarze tzw.

<sup>235</sup> L. Górską, *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu...*, s. 75.

<sup>236</sup> Tamże.

<sup>237</sup> D. Stępkowski, tłumacz publikacji Bennera, wprowadza w tym miejscu przypis wyjaśniający: „Warto zapoznać się z następującymi wywodami Sauera, jednego z uczniów Fichtego z okresu jenańskiego, który pisze: «Istota rozumna jest istotą działającą świadomie; bowiem nie tylko w ogóle działa, lecz przygląda się sobie w trakcie tych czynności jako istocie zachowującej się aktywnie» [...] (tłum. A. Wojdak-Piątkowska; Sauer 1798, s. 268 i nast.)”, D. Benner, *Pedagogika ogólna...*, s. 97, przypis 21.

<sup>238</sup> Tamże.

pedagogiki przedmiotu<sup>239</sup>. Nowak wyjaśnia, że „[...] obejmuje ona zakresem swoich zainteresowań te wszystkie czynniki, które mogą wywierać jakiś wpływ na człowieka”<sup>240</sup>, a sam przedmiot rozumiany jest jako „[...] to, co otacza wychowanka i co jest włączone w proces wychowania (oprócz samej osoby wychowanka i wychowawcy)”<sup>241</sup>. Stąd nie będą to przedmioty jedynie w sensie materialnym, ale również elementy świata kultury, takie jak: wartości, symbole, normy, idee. Z powyższego wynika, że w ujęciu pedagogiki przedmiotu przedmiot wychowania jest inaczej rozumiany niż jak to zostało przedstawione w tym miejscu. Chciałbym to bardzo wyraźnie zastrzec, by nie mylić tych dwóch podejść, wynikających z różnych założeń teoretycznych.

Ostatnim komponentem relacji wychowawczej jest narzędzie (ewentualnie narzędzia). Definiuję je jako pewną odrębność bytową charakteryzującą się biernością, za pomocą której realizowana jest inicjatywa wychowawcza podmiotu. Nietrudno zauważyć, że w swojej konstrukcji teoretycznej utożsamiam to, co nazywam narzędziem, z tym, co nazwane zostało przedmiotem w przywołanej powyżej pedagogice przedmiotu. Inaczej mówiąc, narzędzie w relacji wychowawczej to fakt, czyli „zdarzenie lub stan rzeczy [...] istniejący w określonym punkcie (lub przedziale) czasu i przestrzeni”<sup>242</sup>, który otrzymuje znaczenie wychowawcze. W przywołanej definicji faktu opuściłem wyraz „obiektywnie” w zwrocie „obiektywnie istniejący”. Chcę przez to rozumienie samego faktu uwolnić go od wąskiego, empirycznego wymiaru. Przyjmuję, że fakt to określona, obiektywnie bądź subiektywnie doświadczalna rzeczywistość, której następnie można nadać znaczenie wychowawcze, a przez to włączyć ją w relację między wychowawcą a wychowankiem. W ten sposób fakt staje się narzędziem w relacji wychowawczej, czyli faktem wychowawczym<sup>243</sup>.

Narzędzie relacji wychowawczej wykorzystane jest przez podmiot. Każdy z tych elementów świata natury i kultury może stać się faktem wychowawczym dzięki temu, że podmiot włączy je w relację wychowawczą. Żaden fakt sam z siebie nie staje się narzędziem relacji wychowawczej. Jak przedstawia to Walter Herzog: „[...] środowisko nie jest nigdy przyczyną, lecz zawsze tylko okazją do procesów edukacyjnych”<sup>244</sup>. Potrzebna jest ingerencja podmiotu. Każdy fakt jest zdeterminowany temporalnie oraz przestrzennie i jawi się jako zredukowany do tu i teraz, bez przeszłości i przyszłości, bez bliskości i oddalenia. Wskazane elementy stają się narzędziem, kiedy związane jest z nimi określone znaczenie. A znaczenie może zostać odkryte (nadane, zauważone) jedynie przez podmiot relacji wychowawczej.

Na koniec należy jeszcze podjąć kwestię języka, którym opisuje się podmiot, przedmiot i narzędzie relacji wychowawczej. Mam tu na myśli przede wszystkim dylemat

<sup>239</sup> W literaturze niemieckojęzycznej funkcjonuje termin „pedagogika przedmiotu” (*Gegenstandspädagogik*).

<sup>240</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 520.

<sup>241</sup> Tamże, s. 522.

<sup>242</sup> W. Sokołowski, *Fakt* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, s. 363.

<sup>243</sup> Do tego tematu powrócę w ostatnim rozdziale, w którym podejmę zagadnienia związane z praktyczną adaptacją ukazanych propozycji modelowych.

<sup>244</sup> W. Herzog, *In Beziehung zu sich selbst...*, s. 533. Por. F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1971, s. 126.

typu: czy podmiot jest rozpoznawany jako podmiot czy też ustanawiany jako podmiot? Inaczej mówiąc: czy potencjalność wychowawcza jest immanentną cechą określonej rzeczywistości i w badaniach pedagogicznych można tylko stwierdzić, że ona występuje albo nie, czy też nie jest immanentną cechą bytu i w sposób swobodny wybrane elementy relacji wychowawczej można obdarzać potencjalnością wychowawczą, a przez to tworzyć z nich podmioty? Chciałbym zaznaczyć, że rozwiązanie przedstawionego dylematu często dokonuje się na poziomie normatywnym, a nie na poziomie opisu, gdzie jest ono jedynie sygnalizowane najczęściej poprzez stosowanie strony czynnej bądź biernej. I choć jest to bardzo istotne zagadnienie, jednak moje badania nie dotyczą w tym miejscu wprost tego problemu. Bardzo świadomie nie rozstrzygam zatem na tym etapie przedstawionej kwestii. Jedynie sygnalizuję świadomość jej obecności i ważności.



# MODELE RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Problematyka tego rozdziału koncentruje się wokół relacji wychowawczej obecnej w badaniach pedagogicznych. Perspektywą podejścia jest ukazanie jej teoretycznych modeli.

Strukturę tej części pracy wyznaczają następujące obszary. Problemem otwierającym są zagadnienia terminologiczne dotyczące relacji wychowawczej. Zagadnieniem centralnym jest prezentacja aktualnych, głównych modeli relacji wychowawczej. Aby to ukazać, zostanie przedstawione kształtowanie się namysłu nad relacją wychowawczą w historii myśli pedagogicznej. Na tej podstawie będzie możliwe wyraźniejsze ukazanie i zrozumienie aktualnej różnorodności modelowych ujęć relacji wychowawczej. Ostatnim tematem tego rozdziału stanie się prezentacja autorskiej próby klasyfikacji relacji wychowawczej, która może być propozycją ukazania całościowego spektrum modeli relacji wychowawczej.

## I. UŚCISŁENIA TERMINOLOGICZNE

W literaturze przedmiotu można zauważyć różne nazwy opisujące zagadnienie relacji wychowawczej. W tym miejscu przytoczę najczęściej pojawiające się i najważniejsze z nich oraz postaram się określić ich zakres znaczeniowy w odniesieniu do definicji relacji wychowawczej, która została przeze mnie wypracowana i zaproponowana w rozdziale pierwszym. Przypomnę, że opisane tam badania nad relacją w ogóle oraz jej pedagogicznymi uwarunkowaniami doprowadziły do przyjęcia definicji, która opisuje relację wychowawczą jako „międzyludzkie przyporządkowanie, którego celem jest wszechstronny rozwój osobowy” lub też „całokształt procesów i wzajemnych oddziaływań zachodzących między osobami, podejmowanych celem obdarowywania się człowieczeństwem”.

Na wstępie rozważań warto zauważyć, że obecna w literaturze przedmiotu terminologia może być zróżnicowana ze względu na opis samej relacji (spotykane są nazwy:

wieź, przyporządkowanie, związek, dialog, odniesienie itp.) oraz ze względu na sposób przymiotnikowego opisu relacji w kontekście pedagogicznym. W tym drugim przypadku pojawiają się zasadniczo dwie możliwości. Mówi się albo o relacji wychowawczej, albo o relacji pedagogicznej<sup>1</sup>. Trzeba od razu zaznaczyć, że nie istnieje ścisłe rozróżnienie między stosowaniem tych dwóch określeń. W wielu miejscach są one używane synonimicznie, podobnie jak na przykład terminy „praca wychowawcza” i „praca pedagogiczna”.

Niemniej jednak ważne rozróżnienie w tym temacie wprowadza Friedrich W. Kron (1933–2016). Próbuje on określić granice znaczeniowe między takimi określeniami, jak „pedagogiczna” i „wychowawcza” w odniesieniu do relacji. Zauważa również, że

[...] relacja wychowawcza jest przede wszystkim pierwotnym fenomenem ludzkości i człowieczeństwa, a dopiero w drugiej kolejności relacją pedagogiczną. Z tego powodu, z mnogości podobnych i synonimicznie używanych terminów, celowo wybrano termin „relacja wychowawcza”. W porównaniu z terminami „wieź pedagogiczna” (*pädagogischer Bezug*) lub „relacja pedagogiczna” (*pädagogisches Verhältnis*), które mają już konotację pedagogiczną, termin „[...] relacja wychowawcza” (*erzieherisches Verhältnis*) pozostawia jeszcze pole do interpretacji, zwłaszcza w odniesieniu do zjawisk interpersonalnych, które mają również znaczenie pedagogiczne<sup>2</sup>.

Na podstawie powyższej wypowiedzi nie sposób określić pola znaczeniowego „relacji wychowawczej”. Autor wprost zaznacza, że ten termin wymaga poszerzonych badań i interpretacji. Można natomiast wyodrębnić znaczenie „relacji pedagogicznej”, która – w jego założeniu – jest relacją intencjonalnie nastawioną na wychowywanie<sup>3</sup>. Taki wniosek można wyprowadzić z wcześniejszych treści dotyczących użytego w podanym cytacie terminu „konotacja pedagogiczna”. Czytając myśl F.W. Krona „od tyłu”, można powiedzieć, że wyszczególnił on „relację pedagogiczną” spośród szerszego zbioru „relacji wychowawczej”, mówiąc (zakładając), że ta pierwsza charakteryzuje się intencjonalnością działania wychowawczego<sup>4</sup>.

Podobny wniosek wynika z analizy definicji, którą zaproponował Jarosław Gara. Posługuje się on terminem „relacja pedagogiczna” i proponuje jej następującą definicję: „[...] opiera się na dialogicznej intencji zaangażowania podmiotów wychowania i inicjowaniu wychowawczych przemian u wychowywanego przez wychowującego”<sup>5</sup>. Jak widać, również w tej definicji obecne są istotne elementy relacji wychowawczej

<sup>1</sup> Czasami używa się dodatkowo terminu „edukacyjna”, por. M. Dubis, *Specyfika relacji interpersonalnej nauczyciel – uczeń w przestrzeni edukacyjnej i wychowawczej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 2/2, s. 254.

<sup>2</sup> F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1971, s. 7; por. tenże, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, „Podręcznik akademicki”, tłum. E. Cieślak, Soport: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012, s. 181.

<sup>3</sup> Por. F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 7.

<sup>4</sup> Por. tamże, s. 56–57.

<sup>5</sup> J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do egzystencjalnej filozofii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009, s. 268.

(międzyosobowe przyporządkowanie oraz rozwój osobowy) z dodatkowym uwzględnieniem intencjonalności tego procesu. Również Ludwig Liegle w podejmowanych przez siebie analizach nie ogranicza relacji wychowawczej do tradycyjnie rozumianego wychowania intencjonalnego, ale poszerza ją o zakres wychowania funkcjonalnego<sup>6</sup>. Ulrich Herrmann wyjaśnia to w następujący sposób: „[...] zjawiska natury, zwierzęta, dzieła sztuki nie mogą same z siebie zbudować więzi pedagogicznych (*pädagogische Beziehungen*), ale wzbudzają działanie wychowawcze (*erzieherische Wirkung*)”<sup>7</sup>.

Trzeba przyznać, że nie zawsze intencjonalność jest wyróżnikiem relacji pedagogicznej w odniesieniu do relacji wychowawczej. Pojawiają się również inne treści. Tak na przykład Michael Felten, definiując „relację pedagogiczną” (*pädagogische Beziehung*), zauważa, że „[...] nie jest ona zwyczajnym stosunkiem międzyludzkim, ale powinna być realizowana profesjonalnie, tzn. ukształtowana przez różnicę poziomów (między młodym i starszym człowiekiem, niedojrzałym i dojrzałym, niewiedzącym i wiedzącym), oraz przez określone zadanie”<sup>8</sup>. Marta Krupska, analizując znaczenie relacji pedagogicznej w ujęciu Maxa van Manena, pisze, że tym, co ją wyróżnia spośród innych incydentalnych relacji, jest to, że „pedagog obdarzony jest specjalną odpowiedzialnością za młodych ludzi”<sup>9</sup>. Autorka posługuje się kategorią odpowiedzialności. Warto jednak zauważyć, że w obu przykładowych prezentacjach pojęcie relacji pedagogicznej jest zawsze zakresowo węższe od innych relacji nadających kształt ludzkiemu życiu.

Na podstawie powyższych, przykładowych wypowiedzi można przyjąć następujące uporządkowanie. Pojęciem najszerszym jest relacja, która określa każde przyporządkowanie, następnie znajduje się relacja wychowawcza, która mówi o przyporządkowaniu międzyludzkim podejmowanym ze względu na rozwój osobowy, a najwęższym pojęciem jest relacja pedagogiczna, która zakłada intencjonalność tego procesu. Celem jeszcze precyzyjniejszego zakreslenia granicy semantycznej między relacją wychowawczą a relacją pedagogiczną należy odwołać się do Małgorzaty Kupisiewicz, rozumiejącej intencjonalność jako „precyzyjnie określony cel”<sup>10</sup>. Posługując się zatem terminem „relacja wychowawcza”, uwzględnią się obecne w niej nie tylko intencjonalne oddziaływanie wychowawcze, ale również nieintencjonalne, spontaniczne, przypadkowe, środowiskowe itp. Pozwala to włączyć w przestrzeń podejmowanych badań również to, co ogólnie nazywa się klimatem<sup>11</sup> lub atmosferą<sup>12</sup> procesu wychowawczego.

<sup>6</sup> Por. L. Liegle, *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2017, s. 175–185.

<sup>7</sup> U. Herrmann, *Einführung [w:] tenże (red.), Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2019, s. 17.

<sup>8</sup> M. Felten, *Der Fachlehrer als Beziehungsarbeiter. Zur emotionalen Dimension des Unterrichtens [w:] U. Herrmann (red.), Pädagogische Beziehungen...*, s. 5; por. W. Böhm, S. Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, Paderborn–Stuttgart: Verlag Ferdinand Schöningh, 2018, s. 362; K.-H. Schäfer, *Pädagogischer Bezug [w:] H. Rombach (red.), Wörterbuch der Pädagogik*, t. 2, Freiburg: Verlag Herder, 1977, s. 338.

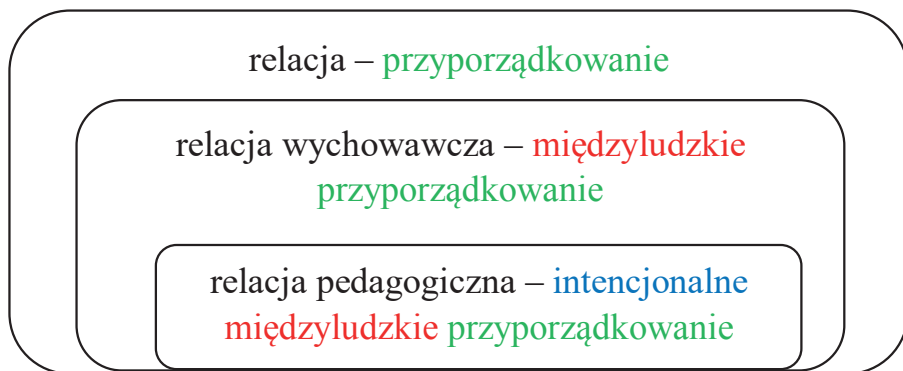
<sup>9</sup> M. Krupska, *Doświadczenie wsparcia w świetle koncepcji relacji pedagogicznej Maxa van Manena*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019, nr 7, s. 4.

<sup>10</sup> M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014, s. 406.

<sup>11</sup> Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 177.

<sup>12</sup> Por. J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin: Instytut Pedagogiki KUL, Kraków: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, 2002, s. 52–53.

Schemat 1. Pola znaczeniowe terminów: relacja, relacja wychowawcza, relacja pedagogiczna



Źródło: opracowanie własne

Kończąc, należy zauważyć, że zaprezentowane zagadnienie swoim zakresem wykracza poza obszar relacji wychowawczej/pedagogicznej na inne sytuacje, w których używa się analizowanych tutaj określeń (pedagogiczny *versus* wychowawczy). Trzeba jednak bardzo wyraźnie zaznaczyć, że przedstawiona w tym miejscu relacja między zakresami semantycznymi terminów „wychowawczy” i „pedagogiczny” jest przede wszystkim rozstrzygnięciem, które przyjmuję do badań własnych. Tego typu uporządkowanie terminologiczne podejmowanego przeze mnie zagadnienia może również stanowić inspirację dla innych badań nad językiem w pedagogice, ale nie musi. Często – jak też wcześniej zauważyłem – te dwa słowa używane są synonimicznie<sup>13</sup>.

Drugim obszarem tematycznym niniejszej części pracy jest prezentacja poszczególnych nazw, które obecne są w literaturze, a służą do opisu istoty „przyporządkowania” (gr. *pros ti*; łac. *relatio*).

Jean Jacques Rousseau (1712–1778) używał terminu „przywiązanie”<sup>14</sup>. Posługiwał się nim również Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)<sup>15</sup>, który mówił także o władzy wychowawcy, mającej być odzwierciedleniem władzy ojcowskiej, oraz o układzie stosunków rodzinnych<sup>16</sup>. Johann Friedrich Herbart (1776–1841) przy

<sup>13</sup> Takie stanowisko reprezentuje między innymi Klaus Bartels, który za synonimy uważa pojęcia: *pädagogischer Bezug* (relacja pedagogiczna), *pädagogisches Verhältnis* (stosunek pedagogiczny) oraz *erzieherisches Verhältnis* (stosunek wychowawczy), por. K. Bartels, *Pädagogischer Bezug* [w:] J. Speck, G. Wehle (red.), *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe*, J. Speck, G. Wehle (red.), t. II, Kösel: Verlag München, 1970, s. 268–269.

<sup>14</sup> Por. J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 482.

<sup>15</sup> Por. J.H. Pestalozzi, *Matka i dziecko* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Kielce: Strzelec, 1997, s. 67.

<sup>16</sup> Por. J.H. Pestalozzi, *List do przyjaciela o pobycie w Stans* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania...*, t. II, s. 46.

okazji prezentacji koncepcji sztuki kierownictwa wyjaśnia ją za pomocą ustawicznego spotkania<sup>17</sup> oraz sztuki obcowania z ludźmi<sup>18</sup>. Jan Władysław Dawid mówi o potrzebie i zdolności sympatyzowania, wzajemnego przenikania się, udzielania swoich stanów duchowych i uczestniczenia w cudzych, dążeniu do zgodności, harmonii i jedności z duchowym życiem innych<sup>19</sup>. W innym miejscu posługuje się również terminem „miłość dusz”<sup>20</sup>.

Współczesna literatura jest w tym zakresie bardzo bogata. Mowa jest o więzi, stosunku<sup>21</sup>, dialogu<sup>22</sup>, relacji<sup>23</sup>, interakcji<sup>24</sup>, spotkaniu<sup>25</sup>, kontakcie i polu<sup>26</sup>, władzy<sup>27</sup>, komunikacji<sup>28</sup> itp. Każdy z tych terminów funkcjonuje w zakresie właściwego sobie kontekstu teoretycznego, w którym przyjmowane są często odrębne założenia aksjono-normatywne. To między innymi sprawia, że trudno jest odnieść i porównać do siebie znaczenia poszczególnych terminów celem zbudowania zwartej siatki semantycznej. Dodatkowo współcześnie pojawiają się nowe terminy, które często związane są z polem badawczym ich autorów. I tak, dla przykładu, można wskazać następujące: „przemysł

<sup>17</sup> Por. J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 163.

<sup>18</sup> Por. tamże, s. 164.

<sup>19</sup> Por. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania...*, t. II, s. 618.

<sup>20</sup> Por. tamże, s. 619.

<sup>21</sup> Por. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: PWN, 1977, s. 229; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, s. 466; tenże, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2009, s. 7; W. Sünkel, *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis*, Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 2013, s. 88.

<sup>22</sup> Por. J. Tarnowski, *Jak wychowywać? Barykada czy Dialog?*, Warszawa: Adam, 2009, s. 107–128.

<sup>23</sup> Por. F.W. Kron, *Pedagogika...*, s. 181–182; U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2002, s. 19; P. Magier, *Esaj postantypedagogiczny*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2016, s. 136–138; H.-H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 76; K. Bartels, *Pädagogischer Bezug*, s. 285.

<sup>24</sup> Por. E. Anhalt, *Pädagogische Interaktion* [w:] K.-P. Horn, S. Iske, C. Adick (red.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 2, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, s. 478–479; K. Braun, *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012, s. 85–91; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 276; G. Woroniecka, *Interakcja a świat społeczny. O programie metodologicznym Herberta Blumera* [w:] H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2007, s. XVIII.

<sup>25</sup> Por. I. Bock, *Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978, s. 309; J. Tarnowski, *Jak wychowywać?...*, s. 141–149.

<sup>26</sup> Por. F. Winnefeld, *Zur Methodologie der empirischen Forschung im pädagogischen Raum* [w:] tegoż (red.), *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur pädagogischen Psychologie*, München: Reinhardt, 1971, s. 30–32.

<sup>27</sup> Por. A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014, s. 151.

<sup>28</sup> Por. I. Bock, *Kommunikation und Erziehung...*, s. 1–5.

relacji międzyludzkich” (*relationship industry*)<sup>29</sup>, prenatalna więź<sup>30</sup>, rezonans<sup>31</sup>, intermedium<sup>32</sup>, mentoring<sup>33</sup>.

## 2. UWARUNKOWANIA HISTORYCZNE

Wolfgang Brezinka (1928–2020) zauważa, że „[...] istnieją liczne dowody reje-strujące fakt uprawiania refleksji nad wychowaniem już w pierwotnych kulturach”<sup>34</sup>. Z tego względu warto sięgnąć do źródeł historii wychowania, by tam – na podstawie analizy praktyki wychowawczej – podjąć próbę wyabstrahowania modelu relacji wychowawczej. W kolejnym kroku ukazane w tym miejscu zagadnienia będą dotyczyć przybliżenia pierwszych konstrukcji teoretycznych relacji wychowawczej.

### 2.1. ARCHETYP RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Początkowo traktaty o wychowaniu koncentrowały się na opisie celów wychowania, z których następnie wnioskowano o specyfice samego wychowania. Wynikało to niewątpliwie z tego, że starożytna myśl filozoficzna umiejscowiła zagadnienia pedagogiczne w obszarze etyki stosowanej. Dopiero z czasem, powoli autorzy tekstów pedagogicznych wprowadzali zagadnienie relacji między wychowawcą a wychowankiem, widząc w niej istotny element realizacji zamierzonych celów. Zbiegło się to czasowo z procesem emancypowania się pedagogiki jako samodzielnej nauki. Według Alfonsa O. Schorba „[...] wskaźników uświadomienia sobie problemu relacji człowieka z drugim człowiekiem można więc spodziewać się najwcześniej w teoriach pedagogicznych końca XVIII i początku XIX wieku”<sup>35</sup>. Jednak – jak dalej zauważa niemiecki

<sup>29</sup> Por. A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 183.

<sup>30</sup> Por. D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009, s. 43.

<sup>31</sup> Por. B. Śliwowski, *Współczesne teorie...*, s. 111; H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*, Weinheim Basel: Beltz, 2016, s. 8.

<sup>32</sup> Por. A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego...*, s. 179.

<sup>33</sup> Por. C.A. Mullen, *Mentoring: An Overview* [w:] S.J. Fletcher, C.A. Mullen (red.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*, Los Angeles: Sage Publications, 2012, s. 7; A. Michalik, *Płaszczyzny dialogowego (po)rozumienia pedagoga szkolnego jako mentora w procesie kształtowania tożsamości młodzieży* [w:] J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka (red.), *Pedagogika dialogu. Pomiedzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2019, s. 116–118.

<sup>34</sup> W. Brezinka, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*, München: Reinhardt, 1974, s. 9.

<sup>35</sup> A.O. Schorb, *Erzogenes Ich. Erziehendes Du*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1958, s. 19.

teoretyk wychowania – we wszystkich minionych stuleciach można znaleźć wspaniałe przykłady pedagogów wrażliwych na relację z wychowankiem, a także odosobnione głosy podejmujące refleksję nad wychowaniem z perspektywy wyodrębniającej „ty-wychowanka” (*du-bezogene Wesensart des Menschen*)<sup>36</sup>. Idąc za tą inspiracją, poniżej zostaną przywołane przykładowe opisy relacji wychowawczej zachowane w historii myśli pedagogicznej.

Klaus Bartels twierdzi, że archetypu dla współcześnie rozumianej relacji wychowawczej należy doszukiwać się w dialogu sokratejskim. Sposób budowania relacji Sokratesa ze swoimi uczniami wskazuje z jednej strony merytoryczny przekaz wiedzy i zamiłowania do filozofii, z drugiej zaś wychowawcze promieniowanie Sokratesa związane z jego osobowością. K. Bartels nazywa to „pedagogicznym erosem” (*pädagogischer Eros*)<sup>37</sup>.

Kolejnym dziełem, o którym tutaj warto wspomnieć, jest *Institutio oratoria* Kwintyliana (35–95). Jako najlepsze pedagogiczne dzieło starożytności<sup>38</sup>, ukazuje ono pełny system szkolny Cesarstwa Rzymskiego I wieku. Odnalezione w roku 1415, przyczyniło się do odrodzenia szkolnictwa w okresie humanizmu. Wśród wielu podjętych w nim tematów, dotyczących m.in.: sztuki przemowy, sprawności umysłu jako naturalnej zdolności człowieka od urodzenia, preferencji wychowania szkolnego nad domowym, sprzeciwu wobec kar cielesnych, pojawia się uwaga dotycząca charakterystyki nauczyciela. Jedną z jego cech – jak wyjaśnia Stanisław Litak (1932–2010) – jest to, że powinien on być prawdziwym ojcem względem swoich uczniów<sup>39</sup>. Ta metafora odkrywa treść relacji, która musi istnieć między wychowawcą a wychowankiem.

Ważną perspektywę ukazuje również hiszpański humanista Juan Luis Vives (1493–1540). Specyfikę relacji wychowawczej można znaleźć w jego dziele *O podawaniu umiejętności*, w tych miejscach, w których autor zajmuje się prezentacją cech osobowych nauczyciela. Stawia on wychowawcy następujące zadanie: niech „będzie dobry i kocha naukę”<sup>40</sup>. Względem uczniów „[...] żywić będzie afekt ojcowski, niczym ku własnym synom, i nie będzie patrzył na to tylko, jaką otrzyma od nich zapłatę i ile zarobi w swym zawodzie”<sup>41</sup>. Następnie J.L. Vives wskazuje: „[...] gdy chłopiec przeznaczony jest już do nauki, jak ojciec żywi najlepszą nadzieję co do swego syna, tak samo winien ją mieć nauczyciel co do wychowanka. Niech będzie jeno ta różnica, że o ile miłość ojcowska jest często krótkowzroczna, a nawet ślepa, to miłość ze strony nauczyciela winna mieć bystre oczy”<sup>42</sup>. Również do analogii rodzicielskich ucieka się John Locke (1632–1704), który zachęca nauczycieli do otwartej i bliskiej relacji ze swoimi uczniami. Uzasadnia

<sup>36</sup> Por. tamże.

<sup>37</sup> Por. K. Bartels, *Pädagogischer Bezug...*, s. 269.

<sup>38</sup> Por. S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, 2006, s. 41.

<sup>39</sup> Por. tamże.

<sup>40</sup> J.L. Vives, *O podawaniu umiejętności* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 222.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Tamże, s. 230.

to w ten sposób: „[...] jeśli poufalość w rozmowie przystoi ojcu w stosunku do swego syna, to o wiele bardziej zażyła może być między wychowawcą a jego wychowankiem”<sup>43</sup>.

Podobne akcenty można wskazać w polskiej literaturze pedagogicznej. I tak na przykład Grzegorz Piramowicz (1735–1801) pisze: „[...] nauczyciel wzięwszy na siebie pieczę o wychowanie dzieci, a zatem stawszy się drugim dla nich ojcem, powinien przez uczynki i mowy swoje pokazać jawnie ich rodzicom, że kocha szczerze dzieci, że cały jest zajęty, żeby z nich uczynić dobrych, pobożnych i cnotliwych ludzi, dobrych gospodarzy”<sup>44</sup>. Zwracając się zaś do rodziców, wyjaśnia im rolę i miejsce nauczyciela w procesie wychowania: „[...] ponieważ rodzice uczynili ich [nauczycieli – M.J.] namiestnikami i pomocnikami swojej pieczołowitości około dzieci i swojej władzy, mają ich poczytywać za przyjaciół i niby współ-ojców”<sup>45</sup>.

Szczególnym przykładem pedagoga omawianego okresu, podkreślającego znaczenie osobistej relacji wychowawcy z wychowankiem, jest J.H. Pestalozzi. W praktyce wychowawczej fundamentem jego pracy była zasada międzyludzkiej wzajemności. Jest ona szczególnie zauważalna w *Liście do przyjaciela o pobycie w Stans*. Podstawowym odniesieniem do budowania właściwych relacji wychowawczych są dla szwajcarskiego pedagoga relacje rodzinne. To one według niego stanowią wzorzec nie tylko dla konkretnej pracy wychowawczej, ale również dla tworzenia struktury wychowania pozarodzinnego. Pestalozzi pisze, że „[...] wychowanie publiczne musi naśladować wychowanie rodzinne w jego zaletach i że wychowanie publiczne może mieć wartość dla rodzaju ludzkiego tylko dzięki naśladowaniu zalet wychowania w rodzinie. Nauka szkolna nie ogarniająca w pełni ducha, którego wymaga wychowanie człowiecze, oraz nie zbudowana na całości stosunków życia rodzinnego to, moim zdaniem, jedynie sztuczna metoda doprowadzania naszego rodu ludzkiego do karlenia”<sup>46</sup>. Był on przekonany, że jakiegokolwiek struktury wychowawcze muszą wzorować się na wychowaniu rodzinnym i z niego wypływać. Dlatego też w dalszej części swego dzieła notuje: „[...] istotnym warunkiem dobrej edukacji jest, aby władza wychowawcy nie była niczym innym jak prawdziwą władzą ojcowską, ożywioną całym układem stosunków rodzinnych”<sup>47</sup> i dodaje: „[...] miłość macierzyńska jest największą siłą, zaś przywiązanie pierwszym warunkiem wczesnego wychowania”<sup>48</sup>. Wydaje się, że założenie to najdobitniej wyraził szwajcarski wychowawca w następujących słowach: „[...] uznałem teraz, że głównym moim zadaniem jest sprawić, aby – przy budzących się pierwszych uczuciach w warunkach życia w gromadzie oraz przy rozwijaniu się pierwszych sił duchowych – dzieci moje poczuły się rodzeństwem, a zakład nasz stał się dla nich jakby dużym domem

<sup>43</sup> J. Locke, *Mysli o wychowaniu*, tłum. M. Heitzman, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002, s. 102.

<sup>44</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania...*, t. I, s. 624; por. KEN, *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej* [w:] tamże, s. 585.

<sup>45</sup> G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, s. 624.

<sup>46</sup> J.H. Pestalozzi, *List do przyjaciela...*, s. 46.

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> J.H. Pestalozzi, *Matka i dziecko*, s. 67.

rodzinnym<sup>49</sup>. Warto zauważyć ten moment jako nową jakość w refleksji nad relacją wychowawczą. Otóż, Pestalozzi zauważa i dowartościowuje nie tylko relację między wychowawcą a wychowankami, ale również relację między samymi wychowankami. Pozostając w konwencji wzoru rodzinnego, poszerza on zakres wpływów wychowawczych o relacje między wychowankami i chce je widzieć na wzór relacji między rodzeństwem, a co za tym idzie, cały zakres treściowy tych relacji staje się punktem odniesienia dla właściwego funkcjonowania i rozwoju wychowanków.

Z powyższego można wnioskować, że Pestalozzi nie próbuje skonstruować własnego modelu wychowawczego. Wręcz przeciwnie, znana jest jego zachowawcza postawa wobec współczesnych mu teoretyków wychowania, którzy sprzeciwiali się jego naturalnej wizji wychowawczej<sup>50</sup>. Dla niego optymalny model wychowania sprowadza się do możliwie wiernego odtworzenia naturalnych relacji rodzinnych, które naznaczone są międzyludzką wzajemnością. Aby ta rzeczywistość mogła być zrealizowana, należy postawić dwa główne warunki – priorytet naturalności zachowań wychowawczych nad ich profesjonalizacją oraz priorytet odniesień indywidualnych nad grupowymi. Za realizację tych warunków odpowiada przede wszystkim wychowawca. Pierwszy z tych warunków został już powyżej szerzej przedstawiony. Drugi zaś sprowadza się do podkreślenia absolutnego pierwszeństwa konkretnego wychowanka w relacji wychowawczej zarówno przed grupą wychowanków, jak i ideałem wychowawczym. Schorb pisze, że dla Pestalozziego „[...] podstawową formą więzi międzyludzkich jest relacja Ja–Ty i nie może być ona traktowana jako szczególny przypadek relacji wspólnotowej”<sup>51</sup>. Podkreśla również, że „[...] relacje z grupą nie są czymś pierwotnym. Posiadanie relacji z grupą zakłada bycie twarzą w twarz z każdym jej członkiem”<sup>52</sup>.

Pestalozzi broni również konkretności spotkania z każdym wychowankiem przed perspektywą patrzenia na niego z pozycji ideałów wychowawczych, ku którym wprawdzie ma prowadzić wychowanie, ale które mogą sprawiać, że wychowawca w ogóle nie będzie zauważał tu i teraz wychowanka. Oddał to w następujący sposób: „[...] marzymy o człowieczeństwie, którego nie znamy, a tymczasem nie zwracamy uwagi na chłopca, którego nazywamy Hansem, a chłopiec ten na nic się wtedy nie przyda, bo pochłonięci marzeniami o człowieczeństwie, zapominamy o Hansie, w którym wyrósł człowiek, którego chcieliśmy wychować”<sup>53</sup>. Dlatego też ważna była dla niego fizyczna obecność przy swoich wychowankach. W *Liście do przyjaciela* dzielił się następującymi uwagami: „[...] od rana do wieczora przebywałem niemal sam jeden z nimi [...]. Moja

<sup>49</sup> Tenże, *List do przyjaciela...*, s. 48.

<sup>50</sup> „Przeważnie budziła w nich sprzeciw moja myśl, aby – nie uciekając się do żadnych istniejących środków pomocniczych – wykorzystać jako środek wychowawczy jedynie otaczającą przyrodę, powszednie potrzeby życiowe oraz żywotną dziecięcą aktywność. Nie wierzono w możliwości urzeczywistnienia tego. A przecież ja na tej myśli zakładałem całe wykonanie mego przedsięwzięcia. Była ona punktem wyjściowym, centralnym, a z nią łączyły się rozliczne inne myśli i z niej się niejako rozwijały”, J.H. Pestalozzi, *List do przyjaciela...*, s. 45.

<sup>51</sup> A.O. Schorb, *Erzogenes Ich...*, s. 22.

<sup>52</sup> Tamże, s. 23.

<sup>53</sup> „Des Schweizerblats Zweytes Bändchen”, Kr. Ausg. VIII, s. 287, cyt. za: A.O. Schorb, *Erzogenes Ich...*, s. 23.

ręka spoczywała w ich rękach, moje oczy w ich oczach. Moje łzy płynęły wraz z ich łzami, a mój śmiech towarzyszył ich śmiechowi. Ich jadło było moim jadłem, ich napój był moim napojem. Ja sam nie miałem nic, ani własnego domu i rodziny, ani przyjaciół, ani służby, miałem tylko te dzieci”<sup>54</sup>.

Do powyżej przedstawionych wybranych źródeł literatury pedagogicznej można by dołączyć kolejne. Wśród nich mogłyby się znaleźć m.in.: *De catechizandis rudibus* Augustyna z Hippony (354–430), *Próby* Michela de Montaigne’a (1533–1582), *Upomnienie wychowawcy* Erazma z Rotterdamu (1466–1536), *Pampaedia* Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670), *Menschenziehung* Friedricha Wilhelma Fröbela (1782–1852). Do niektórych z nich odwołam się jeszcze w rozdziale trzecim, w którym proponuję własny model relacji wychowawczej. W tym miejscu zamierzałem jedynie przybliżyć rozwijające się sposoby dostrzegania i opisywania relacji wychowawczej.

Na podstawie ukazanych przykładów można uwypuklić kilka wniosków składających się na archetyp relacji wychowawczej:

1. pedagogiczny eros – od samego początku w opisach relacji wychowawczej obecny jest element emocjonalnego zbliżenia wychowawcy do wychowanka (i ewentualnie *vice versa*). Pedagodzy zauważają, że poza przekazywaną treścią i kształtowanymi umiejętnościami w procesie wychowania istotna jest również pełna otwarcia postawa wobec podopiecznych. To sprawia, że poza profesjonalizacją pracy wychowawcy również ważne są jego uzdolnienia społeczne (dziś nazywane kompetencjami społecznymi lub miękkimi);

2. model rodziny – bardzo często punktem odniesienia dla realizacji pedagogicznego erosu jest model rodzinny. Również sposób pełnienia ról w rodzinie (szczególnie ojca i matki) jest przyjmowany za kryterium właściwego realizowania relacji wychowawczej przez wychowawców, ale również zauważony został potencjał relacji między samymi wychowankami;

3. fizyczna obecność – autorzy przedstawionych pism pedagogicznych uwypuklają walor fizycznej obecności wychowawcy przy wychowanku. Nie jest ona jedynie bazowym warunkiem realizacji innych celów (np. dydaktycznego), ale często przedstawiona jest jako cel autonomiczny. Wartością jest samo bycie;

4. namysł nad relacją wychowawczą – trzeba powiedzieć, że w tym okresie nie prowadzi się jeszcze namysłu nad fenomenem relacji wychowawczej. Ona sama jest przyjmowana intuicyjnie jako rzeczywistość, dzięki której osiąga się optymalne cele wychowawcze. Można powiedzieć, że jest ona widziana zasadniczo od strony „narzędzia” wychowawczego;

5. relacja a podmiotowość wychowanka – można mówić o zbieżności między waloryzowaniem relacji wychowawczej a zauważaniem podmiotowości wychowanka. Im bardziej docenia się relację z wychowankiem, tym bardziej wzrasta docenienie jego podmiotowości. Trudno stwierdzić, co jest przyczyną, a co skutkiem w układzie tych dwóch zmiennych. Nie jest to w tym momencie najistotniejsze. Ważne jest to, by zauważyć, że te dwie zmienne współwystępują.

<sup>54</sup> J.H. Pestalozzi, *List do przyjaciela* ..., s. 46–47.

## 2.2. PIERWSZE PRÓBY NAUKOWEGO OPISU RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Według współczesnego niemieckiego badacza relacji wychowawczej U. Herrmanna można wskazać następujących klasyków podejmujących to zagadnienie: Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811), Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1834), Herman Nohl (1879–1960), Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) i Martin Buber (1878–1965)<sup>55</sup>. Z kolei Christoph Schneider dołącza do tego grona również Johna Dewey'a (1859–1952)<sup>56</sup>. Hermann Giesecke, podejmujący badania historyczne w opisywanym tutaj obszarze, wymienia zaś następujących pedagogów: J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, Jan Bosko (1815–1888), Johann Hinrich Wichern (1808–1881), Anton S. Makarenko (1888–1939), Janusz Korczak (1878 lub 1879–1942), Alexander S. Neill (1883–1973) oraz Herman Nohl (1879–1960)<sup>57</sup>.

Można zauważyć, że pierwszy katalog skoncentrowany jest na wyliczeniu pedagogów podejmujących przede wszystkim teoretyczne dociekania w obszarze relacji wychowawczej. Zbiór H. Gieseckiego natomiast koncentruje się na pedagogach praktykach. Nie jest to ściśle kryterium podziału, ale pozwala ukazać klucz budowania przywołanych list. Zgodnie z założeniami własnych badań głównym punktem mojego zainteresowania są teoretyczne modele relacji wychowawczej. Dlatego nie będę opisywał poszczególnych systemów pedagogicznych wymienionych wyżej pedagogów. One są obecne w literaturze. Skoncentruję się raczej na wyeksponowaniu i prezentacji zagadnień teoretycznych wybranych pedagogów w odniesieniu do relacji wychowawczej. Od razu też należy zaznaczyć, że nie zawsze będzie można wskazać całościową teorię relacji. Często, zwłaszcza w odniesieniu do pierwszych źródeł, będzie można zaprezentować jednostkowe elementy namysłu nad relacją wychowawczą. To pokazuje proces refleksji nad relacją wychowawczą, który rozpoczął się mniej więcej w połowie XVIII wieku i systematycznie się rozwijał.

Pierwszym pedagogiem, który podjął próbę rozpoznania istoty relacji wychowawczej, był Rousseau<sup>58</sup>. W swoich poszukiwaniach nie koncentrował się on jedynie na opisie przymiotów relacji wychowawczej, ale poszukiwał jej uzasadnienia. Znalazł je we wspólnocie antropologicznej, do której w takim samym stopniu należą zarówno wychowawca, jak i wychowanek<sup>59</sup>. To odkrycie wyznaczyło również kierunek procesu wychowawczego. Jak pisze Kron, interpretując wkład w naukę genewskiego pedagoga: „[...] już w byciu dzieckiem człowiek doświadcza swego przyszłego ukształtowania”<sup>60</sup>. Takie podejście do wychowania pozwoliło rozpoznać w nim indywidualum wyposażone w naturalne potencjalności, które dzięki wychowaniu mogą się w nim rozwijać. Na

---

<sup>55</sup> Por. U. Herrmann, *Einführung*, s. 14–17.

<sup>56</sup> Por. C. Schneider, *Kann man Beziehungsgestaltung lernen?* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen...*, s. 211.

<sup>57</sup> Por. H. Giesecke, *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*, Weinheim: Juventa-Verlag 1997, s. 21–242.

<sup>58</sup> Por. F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 51.

<sup>59</sup> Por. tamże, s. 119.

<sup>60</sup> Tamże, s. 51.

tej podstawie radykalnie zmieniała się rola wychowawcy w ówczesnym kontekście społecznym. Odtąd bowiem nauczyciel domowy (wychowawca) nie będzie wpisywał się w określoną część wychowania rodzinnego i jego celów, ale – odwrotnie – będzie bronił celów rozwojowych dziecka bez względu na jego przeznaczenie społeczne (a czasem i wbrew niemu)<sup>61</sup>. To – w dalszej konsekwencji – otworzyło drogę do krystalizowania się obrazu wychowawcy jako profesjonalnej pomocy w wychowaniu.

Dodatkowo ważnym osiągnięciem genewskiego pedagoga jest zwrócenie uwagi na wychowawcze znaczenie relacji wychowanka do świata przedmiotów. Giesecke zauważa, że „[...] profesjonalny wychowawca nie oddziałuje na wychowanka w sposób bezpośredni. Aranżuje on raczej środowisko naturalne, kulturowe i życia codziennego w taki sposób, że ono samo z siebie oddziałuje wychowawczo”<sup>62</sup>.

Ch.G. Salzmann, niemiecki pastor ewangelicki i pedagog, założyciel filantropijnej placówki edukacyjnej Schnepfenthal, którą prowadził, realizując w niej założenia wychowawcze oparte na naturalizmie Rousseau, aż do własnej śmierci<sup>63</sup>, zagadnienie relacji wychowawczej przedstawił przede wszystkim w następujących pozycjach książkowych: *Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder* (1780), *Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung* (1796) oraz *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher* (1806)<sup>64</sup>. Za pomocą opisanych w nich krótkich scenek i opowiadań próbował pomagać wychowawcom w kształceniu pedagogicznego widzenia, myślenia oraz działania, radząc między innymi: „ucz się z dziećmi rozmawiać i z nimi obchodzić” oraz „ucz się zajmować dziećmi”. W podanych źródłach sposób podejścia do relacji wychowawcy z wychowankiem prześiąknięty jest kazuistyką. W dziele *Noch etwas über Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*<sup>65</sup> Salzmann podejmuje namysł nad wychowaniem, czego efektem jest wskazanie pięciu głównych błędów wychowawczych. Wśród nich pojawia się zapis o niedostatecznym zwracaniu uwagi na aktywność własną wychowanka<sup>66</sup>. Na tej podstawie Herman Nohl twierdzi, że w Salzmannie jest „silne poczucie nowego znaczenia wychowawcy”<sup>67</sup>. Nowość ta wyrażała się przede wszystkim w akcentowaniu przebywania z wychowankiem oraz konieczności budowania z nim w ten sposób więzi przed rozpoczęciem działalności ściśle dydaktycznej.

<sup>61</sup> Por. H. Giesecke, *Die pädagogische Beziehung...*, s. 35.

<sup>62</sup> Tamże.

<sup>63</sup> Por. W. Böhm, S. Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, s. 411; J. Scholz, Salzmann, Christian Gotthilf (1744–1811) [w:] K.-P. Horn, S. Iske, C. Adick (red.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 3, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, s. 110.

<sup>64</sup> Por. U. Herrmann, *Einführung*, s. 14.

<sup>65</sup> Ch.G. Salzmann, *Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*, Leipzig: Crusius, 1784, <https://archive.org/details/SalzmannErz1784/page/n5/mode/2up> (dostęp: 30.11.2021).

<sup>66</sup> Por. W. Böhm, S. Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, s. 411. Spośród innych błędów wymienia się również zaniedbanie wychowania fizycznego, umniejszanie znaczenia predyspozycji naturalnych, zwracanie uwagi na to, co odległe (dawny język zamiast współczesnego, Biblia zamiast wiara rozumowa), brak zachęt przez nagrody i wyróżnienia.

<sup>67</sup> H. Nohl, *Erziehergestalten*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1960, s. 9.

Kolejnym ważnym pedagogiem jest F.D.E. Schleiermacher. Jego dorobek koncentruje się głównie na badaniach naukowych i prowadzonych wykładach. Zdaniem Herrmanna rozwinięta przez Wilhelma Dilthey'a i jego uczniów pedagogika humanistyczna bierze swoje początki w Schleiermachera teoretycznym podejściu do rzeczywistości, które można nazwać systemową pedagogiką relacji<sup>68</sup>. To on zwrócił uwagę na „indywidualną aktywność własną” (*Selbsttätigkeit*) wychowanka. Wskazywał, że rozpoznanie jego indywidualności musi stać przed działaniem wychowawczym. Podkreślił zarazem, że zarówno podejście socjologiczne, jak i psychologiczne w tym względzie jest niewystarczające, ponieważ – jak wyjaśnia Herrmann – „tutaj chodzi o rozpoznanie osadzonego w wychowanku sensu”<sup>69</sup>. Wskazując zaś na aktywność własną, Schleiermacher wyjaśniał, że „[...] dziecko jest istotą żywą, zatem od samego początku mieszka w nim siła aktywności własnej w relacji do wszystkiego co należy do natury ludzkiej”<sup>70</sup>.

Działalność wychowawcza ma aktywizować i wzmacniać potencjalności wychowanka. Dokonuje się to za pomocą relacji wychowawczej, w której Schleiermacher wylicza następujące aspekty: ochronę (*Behüten*) i wspieranie (*Unterstützen*) wychowanka oraz przeciwdziałanie (*Gegewirken*) pojawiającym się zagrożeniom<sup>71</sup>. Każda relacja względem wychowanka zawiera wszystkie te komponenty, ale wspieranie zajmuje centralne miejsce i w sposób istotny kształtuje relację względem wychowanka, dlatego – jak pisze Michael Winkler – całe wychowanie ostatecznie prowadzi do tego, by być wspieraniem<sup>72</sup>.

Tak rozumiana relacja wychowawcza może zaistnieć w trzech środowiskach. Można też mówić o trzech formach relacji z wychowankiem: 1) pierwsza sytuacja to relacja zindywidualizowana: jeden wychowawca względem jednego wychowanka. W tym przypadku Schleiermacher nie ma wątpliwości, że jest to relacja wychowawcza; 2) druga odmiana to relacja grupy (rodzina, szkoła, Kościół i państwo) wobec wychowanka. Rodzina według Schleiermachera jest szczególnie środowiskiem z punktu widzenia relacji wychowawczej. W niej bowiem wychowanie urzeczywistnia się „[...] jako relacja do tego wszystkiego, co wydarza się samo przez się, poza wychowaniem w sensie ścisłym”<sup>73</sup>. Jeśli chodzi o środowisko szkolne, to w tym wypadku Schleiermacher woli mówić o „relacji do rzeczy” (*Verhältnis zur Sache*). W jego ocenie ona tutaj dominuje nad relacją wychowawczą; 3) kontekst państwa stwarza możliwość budowania relacji społeczeństwa jako całości, tzw. starszego pokolenia względem wychowanka. W tym wypadku Schleiermacher używa terminu „wychowanie państwowe” (*Staatserziehung*) w miejsce „relacji wychowawczej” (*erzieherisches Verhältnis*). To jest to trzecie wspo-

<sup>68</sup> Por. U. Herrmann, *Einführung*, s. 14.

<sup>69</sup> Tamże, s. 15.

<sup>70</sup> Cyt. za: F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 77.

<sup>71</sup> Por. U. Herrmann, *Einführung*, s. 15.

<sup>72</sup> Por. M. Winkler, *Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1768-1834)* [w:] K.-P. Horn, S. Iske, C. Adick (red.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 3, s. 115.

<sup>73</sup> U. Herrmann, *Einführung*, s. 15.

mniane środowisko<sup>74</sup>. Schleiermacher wskazuje zarazem, że wyjaśnienia tej trzeciej sytuacji można szukać w odniesieniu do Platońskiej idei wyższego (wspólnego) dobra<sup>75</sup>.

W tym miejscu należy wspomnieć również W. Dilthey'a, mimo że nie rozwinął on własnej teorii relacji wychowawczej i nie zajmował się tym zagadnieniem w sposób systematyczny. Warto jednak zwrócić uwagę na jego wypowiedź dotyczącą relacji rodzinnych i tego, jak one przekładają się na relację wychowawczą. Dilthey pisał, że relacja wychowanka do wychowawcy „[...] pierwotnie występuje w życiu rodzinnym. Można powiedzieć, że konkretne relacje indywidualne budowane i żywotne w rodzinie konstruuja to, co nazywamy relacją wychowawczą (*Erziehungsverhältnis*)”<sup>76</sup>. Dlatego też – jak dalej postulował – z oglądu życia rodziny można wyprowadzić treść tego, czym jest wychowanie.

Poza tą wypowiedzią dotyczącą wprost zagadnienia relacji dorobek Dilthey'a dotyczący rekonstrukcji nauk społecznych zainspirował wielu pedagogów do prowadzenia badań w obszarze relacji wychowawczej. Warto przypomnieć w tym miejscu choćby dwie jego wypowiedzi. Pierwsza dotyczy filozoficznego zwrotu ku człowiekowi. W *Typach światopoglądów* pisał, że „[...] filozofia winna nie w świecie, lecz w człowieku poszukiwać wewnętrznej struktury swych przekonań. Dążeniem człowieka dzisiejszego jest zrozumieć życie przeżywane przez człowieka”<sup>77</sup>. Druga wypowiedź pochodzi z dzieła *Grundlinien eines Systems der Pädagogik* i ukierunkowuje na istotę pedagogiki naukowej, która według Dilthey'a „rozpoczyna się od opisanja wychowawcy w jego stosunku do wychowanka”<sup>78</sup>. Na podstawie tej wypowiedzi Kron uważa, że właśnie od Dilthey'a można mówić o rozpoczęciu badań naukowych nad relacją pedagogiczną „[...] w odniesieniu do badań i działań pedagogicznych w nowoczesnym rozumieniu naukowym”<sup>79</sup>.

O.F. Bollnow<sup>80</sup> to kolejny badacz, którego należy przywołać w tej części podejmowanych analiz. Herrmann przedstawia dorobek Bollnowa jako ważny szkic pedagogiki rozumianej jako nauka o pedagogicznych relacjach<sup>81</sup>. Swoje uzasadnienie dostrzega w tym, że zagadnienie relacji pedagogicznej uczynił on kategorią centralną swojej pedagogiki. Widoczne jest to przede wszystkim w jego dwóch dziełach – *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unetstetige Formen der Erziehung* (1959) oraz *Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung* (1964).

<sup>74</sup> Por. F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 76–77.

<sup>75</sup> Por. W. Böhm, S. Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, s. 413.

<sup>76</sup> W. Dilthey, *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. Gesammelte Schriften 9, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1961, s. 193.

<sup>77</sup> Tenże, *O istocie filozofii i inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa: PWN, 1987, s. 119.

<sup>78</sup> Tenże, *Pädagogik...*, s. 190.

<sup>79</sup> F.W. Kron, *Pädagogika...*, s. 182.

<sup>80</sup> Por. K. Prange, *Bollnow, Otto Friedrich (1903–1991)* [w:] K.-P. Horn, S. Iske, C. Adick (red.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 1, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, s. 204.

<sup>81</sup> Por. U. Herrmann, *Einführung*, s. 16.

Bollnow zajmował się zagadnieniami wychowania osadzonymi w kontekście atmosfery pedagogicznej<sup>82</sup>. To skłoniło go, by na pierwszym etapie badań podjąć refleksję nad pedagogicznymi fenomenami sytuacji życiowej. Zalicza do nich: „wzbudzenie” (*Erweckung*), „napominanie” (*Ermahnung*), „doradzanie” (*Beratung*) oraz „spotkanie” (*Begegnung*)<sup>83</sup>. Jak twierdzi, punktem wyjścia jest uwzględnienie tych fenomenów w procesie wychowania, które same w sobie wprawdzie nie stanowią nowości, ale często nie były doceniane zarówno w bezrefleksyjnym wychowaniu, jak i w tradycyjnych teoriach wychowawczych. Na drugim etapie chodzi o to, by „relację pedagogiczną ujmować w jej dwustronności wychowawczego stosunku”<sup>84</sup>, a mianowicie: uwzględnić perspektywę dziecka (zaufanie, bezpieczeństwo, oczekiwanie radości, wdzięczność oraz posłuszeństwo) oraz perspektywę wychowawcy (zaufanie, miłość wychowawcza, cierpliwość, pogoda ducha i dobroć)<sup>85</sup>. Tak przedstawiona relacja wychowawcza wpisuje się w zagadnienie trwałych (strukturalnych) i nietrwałych (przygodnych) elementów procesu wychowawczego. Bollnow stoi na stanowisku, że istotne dla efektu wychowawczego są również te wszystkie sytuacje, których nie da się w żaden sposób przewidzieć czy zaplanować. Opisuje je terminem „nieciągłych form” (*unstetige Formen*)<sup>86</sup> wychowania oraz „spotkania jako bezczasowego procesu” (*Begegnung als zeitloser Vorgang*)<sup>87</sup>.

W tym miejscu należy również wymienić włoskiego pedagoga Piero Bertoliniego (1931–2006), który podejmował problemy pedagogiczne z perspektywy filozofii fenomenologicznej<sup>88</sup>. Spośród wielu zagadnień pedagogicznych prowadził również namysł nad relacją wychowawczą, o czym pisał między innymi w *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (1988). Twierdził on – jak zauważa Gemma Errico – że całe doświadczenie edukacyjne musi być oparte na relacji międzyludzkiej. W przeciwnym razie „utraciłoby ono swoją autentyczną wartość pedagogiczną”<sup>89</sup>, ponieważ jednostka dopiero „[...] ze spotkania z innym ego jest w stanie uchwycić zarówno rzeczywistość samego siebie, jak i rzeczywistość obiektywnego świata”<sup>90</sup>.

<sup>82</sup> Por. W. Böhm, S. Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, s. 89.

<sup>83</sup> Por. U. Herrmann, *Einführung*, s. 16.

<sup>84</sup> „[...] pädagogischer Beziehung in ihrer Doppelseitigkeit des erzieherischen Verhältnisses verstehend”, tamże, s. 17.

<sup>85</sup> Por. tamże.

<sup>86</sup> Por. W. Böhm, S. Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, s. 89.

<sup>87</sup> O.F. Bollnow wyjaśnia, że spotkanie jako „bezczasowy proces” należy rozumieć w ten sposób, że egzystencjalne znaczenie spotkania wymyka się jego czasowym strukturom, tzn. że pewne, wyselekcjonowane treści spotkania są obecne i aktywne w procesie wychowania dłużej niż samo spotkanie. W tym sensie można powiedzieć, że spotkanie zarazem minęło i nie minęło, por. O.F. Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart: W. Kohlhammer, 1959, s. 101.

<sup>88</sup> Por. A. Ryk, Piero Bertolini [2001], *Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*, „Debata Edukacyjna” 2010, nr 3, s. 104–105.

<sup>89</sup> G. Errico, *Carl Rogers e Célestin Freinet: due concezioni positive della persona*, „Rivista Scuola IaD” 2016, nr 12, <http://rivista.scuolaiaad.it/n12-2016/carl-rogers-e-celestin-freinet> (dostęp: 30.11.2021).

<sup>90</sup> Tamże.

W podsumowaniu powyższych zagadnień warto zauważyć, że:

1. teoretyczna analiza relacji wychowawczej zbiega się z namysłem antropologicznym w pedagogice. Potwierdza się zauważony już wcześniej związek. W tym momencie zwrot antropologiczny dotyczył zwrócenia uwagi na potencjalność rozwojową wychowanka. Określano to między innymi następującymi terminami: „wspólnota antropologiczna” (*anthropologische Gemeinsamkeit* – J.J. Rousseau<sup>91</sup>), „aktywność własna wychowanka” (*Selbstätigkeit des Kindes* – Ch.G. Salzmann<sup>92</sup>), „postrzeganie siebie” (*Selbstauffassung* – F.D. Schleiermacher<sup>93</sup>);

2. orientacja humanistyczna w badaniu zjawisk społecznych, w rozumieniu nadanym jej przez Schleiermachera i następnie Dilthey’a, stała się podatnym środowiskiem rozwoju namysłu nad relacją wychowawczą;

3. myślenie o wychowaniu przez pryzmat relacji wychowawczej rozszerzyło rozumienie samego wychowania o przestrzenie nieintencjonalnych wpływów. Bardzo szybko zauważono, że nie sposób ją całościowo opisać, pozostając w konwencjonalnym układzie wychowawczym: nauczyciel – uczeń (ewentualnie wychowawca – wychowanek). Trzeba ten układ poszerzyć o relacje społeczne, a samo wychowanie rozumieć jako proces społeczny.

### 3. GŁÓWNE MODELE RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Centralnym zagadnieniem tej części pracy jest prezentacja koncepcji „relacji pedagogicznej” (*pädagogischer Bezug*) H. Nohla. Literatura ukazuje ją jako najbardziej rozwiniętą i najczęściej przywoływaną teorię relacji wychowawczej. Zostanie ona ukazana na tle chronologicznego rozwoju namysłu pedagogicznego w obszarze badanego zagadnienia. Bogaty katalog relacji społecznych przedstawia między innymi L. Liegle<sup>94</sup>. Pochodzą one z szerokiego pola badawczego nauk społecznych i humanistycznych. W niniejszej prezentacji chciałbym ograniczyć się do ukazania tych, które ściśle wiążą się z przedstawionym wcześniej znaczeniem relacji wychowawczej. Poza tym zaprezentuję tutaj dodatkowe modele, które uważam za ważne dla zagadnienia podejmowanego w dalszej części pracy.

W tym miejscu należy krótko powrócić do kwestii terminologicznej. Otóż, każdy z tych modeli jest modelem relacji wychowawczej zgodnie ze znaczeniem tego terminu nadanym mu w pierwszym paragrafie tego rozdziału. Chcę podkreślić, że relacja wychowawcza w przyjmowanym przeze mnie rozumieniu jest nazwą gatunkową. Dodatkowo jednak każdy z prezentowanych modeli otrzymał nazwę własną, która wiąże się czę-

<sup>91</sup> Por. F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 51.

<sup>92</sup> Por. W. Böhm, S. Seichter, *Wörterbuch der Pädagogik*, s. 411.

<sup>93</sup> Por. M. Winkler, *Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst*..., s. 115.

<sup>94</sup> Katalog ten został podany we wstępie niniejszej publikacji.

sto z podstawową kategorią wprowadzoną lub używaną przez autora danego modelu, a przez to eksponuje specyfikę rozumienia relacji wychowawczej w ogóle i nie musi korespondować z przyjętymi przeze mnie założeniami dotyczącymi rozumienia przymiotników wychowawczy *versus* pedagogiczny. Może to sprawiać wrażenie niekonsekwencji przyjętych założeń terminologicznych<sup>95</sup>.

### 3.1. RELACJA WYCHOWAWCZA JAKO „PIERWOTNE WYDARZANIE SIĘ” (URSPRÜNGLICHES GESCHEHEN) ERNSTA KRIECKA

Ernst Krieck (1882–1947) nie jest obecnie często wspominanym pedagogiem. Na przykład brak jest prezentacji jego modelu relacji wychowawczej we współczesnych publikacjach<sup>96</sup>, co może być związane z jego przynależnością do NSDAP i wyraźnym wzmacnianiem przez niego ideologii narodowosocjalistycznej w autorskich książkach<sup>97</sup>. Warto jednak podkreślić, że własną teorię relacji wychowawczej przedstawił wiele lat wcześniej w *Philosophie der Erziehung*.

Podjmując prezentację dorobku E. Kriecka dotyczącego relacji wychowawczych, należy podkreślić, że nie sposób tego zrealizować bez ukazania rozumienia samego wychowania. Ten kontekst jest w tym wypadku bardzo ważny. Krieck nie ograniczał rozumienia wychowania do wpływów intencjonalnych, ale reprezentował ideę powszechnego wymiaru oddziaływania wychowawczego, w którym „wszyscy wychowują wszystkich w każdym czasie”<sup>98</sup>. Krieck wychodzi z założenia, że wychowanie jest procesem towarzyszącym ludzkości od jej początku. Stąd jest ono przede wszystkim „rzeczywistością” (*Gegebenheit*), a nie „zadaniem” (*Aufgabe*)<sup>99</sup>. Inaczej mówiąc, jest raczej czymś danym aniżeli zadaniem. Skoro jest przede wszystkim rzeczywistością daną, to konsekwentnie nie potrzebuje osobowej ingerencji, aby mogło przebiegać w sposób optymalny. Dzieje się to na zasadzie obecności w społeczeństwie nieuświadomionej idei teleologicznej. Wychowawcze działania świadome i celowe ze strony osobowego wychowawcy (bądź systemu wychowawczego) są jedynie uzupełnieniem wychowania w sensie właściwym.

<sup>95</sup> Najwyraźniejszym przykładem tego wyjaśnienia jest model relacji wychowawczej H. Nohla, który został przez niego nazwany „relacją pedagogiczną” (*pädagogischer Bezug*) – ta dodatkowa informacja zapewne tłumaczy pozorną niekonsekwencję w posługiwaniu się przyjętymi terminami.

<sup>96</sup> Por. np. L. Liegler, *Beziehungspädagogik* czy U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen*.

<sup>97</sup> E. Krieck, działając w nurcie niemieckiego idealizmu, centralną wartość wychowawczą upatrywał w wychowaniu narodowym. Znany jest przede wszystkim ze swoich ścisłych związków z narodowym socjalizmem, który starał się uzasadniać naukowo z pedagogicznego punktu widzenia. Szczególnie znane jego pozycje z tego obszaru to: *Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung* (Heidelberg: Bündischer Verlag, 1932), *Nationalpolitische Erziehung* (Leipzig: Armanen, 1932), *Die deutsche Staatsidee* (Leipzig: Armanen, 1934). W swoim opracowaniu nie podejmuję powyższych kwestii.

<sup>98</sup> „Alle erziehen alle jederzeit”, E. Krieck, *Philosophie der Erziehung*, Jena: Eugen Diederich, 1992, s. 47.

<sup>99</sup> Por. tamże, s. 45.

W związku z tym wychowanie w rozumieniu Kriecka jest „[...] podstawową funkcją duchową, która ma miejsce wszędzie i przez cały czas w ludzkości. Wychowanie jest obecne wszędzie i przez cały czas jako pierwotne wydarzenie się”<sup>100</sup>. Owo „pierwotne wydarzenie się” (*ursprüngliches Geschehen*) jest istotą wychowania rozumianego jako „prafunkcja społeczna” (*Urfunktion der Gemeinschaft*), tzn. że społeczeństwo jest zarówno głównym podmiotem, jak i przedmiotem wychowania<sup>101</sup>. W tak ujętym wychowaniu można dopatrzeć się idei uaktualniania się Ducha obiektywnego Hegla. Dlatego też zamiennie Krieck nazywa wychowanie „prafunkcją Ducha” (*Urfunktion des Geistes*)<sup>102</sup>.

Poza tym zasadniczym i głównym aspektem wychowanie posiada również aspekt uzupełniający, który nazwany jest przez niemieckiego pedagoga „funkcją pomocniczą” (*Hilfsfunktion*) i w gruncie rzeczy jest jedynie pozorem wychowania<sup>103</sup>. Tak rozumiane wychowanie bezwzględnie związane jest ze świadomym stawianiem celów, doborem metod i technik wychowawczych, następnie z planowaniem procesu wychowawczego, oceną jego efektów itp. To wszystko jednak może jedynie „[...] wykończyć, uzupełnić i wyspecjalizować to, co zapoczątkowała już pierwotna funkcja wychowania i rozwoju”<sup>104</sup>. Stąd też pierwotnym i podstawowym wychowawcą w ujęciu Kriecka będzie Duch absolutny i jego emanacje, tj. przede wszystkim kultura, tradycja, społeczeństwo, język itp., następnie natura, a na samym końcu osoba wychowawcy, który podejmuje działania świadome, celowe i planowe, widziane zawsze jako uzupełniające.

W takim kontekście niemiecki pedagog podejmuje zagadnienie relacji wychowawczej. Wyróżnia on następujące jej rodzaje: 1) „wspólnota” (*Gemeinschaft*) wychowuje (inną) wspólnotę; 2) wspólnota wychowuje „jednostki” (*Glieder*); 3) jednostki wychowują się nawzajem; 4) jednostki wychowują wspólnotę. Te cztery formy zostają wyprowadzone z pary terminów: wspólnota – jednostka i określone jako „cztery doskonałe i równouprawnione formy wychowania”<sup>105</sup>.

Te relacje muszą być jednak uzupełnione przez tzw. dwa „filary krańcowe” (*Eckpfeiler*), do których Krieck zalicza samowychowującą się wspólnotę oraz samowychowującą się jednostkę<sup>106</sup>. Warto zauważyć i docenić te dwa procesy. Wskazują one na wewnętrzne przemiany, które dokonują się zarówno we wspólnocie jako całości, jak i w osobie. To, co Krieck nazywa „filarem” (*Eckpfeiler*), można wyjaśnić za pomocą takich pojęć, jak: warunek, podstawa, zasada. Stąd też wszelkie wymienione wcześniej zewnętrzne relacje wychowawcze czerpią swoje istnienie i siłę z relacji wewnętrznych – wewnątrzosobowej i wewnątrzwspólnotowej. Tego ujęcia nie uwzględniały dotychczasowe koncepcje. Poza tym, i to jest druga istotna cecha wskazanych dwóch filarów, służą one zespoleniu wyróżnionych czterech relacji wychowawczych w jedną całość, gdyż

<sup>100</sup> Tamże, s. 3.

<sup>101</sup> Por. tamże, s. 16.

<sup>102</sup> Por. tamże, s. 45.

<sup>103</sup> Por. tamże, s. 9.

<sup>104</sup> Tamże, s. 13.

<sup>105</sup> Tamże, 47.

<sup>106</sup> Por. tamże.

„[...] wszystkie te typy nie występują w prawdziwym życiu jako oddzielne obszary: wszystkie są obecne i działają przez cały czas, wzmacniając się lub hamując wzajemnie; działając równocześnie lub nakładając się na siebie”<sup>107</sup>. Poszczególne relacje nie istnieją wyizolowane względem siebie. Składają się na jeden wielopłaszczyznowy proces, który swoją trwałość i wychowawczą efektywność zawdzięcza wspomnianym wewnętrznym relacjom. One – nieuchwytnie dla pozytywistycznego aparatu badawczego – stanowią jego źródło energii i spójności.

### 3.2. „RELACJA PEDAGOGICZNA” (*PÄDAGOGISCHER BEZUG*) HERMANA NOHLA

Na wstępie warto zaznaczyć, że H. Nohl jest pierwszym pedagogiem, który w relacji pedagogicznej widział specyfikę samej pedagogiki. Za swoim nauczycielem W. Diltheyem<sup>108</sup> pisał: „[...] podstawą całej pedagogiki jest osobista relacja wychowawcy do wychowanka, którą nazywamy relacją pedagogiczną. Tam, gdzie rozwinęła się prawdziwa pedagogika, wyrosła ona z tej relacji”<sup>109</sup>. Powyższe stwierdzenie ukazuje, że dla Nohla zagadnienie relacji pedagogicznej nie jest jednym z tematów pedagogicznych, ale podstawową kategorią tej dyscypliny naukowej, bez której ona sama nie mogłaby funkcjonować. Z tego względu temu zagadnieniu należy poświęcić szczególną uwagę. Na pierwszym etapie zostanie więc przedstawiona sama definicja relacji podana przez Nohla w wersji oryginalnej, a następnie w proponowanych współczesnych polskich tłumaczeniach. Ta szersza analiza translacyjna służy jak najwierniejszemu ukazaniu treści podanej definicji.

Nohl tak definiuje „relację pedagogiczną” (*pädagogischer Bezug*): „[...] das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme”<sup>110</sup>. W polskiej literaturze naukowej pojawia się ta definicja w kilku tłumaczeniach. Dorota Sztobryn mówi o „kontakcie pedagogicznym” i definiuje go jako „[...] zaangażowaną relację pomiędzy człowiekiem dojrzałym a wychowankiem, realizowaną po to, by odnalazł on swoją drogę i siebie w życiu”<sup>111</sup>. Z kolei Katarzyna Natonińska prezentuje relację pedagogiczną jako „emocjonalny stosunek dojrzałego człowieka do osoby stającej się człowiekiem”<sup>112</sup>. Jeszcze inne tłumaczenie przedstawia Elżbieta Cieślak. Przede wszystkim wskazuje ona na fakt, że definiendum to „podstawa wychowania”, a nie „relacja pedagogiczna”, co odpowiada wprawdzie wiernie tekstowi źródłowemu<sup>113</sup>, nie-

<sup>107</sup> Tamże.

<sup>108</sup> Por. W. Dilthey, *Pädagogik...*, s. 190.

<sup>109</sup> H. Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Blumke, 1949, s. 282.

<sup>110</sup> Tenze, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt am Main: Klostermann, 1988, s. 169.

<sup>111</sup> Cyt. za: H.-H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, s. 29.

<sup>112</sup> Cyt. za: H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 196.

<sup>113</sup> H. Nohl swoją definicję rozpoczyna od stwierdzenia: „Podstawą wychowania jest” (*„Die Grundlage der Erziehung ist also”*), H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, s. 169.

mniej jednak w innym miejscu Nohl za podstawę wychowania uważa relację pedagogiczną<sup>114</sup>, więc nie ma w tym sprzeczności, a w literaturze naukowej bardziej zdomowił się ten drugi termin. Przedstawia ona w następujący sposób definicję Nohla: „Podstawą wychowania jest zatem żywy i głęboki stosunek dojrzałego człowieka do człowieka w procesie jego stawania się podjęty dla dobra tego ostatniego, aby mógł zrozumieć swoje życie i nadać mu własną formę”<sup>115</sup>. Warto zaznaczyć, że wszystkie tłumaczenia pochodzą od współczesnych badaczy. Widzimy również, że w niektórych przekładach brak ostatniego elementu definicji źródłowej, który odnosi się do opisu celu (właściwej formy)<sup>116</sup>.

W aktualnej niemieckiej literaturze pedagogicznej obecne są również interpretacje definicji Nohla. Ich autorzy podejmują próbę wyrażenia jej treści współczesnym językiem. I tak na przykład Heinrich Kreis przedstawia ją w następujący sposób: „[...] pełne zaufania więzi osobiste, które wspierają samodzielność/niezależność (*Selbständigkeit*) poprzez rozwój sił fizycznych i duchowych”<sup>117</sup>. Hans-Karl Beckmann pisze, że relacja pedagogiczna to: „[...] interpersonalny stosunek (*zwischenmenschliche Beziehung*) zorientowany przede wszystkim na jednostkę, mimo uznania wielorakich wymagań historycznych”<sup>118</sup>. Jeszcze inaczej definicję relacji pedagogicznej Nohla przedstawia Dorle Klika. W jej opinii należy ją dziś rozumieć jako „[...] więź wychowanka z wychowawcą i jako przypisywane wychowawcy budzenie wychowanka do wyższych zainteresowań”<sup>119</sup>.

Na podstawie powyższych analiz w definicji Nohla można wskazać trzy jej ważne elementy, które wymagają szerszego omówienia. Należą do nich: *das leidenschaftliche Verhältnis* (zaangażowana relacja/emocjonalny stosunek/żywy i głęboki stosunek), *ein werdender Mensch* (wychowanek/osoba stająca się człowiekiem/człowiek w procesie jego stawania się), *um seiner selbst willen* (by odnalazł on swoją drogę i siebie w życiu/dla dobra tego ostatniego).

*Das leidenschaftliche Verhältnis* – trudność w przetłumaczeniu tego terminu sprawia użycie przez Nohla przymiotnika *leidenschaftlich*, który dosłownie oznacza namiętny, zaangażowany z pasją, zagorzały, zapalony. Jest on bardzo silnie naznaczony emocjonalnie i można się w nim również doszukać konotacji miłosnych, w tym erotycznych. Z drugiej strony, podstawą tego słowa jest rzeczownik *das Leid* – cierpienie. Chodzi

<sup>114</sup> Tamże.

<sup>115</sup> Cyt. za: F.W. Kron, *Pedagogika...*, s. 183.

<sup>116</sup> To oczywiście nie jest (nie musi być) decyzja samego tłumacza. Należałoby raczej widzieć w tym decyzję autorów, którzy ze względu na sposób podejmowanego zagadnienia pominęli ostatnią część definicji.

<sup>117</sup> H. Kreis, *Herman Nohl: durch Erziehung Lebenswelt gestalten? Theoretische Rekonstruktion eines umstrittenen pädagogischen Konzepts*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2018, s. 5.

<sup>118</sup> H.-K. Beckmann, *Der pädagogische Bezug. Interpretationen eines pädagogischen Grundbegriffes im Blick auf die Bewältigung von Erziehungs- und Unterrichtsproblemen in der Schule*, „Pädagogische Welt” 1983, t. 37, s. 3.

<sup>119</sup> S. Andresen, Dorle Klika: *Herman Nohl. Sein Pädagogischer Bezug in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Bd. 25.)* Köln: Böhlau 2000. 432 S. [Rezension], „Zeitschrift für Pädagogik” 2001, nr 2, s. 289.

zatem o emocjonalnie zaangażowaną w relację miłość względem wychowanka. Można powiedzieć, że wychowawca nie ma być jedynie osobą profesjonalnie wykonującą swój zawód, ale zgodnie z koncepcją Nohla wymaga się od niego pedagogicznej miłości, która zobowiązuje go do bardzo osobistego zjednoczenia się z sytuacją dziecka. Kron pisze, że takie założenie „[...] domaga się od wychowawcy, aby wczuł się w stan dziecka, wszedł w jego położenie [...]”. Stąd miłość pedagogiczna musi być miłością wyższą, czyli duchową, nie może mieć nic wspólnego z erotyką czy działalnością charytatywną<sup>120</sup>. Walter Herzog zauważa z kolei, że te procesy, które wychowawca chce wzbudzić w wychowanku, muszą być żywotne wpierw w nim samym. Dlatego też *leidenschaftliches Verhältnis* wykracza poza formalne struktury i metody wychowawcze. Stąd „[...] rzeczywistość jego [wychowawcy – M.J.] własnego istnienia i wychowania jest ważniejsza niż wszystkie rozmowy i wszystkie teorie; w milczeniu inspiruje i formuje bez słów przez samo swoje istnienie z cudowną siłą. Może to przesada, ale przypomina to moment pedagogicznej skuteczności, która jest metodycznie nie do uchwycenia. Kiedy nauczyciel pracuje, nie chcąc lub nie mogąc, wtedy nie chodzi o jego kompetencje pedagogiczne, ale o jego stosunek do samego siebie”<sup>121</sup>. Dalej Nohl pisze, że „[...] prawdziwa miłość nauczyciela jest miłością podnoszącą (*hebende*), a nie miłością żądającą (*begehrende*). Pedagogiczna miłość do dziecka jest miłością do jego ideału. Stąd też pedagogiczna miłość wymaga wczucia się w dziecko i jego sytuację”<sup>122</sup>. Wskazuje przez to, że w relacji wychowawcy do wychowanka można wyróżnić dwa wzajemnie uzupełniające i przenikające się poziomy. Po pierwsze, jest to miłość do wychowanka realnego, tu i teraz obecnego wobec wychowawcy, a treść tej miłości związana jest z tym, co powiedziano powyżej. Po drugie, jest to miłość do wychowanka idealnego<sup>123</sup>. Ten drugi wymiar związany jest z przyjmowanym celem wychowawczym. Na to wskazuje kategoria „podnoszenia” w miłości wychowawczej. W ten sposób w treść relacji wychowawczej włączony jest wymiar aksjonormatywny. Mimo że Nohl tak wielki akcent kładł na otwartość wychowawcy na świat wychowanka, nie wykluczał założeń teleologicznych wychowawcy. Związane są one z kontekstem społeczno-kulturowym, co szerzej zostanie ukazane poniżej.

*Ein werdender Mensch* – drugi element analizowanej definicji dotyczy koncepcji wychowanka. Nohl przedstawia go jako „człowieka w procesie stawania się”. Z tego stwierdzenia wynikają dwie ważne konsekwencje. Po pierwsze, relacja wychowawcza – i wychowanie w ogóle – możliwa jest tylko jako relacja asymetryczna, w której wychowawca stoi na wyższym poziomie rozwoju osobowego, a wychowanek uznaje jego autorytet. Uznanie tego autorytetu „nie ma nic wspólnego z nadużywaniem władzy i stosowaniem przemocy”<sup>124</sup>. Chodzi raczej o to, by wychowawca poprzez swoją

<sup>120</sup> F.W. Kron, *Pedagogika...*, s. 186.

<sup>121</sup> Por. W. Herzog, *In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften” 2001, nr 3, s. 539.

<sup>122</sup> H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, s. 171.

<sup>123</sup> Por. tamże.

<sup>124</sup> F.W. Kron, *Pedagogika...*, s. 186.

wiedzę, kompetencje oraz zdolność wczucia się w sytuację wychowanka pozyskał sobie jego przychyłność i zaufanie. Założenie dotyczące asymetryczności relacji wychowawczej oznacza również, że ta relacja dąży do stopniowego zanikania wraz z osiąganiem przez wychowanka coraz większej dojrzałości osobowej. Nohl pisze: „[...] celem relacji wychowawczej jest siebie samą uczynić zbędną i stać się samowychowaniem”<sup>125</sup>. Drugą zapowiadaną konsekwencją jest koncepcja wychowawcy. Przede wszystkim zakłada się, że jego obecność jest bezwzględnie obowiązkowa. Nohl twierdzi, że „[...] jeśli celem wychowania jest obudzenie spójnego życia duchowego, to może się to dokonać jedynie dzięki innemu spójnemu życiu duchowemu. Duch osobowy może rozwijać się tylko przy duchu osobowym”<sup>126</sup>. D. Klika, odnosząc się do stanowiska Nohla, pisze, że osiągnięcie przez wychowanka wyższego poziomu rozwoju nie dokonuje się autopojeźtycznie, ale musi być kierowane, i to kierowane przez osobę, a nie przez różnego rodzaju instytucje, np. kulturowe, kościelne, gospodarcze czy polityczne<sup>127</sup>.

*Um seiner selbst willen* – ostatni element definicji odsłania motyw teleologiczny. W tym miejscu Nohl wskazuje, że celem budowanej relacji wychowawczej jest wychowanie sam w sobie, a precyzyjniej mówiąc „jego forma” (*seine Form*)<sup>128</sup>. Wychowawca ma pomóc wychowankowi w rozpoznaniu i realizowaniu jego specyficznie indywidualnego sensu życia, tzn. być raczej adwokatem wychowanka względem różnego rodzaju podmiotów zewnętrznych. Będzie on nieraz musiał chronić ten indywidualny projekt życiowy wychowanka przed odmiennymi oczekiwaniami społecznymi, wynikającymi z zastanych struktur kulturowych, społecznych, religijnych, ideologicznych itp. Nie oznacza to jednak – co zasygnalizowałem już powyżej, pisząc o „miłości podnoszącej” – że Nohl przekreśla znaczenie kontekstu społeczno-kulturowego w wychowaniu. Pomiędzy tak znacznego położenia akcentu na „rozwój indywidualnej formy wychowanka” (*dass er zu seiner Form komme*) uznaje on również ważność celów wychowawczych wynikających z uwarunkowań społeczno-kulturowych. Przypomina o tym współczesny badacz dorobku Nohla H. Kreis, powołując się na następującą jego wypowiedź w *Die Theorie der Bildung*: „[...] dziecko nie jest jedynie celem samym w sobie, lecz jest także zobowiązane do obiektywnych treści i celów, ku którym jest wychowywane; treści te nie są jedynie środkami wychowawczymi dla poszczególnych form, lecz posiadają własną wartość, a dziecko nie może być wychowywane jedynie dla siebie, lecz także dla pracy kulturalnej, zawodu i wspólnoty narodowej”<sup>129</sup>. Z ukazanej wypowiedzi wynika, jak bardzo Nohl doceniał w wychowaniu jego wspólnotowy wymiar. Kreis komentuje przytoczoną wypowiedź następująco: „[...] zgodnie z powyższym relacja pedago-

<sup>125</sup> H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, s. 166.

<sup>126</sup> Tamże, s. 167.

<sup>127</sup> Por. S. Andresen, *Dorle Klika: Herman Nohl...*, s. 42.

<sup>128</sup> Mając na uwadze to, że H. Nohl wpisuje się w tradycję humanistycznego nurtu w naukach społecznych, należy przypuszczać, że zaproponowany przez niego termin „forma” całkowicie albo przynajmniej w jakimś stopniu oddaje to, co w ramach tego podejścia rozumiane jest pod pojęciem *Bildung*, por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1999, s. 285.

<sup>129</sup> H. Kreis, *Herman Nohl...*, s. 29.

giczna [...] w zadaniu formacyjnym zaspokaja zarówno osobiste, jak i obiektywne wymagania dziecka<sup>130</sup>. Należy zatem stwierdzić, że wychowawca jest z jednej strony adwokatem dziecka, a z drugiej adwokatem kultury, co niewątpliwie powoduje w nim wewnętrzne napięcie, które musi unieść.

Podsumowując, można powiedzieć, że według Nohla relacja pedagogiczna to relacja miłości pedagogicznej, relacja „miłości podnoszącej” (*hebende Liebe*), relacja, która nie jest podporządkowana moderowaniu wychowanka, nie może zatem nigdy przyjmować formy relacji terapeutycznej<sup>131</sup>. Bardzo wyraźnie zarysowuje się w niej odniesienie człowieka dojrzałego (wychowawcy) do człowieka stającego się (wychowanka), co daje relacji wychowawczej dualną strukturę. Herrmann opisuje ją jako napięcie pomiędzy dwoma podmiotami – wychowawcą i wychowankiem, wyjaśniając, że temu pierwszemu Nohl przypisuje takie właściwości, jak miłość i autorytet, a drugiemu – miłość i posłuszeństwo<sup>132</sup>. Na tej podstawie Klika wskazuje kolejne obszary napięcia. Ukazuje, że relacja między wychowawcą a wychowankiem, która tutaj może być również oddana słowem „napięcie” (*Spannung*), zarówno warunkuje, jak i jest warunkowana poziomami napięcia występującymi tak w wychowawcy, jak i wychowanku, którzy muszą sobie z nimi poradzić. Jest to rodzaj twórczego napięcia. Wychowanek wobec działalności wychowawcy zmagą się z napięciem między „zachowaniem siebie” (*Selbstbewahrung*) a „(p)oddaniem siebie” (*Hingabe*). Wychowawca zaś w spotkaniu z wychowankiem doświadcza wewnętrznego konfliktu dotyczącego wyboru między „powściągliwością” (*Zurückhaltung*) a „chęcią podjęcia zmiany” (*Veränderungswille*)<sup>133</sup>.

### 3.3. RELACJA WYCHOWAWCZA JAKO „STOSUNEK DIALOGICZNY” (*DIALOGISCHES VERHÄLTNIS*) MARTINA BUBERA

M. Buber rzeczywistość relacji międzyludzkich rozpatrywał na wielu poziomach. W odniesieniu do relacji wychowawczej można wskazać jego trzy specyficzne ujęcia, które odpowiednio określa się następującymi terminami: „objęcie” (*Umfassung*), „pomiędzy” (*das Zwischen*) oraz „międzyludzkie” (*das Zwischenmenschliche*). Najbliższej tematyki relacji wychowawczej jest pojęcie objęcia, niemniej jednak – po pierwsze – trudno mówić o wyraźnych granicach między relacjami osoba – osoba w odniesieniu do poszczególnych powyższych pojęć. Po drugie, treści przedstawiane przez Bubera przy poszczególnych zagadnieniach wzajemnie się wyjaśniają i uzupełniają, stąd ich odczytanie w perspektywie relacji wychowawczej jest konieczne, by ukazać jej pełne znaczenie w myśli Bubera.

<sup>130</sup> Tamże.

<sup>131</sup> Por. tamże, s. 20–21.

<sup>132</sup> Por. U. Herrmann, *Einführung*, s. 16.

<sup>133</sup> Por. D. Klika, *Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug” in Theorie, Biographie und Handlungspraxis*, Köln: Böhlau, 2000, s. 42–45.

W trakcie trzeciej międzynarodowej konferencji pedagogicznej w Heidelbergu w 1925 roku Buber wygłosił wykład pt. *Rede über das Erzieherische*<sup>134</sup>, w którym powiedział, że „relacja wychowawcza jest relacją czysto dialogiczną”<sup>135</sup>. To stwierdzenie wprowadziło dotychczasowe badania nad relacją wychowawczą w nowe konteksty znaczeniowe.

Rozpoczynając omawianie tego zagadnienia, warto zauważyć, że Buberowskie rozumienie relacji wychowawczej przedstawione jest od strony wychowawcy. Z tej perspektywy wyprowadza on swoją koncepcję. Po drugie, wydaje się, że inspiracją do zajęcia się tym tematem było dostrzeżenie przez Bubera możliwości popełnienia (lub popełniania) przez wychowawcę pewnego powszechnego błędu, który już na początku całego procesu wychowania całkowicie go niszczy. Otóż – jak wyjaśnia Buber – „[...] z chwilą, gdy wychowawca do tego stopnia zajął miejsce mistrza, pojawiło się niebezpieczeństwo, że nowe zjawisko, woła wychowywania, może przerodzić się w arbitralność oraz że wychowawca może dokonywać swojego wyboru i oddziaływać, wychodząc z własnego punktu widzenia, ze swojej własnej idei o uczniu, a nie od własnej rzeczywistości ucznia”<sup>136</sup>. Tym błędem, na który wskazuje Buber, jest zatem nieuprawnione narzucanie wychowankowi przez wychowawcę swojego sposobu widzenia i wartościowania świata. Wtedy – jak dalej wyjaśnia Buber – „arbitralna samowola [wychowawcy – M.J.] miesza się z wolą”<sup>137</sup>. Nie wynika to ze świadomej intencji wychowawcy zawładnięcia wychowankiem, ale często jest pułapką, która wkrada się do jego sposobu myślenia. Od takiego niebezpieczeństwa nie są wolni nawet najszlachetniejsi wychowawcy.

Jedynym możliwym rozwiązaniem, które zabezpiecza wychowawcę przed popełnieniem tego błędu, jest podjęcie wewnętrznego wysiłku zmierzającego do stanięcia po stronie wychowanka, by doświadczyć swoich działań z odwrotnej strony<sup>138</sup>. Taki wewnętrzny proces Buber nazywa „objęciem” (*Umfassung*) i wyjaśnia, że dla wychowawcy „[...] stanowi [ono – M.J.] wydłużenie własnej konkretności, wypełnienie przeżywanej sytuacji życiowej, doskonałą obecność rzeczywistości, w której się uczestniczy. Składa się na nie: takiej lub innej natury stosunek pomiędzy dwoma osobami; jakieś wydarzenie, w którym mają wspólny udział”<sup>139</sup>. Dopiero gdy ten warunek będzie spełniony, można mówić o początku rzeczywistego procesu wychowania<sup>140</sup>, ponieważ „[...] aby móc prowadzić, potrzebna jest ta siła, która pozwala objąć sytuację prowadzonego”<sup>141</sup>. Akt obejmowania „[...] stanowi czynnik konstytutywny do tego stopnia, że wychowanie osiąga swoją prawdziwą i właściwą siłę dzięki ciągłemu jego

<sup>134</sup> Por. F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 53.

<sup>135</sup> M. Buber, *Wychowanie*, tłum. S. Grygiel, „Znak” 1968, nr 4, s. 456; wersja oryginalna: „Das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches”.

<sup>136</sup> Tamże, s. 458.

<sup>137</sup> Tamże.

<sup>138</sup> Por. tamże, s. 454.

<sup>139</sup> Tamże, s. 455.

<sup>140</sup> Por. tamże, s. 454.

<sup>141</sup> Tamże, s. 455.

powrotowi oraz dzięki stałemu odnawianiu z nim łączności. Człowiek, którego powołaniem jest oddziaływać na osoby [...] musi zawsze na nowo doświadczać swojego działania od drugiej strony”<sup>142</sup>. Należy jeszcze zaznaczyć, że ów akt objęcia musi dotyczyć konkretnego wychowanka tu i teraz, w jego indywidualności i aktualnej sytuacji życiowej. To nie może być abstrakcyjna postawa odnosząca się do jakiejś idei wychowanka czy wymyślonego ducha, ale za każdym razem do „[...] całkowicie konkretnej duszy, tej tu indywidualnej, jedynej istoty, żyjącej w jego [wychowawcy – M.J.] obliczu razem z nim we wspólnej sytuacji «wychowywania» i «bycia wychowywanym»”<sup>143</sup>.

Na podstawie powyższego można mówić u Bubera o wychowawczym stosunku dialogicznym. Buber wymienia jego trzy rodzaje (dyskusja, wychowanie, przyjaźń)<sup>144</sup>, ale walor wychowawczy spełnia się jedynie wtedy, gdy zachowana jest zasada jednostronności tej relacji. Buber wyjaśnia to w ten sposób, że „[...] nauczyciel doświadcza tego, jak jest wychowywany uczeń, lecz uczeń nie doświadcza tego, jak wychowuje nauczyciel. Wychowawca znajduje się na dwóch końcach wspólnej sytuacji, uczeń tylko na jednym”<sup>145</sup>. Nie oznacza to, że Buber w ogóle nie widzi bądź nie uwzględnia tego, że również wychowanek swoją postawą wpływa na zmianę myślenia wychowawcy, a przez to bierze udział w – szeroko rozumianym – wychowaniu go. Te procesy oczywiście mogą zachodzić i często zachodzą. Może być nawet tak, że wychowanek również „obejmuje” wychowawcę swoim wewnętrznym nastawieniem, ale wtedy będzie to odrębny wychowawczy stosunek dialogiczny, mający miejsce wprawdzie w tym samym czasie i między tymi samymi ludźmi, ale z gruntu rzeczy odrębny.

Ukazana tutaj zasada jednostronności relacji wychowawczej sugeruje intencjonalność działań wychowawczych. Działania spontaniczne nie mieściłyby się w obszarze działań wychowawczych ze względu na niespełniony warunek „obejmowania”, które jest zawsze jakimś aktualnym wysiłkiem duchowym wychowawcy. Analiza pism Bubera prowadzi jednak do przekonania, że są takie okoliczności, które pozwalają mu mówić o wzajemności tego stosunku. Aby to mogło nastąpić, trzeba by spełnione były dwa warunki – zaufanie i asymilacja wychowanka w wewnętrzny świat wychowawcy. Poniżej rozwinę te zagadnienia.

Terminem „wzajemność doświadczenia obejmowania” (*gegenseitigen Umfassungserfahrung*) posługuje się między innymi Kron, gdy wyjaśnia teorię relacji wychowawczej Bubera. Zwraca on uwagę na taką sytuację, gdy Buber mówi o konieczności zaufania między osobami w relacji. Warto przytoczyć tę wypowiedź: „[...] dopiero zaufanie tworzy rzeczywistość pomiędzy (*zwischen*) dorosłym a dzieckiem. W zaufaniu tkwi legitymacja do tego, by dorosły stawał się wychowawcą. Poprzez zaufanie powstaje darowana w konkretnym doświadczeniu wzajemnego objęcia (*in einer konkreten gegenseitigen Umfassungserfahrung*) nowa rzeczywistość. Dla dziecka oznacza to pozwolenie na bycie wychowywanym przez tę osobę, a dla dorosłego – wychowawcy oznacza to słu-

<sup>142</sup> Tamże, s. 458.

<sup>143</sup> Tamże.

<sup>144</sup> Por. tamże, s. 457–459.

<sup>145</sup> Tamże, s. 459.

chanie dziecka<sup>146</sup>. Trzeba podkreślić, że doświadczenie zaufania jest takim duchowym środowiskiem, które prowadzi do „wzajemności objęcia”.

Drugi warunek doświadczenia sytuacji „wzajemnego objęcia” dotyczy samego wychowawcy. Chodzi o takie podejście do wychowanka, poprzez które wychowawca asymiluje „[...] obecność dziecka w swój własny organizm, jako jedną z podpór, na których zasadza się jego więź ze światem”<sup>147</sup>. Gdy taka sytuacja, a raczej taki stan ducha, ma miejsce, wtedy powstaje nowa przestrzeń relacji wychowawczej. Buber nazywa ją terminem „pomiedzy” (*das Zwischen*) i wyjaśnia, że wówczas „[...] konstytuuje się i trwa podziemnie dialogowy charakter stosunku oraz stała potencjalna obecność jednej osoby dla drugiej”<sup>148</sup>. Otwiera się przez to obszar tych oddziaływań wychowawczych, które zostały wcześniej określone jako spontaniczne. W tym kontekście można powiedzieć, że z wychowawczego punktu widzenia „[...] owocnym nie jest zamiar ściśle pedagogiczny (wyrażający się w intencjonalnym oddziaływaniu wychowawczym), ale spotkanie”<sup>149</sup>. Ma być ono uwarunkowane tym, że wychowawca posiada „wielki charakter”, który nie wynika z samoopanowania siebie zgodnie z przyjętym systemem norm i zasad, ale – nie umniejszając wagi norm – przede wszystkim sprowadza się do odpowiedzialnej i „otwartej obecności człowieka dorosłego w relacji do dziecka”<sup>150</sup>.

W ten sposób doświadczenie „objęcia” (*Umfassung*) prowadzi, a raczej przekształca się w doświadczenie „pomiedzy” (*das Zwischen*)<sup>151</sup>, które stanowi kolejny obszar w Buberowskiej relacji wychowawczej. Poszerza się tutaj przestrzeń spotkania międzyosobowego. Aby właściwie ukazać znaczenie tej przestrzeni, Buber przywołuje opozycję między indywidualizmem a kolektywizmem. Odcina się zarówno od tendencji indywidualistycznych, w których jednostka dominuje nad wspólnotą, jak i od tendencji kolektywistycznych, w których naczelną wartością jest wspólnota. Buber proponuje więc trzecie rozwiązanie: „[...] fundamentalną rzeczywistością ludzkiej egzystencji nie jest ani jednostka jako taka, ani całość jako taka. [...] Tą fundamentalną rzeczywistością ludzkiej egzystencji jest człowiek z człowiekiem (*der Mensch mit dem Menschen*)”<sup>152</sup>. To, co istnieje w relacji międzyludzkiej, wprawdzie jest trudne do opisanie<sup>153</sup>, jednak realnie istnieje. Buber nazywa to „prakategorią ludzkiej rzeczywistości”<sup>154</sup>. Nie daje się jej uchwycić pojęciami czysto psychologicznymi, ponieważ ta rzeczywistość je przetrasta – jest czymś prawdziwie ontycznym, „Prawdziwym Trzecim”<sup>155</sup>, czymś zupełnie

<sup>146</sup> F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 134.

<sup>147</sup> M. Buber, *Wychowanie*, s. 457.

<sup>148</sup> Tamże.

<sup>149</sup> F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 133.

<sup>150</sup> Tamże.

<sup>151</sup> Tym zagadnieniem szerzej zajmowałem się we wcześniejszych swoich badaniach. Tutaj przedstawię jedynie wybrane elementy tych poszukiwań i ich uzupełnienie; por. M. Jeziorański, *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013, s. 50–55.

<sup>152</sup> M. Buber, *Das Problem des Menschen* [w:] *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*, München: Kösel-Verlag, 1962, s. 404.

<sup>153</sup> Por. tamże, s. 405.

<sup>154</sup> Tamże.

<sup>155</sup> Por. tamże, s. 406.

„Nowym”<sup>156</sup>, właśnie owym „pomiędzy”. W *Rede über das Erzieherische* Buber nazywa to przyjaźnią oraz wyjaśnia, że jest to kolejny stopień „relacji dialogicznej” (*dialogisches Verhältnis*)<sup>157</sup>, a zatem również wychowawczej. Ta kategoria nie może być jednak rozumiana w sensie zapory albo przeszkody pomiędzy ludźmi – ma zdecydowanie pozytywne znaczenie dla budowania i utrzymania relacji obojga. Buber nazywa tę rzeczywistość pewnego rodzaju „tłumaczem” między osobami albo „mostem”, który pozwala pokonać dystans między nimi<sup>158</sup>.

Wprawdzie Buber odnosi rzeczywistość „pomiędzy” do wszelkich możliwych relacji między osobą a osobą, niemniej jednak jest w niej obecny walor wychowawczy, który bardzo szybko został rozpoznany przez pedagogów. Filozof przekonuje, że „[...] poznanie «tego Trzeciego» służy ludzkiemu rodzajowi w ponownym odkryciu ludzkiej osoby i budowaniu prawdziwej wspólnoty”<sup>159</sup>. „Pomiędzy” staje się w tym momencie punktem wyjścia dla przemienionego rozumienia zarówno osoby, jak i wspólnoty. Można zatem mówić o wychowawczym dynamizmie owego „Trzeciego”.

W tym wychowawczym kontekście warto wskazać dwie ważne cechy owego „pomiędzy”, które służą rozwojowi osób tworzących tę rzeczywistość. Pierwsza z nich to nieustanny dynamizm, ruch, niestateczność, nowość. W momencie, gdy osoby będące w relacji wzajemnie uznają i przyjmują się jako osoby, to ta relacja, przechodząc świat rzeczy, przekracza również granice czasu i przestrzeni, którymi ograniczone są przedmioty. „Ty” jawi się owemu „Ja” nie w jakimś ograniczonym miejscu swojej rzeczywistości, ale zajmuje cały horyzont osoby. Podobnie w odniesieniu do czasu, gdy pojawia się „Ty”, to zajmuje ono miejsce – dosłownie rzecz ujmując – w teraźniejszości, w której nie ma przeszłości ani przyszłości<sup>160</sup>.

W tym sensie relacja między wychowawcą a wychowankiem jest ciągłą gotowością na nieokreśloną nowość, wyjątkowość, jednorazowość konkretnego człowieka, chwili czy rozmowy<sup>161</sup>. Tu nie można posługiwać się schematami, bo one przynależą do świata rzeczy. Świat osób natomiast budowany jest nieustannie przez odpowiedzialny dialog: słowo – odpowiedź – odpowiedzialność’ (*Wort – Ant-Wort – Ver-Ant-Wortung*). Można ten stan nazwać gotowością ciągłego ryzyka, które sprawia, że człowiek nigdy nie może „zadomowić” się w świecie osób, ale to również bezwzględna konieczność dla człowieka, by wychodząc ponad pewny, spokojny i bezpieczny świat rzeczy, stawał się człowiekiem<sup>162</sup>.

Drugim warunkiem rozwoju relacji jest jej prawdziwość. Buber proponuje własne rozumienie prawdy i taką definicję, która w swoim opisie rzeczywistości będzie zwracała uwagę na osobę. Stąd zestawia on prawdę z wiernością. Nie chodzi zatem o stawianie

<sup>156</sup> Por. A. Anzenbacher, *Die Philosophie M. Bubers*, Wien: Verlag A. Schendl, 1965, s. 56.

<sup>157</sup> Por. M. Buber, *Wychowanie*, s. 459.

<sup>158</sup> Por. E. Brinkschmidt, *Martin Buber und Karl Barth: Theologie zwischen Dialogik und Dialektik*, Neukirchen: Neukirchener, 2000, s. 41–42.

<sup>159</sup> M. Buber, *Das Problem des Menschen*, s. 406.

<sup>160</sup> Por. A. Anzenbacher, *Die Philosophie M. Bubers*, s. 53.

<sup>161</sup> Por. tamże, s. 62.

<sup>162</sup> Por. tamże, s. 63.

akcentu na stwierdzeniach typu: ta wypowiedź jest prawdziwa, ale na wypowiedzi: ja jestem prawdziwy. To pociąga za sobą potrójny rodzaj wierności: wobec wypowiadanego słowa, wobec „Ty” – by nie sprowadzić partnera do świata rzeczy i wobec „Ja” – by cały czas zachować własną kondycję osobową<sup>163</sup>.

Kolejnym, jeszcze szerszym rodzajem relacji międzyludzkich jest środowisko społeczne. To, co między osobą a osobą Buber nazywał słowem „pomiedzy” (*das Zwischen*), w społecznym kontekście przyjmuje formę „międzyludzkiego” (*das Zwischenmenschliche*)<sup>164</sup>. Buber formułuje szereg warunków zaistnienia i rozwoju osobowego wymiaru społeczności szerszej, czerpiąc inspirację z ogólnych założeń dotyczących relacji między osobami. W ten sposób po raz kolejny poszerza się przestrzeń oddziaływań wychowawczych. Trzeba jednak od razu zaznaczyć, iż im ta społeczność jest większa, tym bardziej Buberowska kategoria „pomiedzy” traci na intensywności<sup>165</sup> i powstaje niebezpieczeństwo coraz łatwiejszego sprowadzenia jej do relacji „Ja” – „To”<sup>166</sup>.

Podsumowując, należy zauważyć określony rozwój relacji wychowawczej w ujęciu Buber. Zaczyna się ona od intencjonalnego działania wychowawcy („objęcie”), następnie przechodzi we wzajemność i dynamizm stawania naprzeciw siebie i przyjmowania się jako osoby („pomiedzy”), w co należy włączyć obszar nieprzewidywalności, świeżości i otwartości na nowe w relacji między wychowawcą a wychowankiem. W końcu rozszerza się ona na przestrzeń społeczną („międzyludzkie”), włączając przez to szeroki kontekst kulturowo-społeczny.

### 3.4. „STOSUNEK WYCHOWAWCZY” (*ERZIEHERISCHES VERHÄLTNIS*) FRIEDRICHA W. KRONA

F.W. Kron swoje badania nad zagadnieniem relacji wychowawczej przedstawił w publikacji *Theorie des erzieherischen Verhältnisses* (1971) oraz w kilkakrotnie wydawanej pozycji *Grundwissen Pädagogik*<sup>167</sup>. Zajmuje się on przede wszystkim systematyzacją wiedzy na ten temat.

W całym dorobku Krona na temat relacji wychowawczej warto przede wszystkim zauważyć, że wyróżnia on jej dwie podstawowe struktury. Po pierwsze, wskazuje na obustronne oddziaływanie w relacji rodzice – ich dziecko. Po drugie, mówi o wspieraniu przez rodziców procesu usamodzielnienia się dziecka<sup>168</sup>. W powyższej wypowiedzi

<sup>163</sup> Por. tamże, s. 58.

<sup>164</sup> Por. M. Buber, *Między osobą a osobą* [w:] J.R. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, tłum. J. Doktor, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 594.

<sup>165</sup> Por. A. Anzenbacher, *Die Philosophie M. Bubers*, s. 87.

<sup>166</sup> Por. M. Buber, *Ich und Du* [w:] tegoż (red.), *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg: Lambert Schneider, 1954, s. 7.

<sup>167</sup> F.W. Kron, E. Jürgens, J. Standop, *Grundwissen Pädagogik*, München: Reinhardt, 2013 (to ostatnie wydanie, ósme, uzupełnione i uaktualnione). W języku polskim publikacja ta, wielokrotnie cytowana w niniejszym opracowaniu, ukazała się pt. *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*.

<sup>168</sup> Por. F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 45–46.

dzi należy podkreślić zewnętrzną oraz wewnętrzną przestrzeń relacji wychowawczej. Struktura zewnętrzna rozgrywa się między – nazwanymi tutaj<sup>169</sup> – rodzicami a dzieckiem, a struktura wewnętrzna ma miejsce już jedynie w wychowanku, który przejmuje odpowiedzialność za siebie samego.

Przyjęcie zewnętrzno-wewnętrznej struktury relacji wychowawczej otwiera Krona na problem klasyfikacji wpływów wychowawczych. Otóż, opierając się na Bollnowa rozumieniu „spotkania jako beczasowego procesu” (*Begegnung als zeitloser Vorgang*), zauważa, że „[...] istnieje istotny związek między żywymi relacjami wychowawczymi, jako formą stałą o strukturze ciągłości, a beczasowym procesem spotkania jako niestałą formą edukacji”<sup>170</sup>. Celem bliższego wyjaśnienia tego zagadnienia warto w tym miejscu przywołać przykład, którym posługuje się Kron<sup>171</sup>. Przedstawia on sytuację, w której podczas wspólnego, rodzinnego spaceru nad brzegiem rzeki ojciec w sposób bardzo stanowczy zabrania dziecku zabawy w niebezpiecznym miejscu. Gdyby przyjrzeć się tej jednostkowej sytuacji między ojcem i synem, należałoby określić relację między nimi jako autorytarną i siłową ze strony ojca, a poddańczą ze strony syna. Nie ma w niej śladów zaufania, tak ważnego w relacji wychowawczej. Kron zwraca jednak uwagę, że ta jednostkowa sytuacja „[...] opiera się na różnorodnych, wcześniejszych doświadczeniach dziecka i rodziców, w których autorytet i posłuszeństwo stały się dla obu stron przejrzyste. [...] W tym przypadku słowo ojca zadziało jako przypomnienie”<sup>172</sup> i urzeczywistnienie relacji wychowawczej w jej całościowym wymiarze. Kron stwierdza, że dziecko w tej sytuacji nie doświadczyło jedynie szorstkości rozkazu ojca, ale również tego wszystkiego, czym jest dla niego więź z ojcem w ogóle. Oznacza to, że nie można relacji wychowawczej oceniać na podstawie fragmentarycznych sytuacji życiowych, abstrahując od bogatego kontekstu międzyosobowego, który ją tworzy. Inaczej mówiąc, to, co się ujawnia tu i teraz, jest fenomenem skrywającym w sobie całość historii i doświadczeń tej konkretnej relacji.

Powyższa uwaga pozwala sformułować tezę, że postrzeganie relacji wychowawczej jako obecnej jedynie w aktualnym kontekście jest zubażające. Należałoby integralnie widzieć dwie strony tej sytuacji. Z jednej strony, relacja wydarza się w danym momencie, co oczywiście ma znaczenie dla jej specyfiki, ale z drugiej strony, w danym momencie w sposób ukryty obecna jest i przez ten moment na nowo przywołana do istnienia pełnia wcześniejszych doświadczeń budujących więź między osobami relacji mającej miejsce tu i teraz. Kategoria „spotkania jako beczasowego procesu” pomaga Kronowi w ujmowaniu tego typu sytuacji, a co za tym idzie, relacji wychowawczej w jej całości.

Należy zatem stwierdzić, że poza formalnymi i zaplanowanymi wpływami wychowawczymi, które zasadniczo określają strukturę zewnętrzną tego procesu, trzeba

<sup>169</sup> Kontekst wypowiedzi Krona uprawnia do poszerzenia treściowego omawianej tu relacji wychowawczej poza krąg więzi rodzicielskich do pewnego ogólnego modelu.

<sup>170</sup> F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 18.

<sup>171</sup> Por. tamże, s. 147.

<sup>172</sup> Tamże.

uwzględnić cały obszar oddziaływań dokonujących się w przestrzeni „bezczasowego procesu”, tj. tych oddziaływań, które nie dają się zamknąć w formalnych strukturach tu i teraz. Nie leżą one w gestii kontroli wychowawcy względem wychowanka. Jest to uwaga na tyle istotna, że na jej zakończenie Kron podkreśla: „teoria relacji wychowawczej będzie musiała pamiętać o tym fakcie”<sup>173</sup>.

W dalszej części opisu swoich badań Kron przedstawia istotne elementy składowe relacji wychowawczej. Zalicza do nich następujące: 1) intencjonalność, która objawia się w akcentowaniu obiektywnych założeń wstępnych z uwzględnieniem osobowości wychowawcy; 2) ideał, który zawarty jest w przyjmowanych wartościach wychowawczych; 3) normatywność, wynikająca z przyjętego ideału, a objawiającą się w formułowanych regułach wychowawczych oraz 4) „przeciwieństwo” (*Kontrarietät*) wskazujące na odrębność stanowisk wychowawcy i wychowanka<sup>174</sup>. Wszystkie te komponenty wzajemnie się warunkują i uzasadniają, tzn. że ideał wypływa z intencjonalności i narzuca rozstrzygnięcia normatywne, które z kolei bazują na założeniu różnicy między wychowawcą a wychowankiem.

W podsumowaniu swoich fenomenologicznych i historycznych badań Kron formułuje cztery tezy. Wskazuje w nich na następujące przymioty relacji wychowawczej<sup>175</sup>: 1) jest uważana za podstawowy fenomen pedagogiki, ponieważ istnieje w niej kategoryalny związek, w którym wychowanie ma swoje źródło; 2) jest relacją między pojedynczymi ludźmi. W przeciwieństwie do grupy zawsze dotyczy dwóch osób, jednej młodszej i jednej starszej, które są ze sobą w związku; 3) może być postrzegana jako relacja równości, ponieważ dorosły i stający się człowiek są uważani za równych sobie na płaszczyźnie antropologicznej; 4) jest zjawiskiem wielodzielnicowym. Można ją zaobserwować w najróżniejszych dziedzinach życia, np. w rodzinie czy w klasie szkolnej. Może ona wynikać zarówno z interakcji (tj. intencjonalnego zaistnienia), jak i z sytuacji. W związku z tym – jak twierdzi dalej Kron – należy ją również rozpatrywać w kontekście procesu socjalizacji.

Ostatnim obszarem problemowym, który chciałbym przywołać z dorobku Krona, jest próba uporządkowania pojęciowego obecnych w literaturze terminów dotyczących relacji wychowawczej<sup>176</sup>. To zagadnienie pojawia się również chronologicznie w jego późniejszych pismach. W *Grundwissen Pädagogik* Kron proponuje, by pojęciem najszerszym treściowo był „stosunek wychowawczy” (*pädagogisches Verhältnis*)<sup>177</sup>. Na-

<sup>173</sup> Tamże, s. 18.

<sup>174</sup> Por. tamże, s. 56–57.

<sup>175</sup> Por. tamże, s. 112.

<sup>176</sup> W.F. Kron, E. Jürgens, J. Standop, *Grundwissen Pädagogik*, s. 172–173. W polskim przekładzie tej publikacji – moim zdaniem – niekonsekwentnie posłużono się przyjętymi tłumaczeniami, a co za tym idzie, kolejne terminy niemieckie przyjmują nowe odpowiedniki polskie. Dotyczy to przede wszystkim terminu *pädagogischer Bezug* H. Nohla. Stąd też moja propozycja nazw będzie różniła się od tej zaproponowanej w polskim tłumaczeniu, por. W.F. Kron, *Pädagogika*..., s. 180–182.

<sup>177</sup> Wcześniej Kron utożsamiał „stosunek” (*Verhältnis*) z „relacją” (*Bezug*), por. F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 18.

stępnie operacjonalizuje to pojęcie na pięć podobszarów, które określa w następujący sposób:

1. „relacja pedagogiczna” (*pädagogischer Bezug*) – termin zaczerpnięty wprost od Nohla. Określa bardzo intensywny, osobisty związek wychowawcy z wychowankiem, oparty na porozumieniu umysłowo-duchowym;

2. „relacja wychowawcza” (*erzieherisches Verhältnis*) – treść tego pojęcia określa przede wszystkim sytuacja życiowa łącząca wychowawcę z wychowankiem. W tym ujęciu akcent pada na spontaniczne, nieintencjonalne sytuacje wychowawcze. Zgodnie z tym, co pokazano powyżej, to jest również miejsce, gdzie najbardziej odnajduje się Kron w swoim rozumieniu relacji wychowawczej;

3. „relacja między pokoleniami” (*Generationsverhältnis*) – dwa powyżej opisane terminy odnosily się do międzyosobowej relacji. Tym razem wyeksponowane zostają uwarunkowania makrospołeczne, tzn. uwzględnienie kontekstu historycznego i struktur społecznych w przekazie międzypokoleniowym;

4. „relacja dialogu” (*dialogisches Verhältnis*) – ten termin pojawia się w nawiązaniu do wystąpienia Bubera *Reden über Erziehung*<sup>178</sup>. Buber wskazuje w nim przede wszystkim to, że relacja wychowawcza jest relacją dialogiczną, a to z kolei oznacza, że oparta jest ona na „obejmowaniu” (*Umfassung*), jak to przedstawiłem już powyżej. Ekspozowana jest tutaj niesymetryczność relacji. Z jednej strony jest widoczna zdolność wychowawcy do postawienia się w sytuacji wychowanka, który – z drugiej strony – znajduje się w dynamice stawania się. Można go zatem opisać jako „jeszcze nie takiego”;

5. „wspólnota kształcenia” (*Bildungsgemeinschaft*) – w tym ujęciu istotnym aspektem relacji wychowawcy do wychowanka staje się kontekst kulturowy. Podkreśla się przenikanie wartości kulturowych do wewnętrznego życia poszczególnych osób tworzących wspólnotę. Zauważa się otwartość wychowanków na dobra kulturowe i wspólnotę w tych dobrach.

Na podstawie zaproponowanego przez Krona ujęcia można konsekwentnie klasyfikować obecne i pojawiające się, nowe terminy w odniesieniu do „stosunku wychowawczego” (*pädagogisches Verhältnis*). Należy jednak zaznaczyć, że uporządkowanie to nie bazuje na zasadach logicznego podziału rozłącznego. Oznacza to, że nie jest ono oparte na jednym kryterium podziału, ale wskazuje na dominujące cechy relacji między wychowawcą a wychowankiem w poszczególnych grupach znaczeniowych. Należą do nich: osobiste zaangażowanie wychowawcy w relację z wychowankiem, uwzględnienie nieintencjonalnych oddziaływań wychowawczych, uwzględnienie kontekstu historycznego, niesymetryczność relacji: wychowawca – wychowanek, kontekst społeczno-kulturowy.

<sup>178</sup> Por. M. Buber, *Wychowanie*, s. 442–461.

### 3.5. RELACJA WYCHOWAWCZA JAKO „RELACJA REZONUJĄCA” (*RESONANZBEZIEHUNG*) HARTMUTA ROSY

H. Rosa to współczesny niemiecki badacz, który – jak sam przyznaje – wpisuje się w nurt tradycji krytycznej teorii społecznej<sup>179</sup>. Jego publikacja *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung* (2018) i treści w niej zawarte bardzo szybko zostały zauważone, przeniesione i odczytane w kontekście pedagogicznym, tworząc zarazem nowe ujęcie w pedagogice zwane *Resonanzpädagogik*<sup>180</sup>, co można przełożyć jako „pedagogika rezonansu”. W tym miejscu chcę ukazać kolejne ujęcie relacji wychowawczej w kontekście teorii relacji Rosy. Uwzględniając kontekst teoretyczny tego podejścia, można ją nazwać relacją rezonującą<sup>181</sup>.

Rosa, prezentując teorię rezonansu, wpisuje się w nurt publikacji naukowych, których celem jest poszukiwanie i proponowanie rozwiązań optymalizacji procesu rozwoju człowieka i całych społeczeństw. Stwierdza on, że „[...] bez relacji rezonujących (*Resonanzbeziehungen*) nie jest możliwe właściwe wychowywanie człowieka”<sup>182</sup>. Takie założenie autora *Resonanz* pozwala odczytać podane przez niego treści w ściśle wychowawczym kontekście.

W pierwszym zdaniu głównej swojej publikacji Rosa zaznacza, że „[...] jeśli problemem jest przyspieszenie [życia społecznego – M.J.], to może rozwiązaniem jest rezonans”<sup>183</sup>. Wspomniane tutaj ogólnospołeczne zjawisko pośpiechu życia lub życia w pośpiechu jest rozumiane jako całość, jako struktura społeczna będąca integralnym komponentem tzw. postmodernistycznego świata, a nie odnosi się jedynie do osobistych wyborów poszczególnych osób dotyczących stylu życia. Tak rozumiana struktura społeczna uniemożliwia prawidłowy rozwój zarówno indywidualnego człowieka, jak i całych społeczeństw. Przenika ona nie tylko do wszystkich obszarów ludzkiej aktywności, ale – co jest szczególnie istotne – do ludzkiego myślenia. Można zatem powiedzieć, że człowiek nie tylko myśli w pośpiechu, ale „myśli pośpiechem”. Taki sposób

<sup>179</sup> Por. H. Rosa, *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp, 2018, s. 36.

<sup>180</sup> Por. współautorską publikację H. Rosy i W. Endresa pt. *Resonanzpädagogik*.

<sup>181</sup> Trudność w sprawnym przeniesieniu tego terminu na język polski skłania, by odwołać się do etymologii. Łacińskie słowo *resonare* w pierwszym znaczeniu wskazuje na akustyczne odbicie, oddźwięk. Rosa wyjaśnia, że rezonans opisuje specyficzną zależność pomiędzy dwoma ciałami zdolnymi do wibracji, w której wibracja jednego ciała stymuluje aktywność własną drugiego. Tak więc rezonans występuje tylko wtedy, gdy drgania jednego ciała wzbudzają „częstotliwość własną” drugiego. Stąd zasadniczo będę posługiwał nazwą „rezonans” (teoria rezonansu, pedagogika rezonansu, relacja rezonująca), ale możliwa jest również do zaproponowania nazwa zbudowana na słowie „od-dźwięk” (teoria od-dźwięku, pedagogika od-dźwięku, relacja od-dźwięku). Propozycja polskiej nazwy (specyficznym zapisanej poprzez oddzielanie prefiksu od rdzenia słowa) wynika stąd, że w niektórych konstrukcjach gramatycznych użycie niemieckiego (łacińskiego) odpowiednika może nie być stylistycznie dobrym rozwiązaniem. Decyduję się też na formę „rezonująca”, a nie „rezonansu” w odniesieniu do zagadnienia relacji, by podkreślić jej działanie się, jej żywotność, co bardziej odpowiada rozumieniu samej relacji.

<sup>182</sup> H. Rosa, *Resonanz...*, s. 400.

<sup>183</sup> Tamże, s. 13.

myślenia wyraża się przede wszystkim w coraz bardziej i szybciej narastającym oczekiwaniu na osiągnięcie sukcesu w rozmaitych obszarach działalności. Zauważył i opisał tę sytuację austriacki filozof edukacji Konrad Paul Liessmann, kiedy stwierdził o współczesnym człowieku: „[...] boimy się odpoczynku, mamy złe sumienie, jeśli nie jesteśmy stale dynamiczni, w ruchu i produktywni. Pełen kalendarz urasta do symbolu wysokiego statusu, a wypalenie zawodowe jest chorobą honorową”<sup>184</sup>.

Proponowanym przez Rosę rozwiązaniem nie jest narzucająca się w tym momencie, ale zarazem bezrefleksyjna propozycja tzw. wyhamowania życia, lecz takie jego przeformułowanie, by było ono zgodne z wewnętrzną strukturą osobową człowieka, czyli antropologią. Właśnie wychodząc z tego założenia, Rosa przedstawia teorię rezonansu jako optymalną odpowiedź na problem społecznego przyspieszenia. W podejściu antropologicznym stoi na stanowisku, że „[...] człowiek nie jawi się przede wszystkim jako istota zdolna do mowy, rozumu lub uczucia, ale jako istota zdolna do rezonansu”<sup>185</sup>. Dodaje zarazem, że tym, co kształtuje każdego człowieka, nie są w pierwszym rzędzie otaczające go inne podmioty i przedmioty, ale dynamiczne z nimi relacje, ponieważ człowiek „[...] jest antropologicznie przeznaczony do rezonowania, a małe dzieci są bytami rezonansowymi”<sup>186</sup>.

Podstawowym warunkiem zaistnienia relacji rezonansu jest znalezienie się w „przestrzeni rezonansu” (*Resonanzraum*). Jest to przestrzeń całego świata, w którym wyróżnione zostały trzy obszary: społeczny, subiektywny i obiektywny. Wchodzenie w relację rezonansu dostępne jest każdemu człowiekowi, ale warto od razu zauważyć, że W. Herzog, który te trzy światy i zachodzące w nich rodzaje relacji eksponuje w przestrzeni edukacyjnej, stwierdza: „[...] nauczyciele (wychowawcy) znajdują się w konstytutywnej relacji do rzeczy, które przekazują, do osób, którym te rzeczy przekazują oraz do siebie samych, jako aktorów tego przekazu. Cokolwiek dokonuje się w przestrzeni edukacji, dokonuje się w strukturze relacji”<sup>187</sup>. Taki komentarz do teorii rezonansu Rosy uprawomocnia do tego, by przestrzeń edukacyjną (w szerokim tego słowa znaczeniu) widzieć jako przestrzeń szczególnie uprzywilejowaną rezonansowo.

Człowiek, aby mógł się właściwie rozwijać, potrzebuje nie tylko obecności w tych trzech światach, ale – można powiedzieć – rezonowania z tymi trzema obszarami<sup>188</sup>.

Pierwszą relacją rezonansu jest relacja horyzontalna. Odnosi się ona do więzi społecznych z innymi ludźmi. Dotyczy takich głównych relacji, jak: małżeństwo, rodzina, przyjaźń. Tutaj bardzo ważne są te więzi, które można nazwać intymnymi relacjami między ludźmi. Do tych relacji (zwłaszcza małżeńskich i rodzinnych) można odnieść sformułowaną przez Hegla maksymę „być sobą w innym” (*Bei-sich-selbst-Sein-im-Anderen*)<sup>189</sup>. Tego typu relacje wykluczają konkurencyjność, która jest z gruntu rzeczy

<sup>184</sup> K.P. Liessmann, *Bildung als Provokation*, München: Piper, 2019, s. 28.

<sup>185</sup> H. Rosa, *Resonanz...*, s. 68.

<sup>186</sup> Tamże, s. 419.

<sup>187</sup> W. Herzog, *In Beziehung zu sich selbst...*, s. 541.

<sup>188</sup> Por. H. Rosa, *Resonanz...*, s. 331.

<sup>189</sup> Por. tamże, s. 345.

zaprzeczeniem idei rezonansu<sup>190</sup>. Niemniej jednak nie można zapomnieć, że oś horyzontalna wskazuje na wszystkie relacje człowiek – człowiek (społeczeństwo). Stąd te relacje wychodzą poza osobiste więzi z najbliższymi poprzez relacje z grupami społecznymi, stowarzyszeniami aż po zaangażowanie polityczne.

Drugą relacją jest relacja wertykalna. Odnosi się ona do subiektywnego świata wewnętrznych przeżyć. W tym obszarze można wymienić świat ludzkich uczuć, odczuć, pragnień itp. Nie można jednak ograniczać się do postrzegania tego świata jedynie w kliszy psychicznych doznań. Dla Rosy jest to również miejsce, w którym człowiek nawiązuje relację z takimi rzeczywistościami, jak: natura, kosmos, historia, Bóg, życie. Należy podkreślić, że są one tutaj postrzegane jako określona całość. Tak na przykład natura nie jest rozumiana jako poszczególne elementy otaczającego nas świata, ale jako (abstrakcyjna) całość<sup>191</sup>. Podobnie inne wymienione rzeczywistości. Można więc podsumować, że oś wertykalna stawia człowieka w jego wnętrzu wobec fundamentalnych pytań, idei czy problemów.

Ostatnią relacją jest relacja diagonalna, czyli ukośna. Odnosi się ona do obiektywnego świata przedmiotów. Jest to relacja do świata rzeczy, do materiału. Dziwić może fakt, że niemiecki socjolog mówi o relacjach do świata rzeczy w kategoriach rezonansu, w którym – jak zostanie ukazane później – istotnym zadaniem człowieka jest udzielenie odpowiedzi, tj. od-dźwięku. Sam dźwięk jest wydarzeniem pierwotnym wobec odpowiedzi, której udziela człowiek. Jeśli świat społeczny i wewnętrzny wyraźnie jest zdolny do wydobywania z siebie wspomnianego dźwięku, to w jaki sposób jest to możliwe w odniesieniu do rzeczy? Należy w tym momencie wyjaśnić, że Rosa zrywa z aksjomatem „urzeczowionych rzeczy”, który – jak wyjaśnia – jest charakterystyczny jedynie dla postmodernistycznego świata Zachodu<sup>192</sup>, i w swojej propozycji wprowadza w to miejsce (albo raczej przywraca w tym miejscu) podejście „przemawiających rzeczy”. Opiera się ono na powszechnym doświadczeniu takiego podejścia do świata, poprzez które słyszane jest to, co mówi określone miejsce, do którego człowiek ma szczególne odniesienie, albo spotkane dzieło sztuki. Ukazane przekłady wydają się w oczywisty sposób potwierdzać i precyzować, na czym polega diagonalny charakter relacji rezonansowych z obiektywnym światem rzeczy.

Rosa wyjaśnia, że „[...] dla teorii rezonansu kluczowe znaczenie ma to, że rezonująca relacja do przedmiotów nie jest rozumiana w kategoriach poetyckiej szczególnej formy wyrazu rzeczywistości faktycznie znajdującej się poza realnym światem – a więc tylko jako enklawa w zasadniczo niemych lub wrogich światach – ale jako codzienne obiekty relacyjne, czyli jako możliwa forma relacji do świata zapośredniczona przez przedmioty”<sup>193</sup>. Tego rodzaju rezonans realizuje się wszędzie tam, gdzie istotnym elementem budowanej relacji jest materia (świat rzeczy). Ma to miejsce przede wszystkim w pracy człowieka, ale dokonuje się również w szkole, w aktywności sportowej i szero-

<sup>190</sup> Por. tamże, s. 341.

<sup>191</sup> Por. tamże, s. 331.

<sup>192</sup> Por. tamże, s. 381.

<sup>193</sup> Tamże, s. 389.

ko rozumianej konsumpcji. W każdej z tych czynności jej konstytutywnym elementem jest określony materiał, z którym człowiek wchodzi w relację, a przynajmniej powinien w nią wejść, aby możliwy był rezonans pozwalający na dokonanie się zmiany samego materiału i – co ważniejsze – człowieka.

Tak jak w powyższych rodzajach relacji rezonansowych, tak i tu wskazuje Rosa szczególne przestrzenie realizacji tych relacji. Przypomnę, że są to relacje, w których „punktem od-dźwięku” jest „przemawiająca rzecz”. Do przestrzeni diagonalnych zalicza się pracę, szkołę (kształcenie), sport oraz konsumpcję, z których dwie pierwsze stanowią szczególnie ważne obszary<sup>194</sup> rozwoju człowieka. We wszystkich tych obszarach istotne miejsce zajmuje określona rzecz (materiał), z którą człowiek wchodzi w relację. W sytuacji szkoły jest to określony materiał dydaktyczny.

Po wyjaśnieniu rodzajów relacji rezonującej ważnym zagadnieniem jest ukazanie jej struktury i przebiegu. Wskazane poniżej elementy składają się na proces rozwoju osoby, dokonujący się dzięki omawianej relacji. W każdej z trzech powyższych odmian relacji (horyzontalna, wertykalna i diagonalna) można wymienić cztery konstytuujące ją elementy.

Po pierwsze, na początku doświadczenia i relacji rezonującej stoi przeżycie, które można nazwać byciem poruszonym, dotkniętym, złapanym<sup>195</sup>. W przestrzeni klasy szkolnej można to oddać za pomocą „błyszczących oczu”<sup>196</sup>. Od razu jednak należy zaznaczyć, że nie chodzi o pasywność w poddaniu się temu zjawisku, ale – jak wyjaśnia Rosa – również o to, by „w równym stopniu przeżywać siebie jako samoskutecznego (*selbswirksam*)”<sup>197</sup> w przeżywaniu tego doświadczenia.

Drugim i trzecim etapem jest odpowiedź. W pierwszym momencie jest to odpowiedź ciała. To mogą być łzy, śmiech, wzmożone bicie serca, wstrzymanie oddechu itd. Wraz z tym pojawia się świadomość wewnętrznej przemiany<sup>198</sup>, którą często wyraża się lakonicznym sformułowaniem: jestem tak poruszony, że po części czuję się innym (odmienionym) człowiekiem. Jest to doświadczenie czegoś nowego, stąd to doświadczenie (po części) burzy również dotychczasowe przestrzenie wewnętrzznego życia. Z tego względu Rosa mówi, że w relację rezonującą wejdzie osoba, która ma „wolność od strachu” (*Angstfreiheit*)<sup>199</sup> i gotowość na bycie zranionym<sup>200</sup>.

Ostatnim, czwartym etapem relacji rezonansu jest jej skutek, a dokładnie mówiąc nieprzewidywalność jej skutku. Doświadczywszy sytuacji poruszenia, nigdy nie wiadomo, jaki wyda ona skutek. Otwierając się na sytuację „błysku w oku”, nigdy nie sposób

<sup>194</sup> Por. tamże, s. 393.

<sup>195</sup> Por. tamże, s. 354.

<sup>196</sup> Por. H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik...*, s. 28–29.

<sup>197</sup> H. Rosa, *Resonanz...*, s. 755. Samoskuteczność jest postawą objawiającą autonomię człowieka i mieszczącą się pomiędzy pasywnością a wymuszaniem. Warto tutaj jeszcze uzupełnić, że Rosa zrywa z dychotomicznym podziałem: aktywny – pasywny na rzecz podziału trychotomicznego: aktywny – medialny – pasywny.

<sup>198</sup> Por. tamże, s. 393.

<sup>199</sup> Por. tamże, s. 694.

<sup>200</sup> Por. tamże, s. 693.

skrupulatnie przewidzieć efektów tego błysku. Rosa oddaje to terminem „nieдоступność” (*Unverfügbarkeit*). Aby to wyjaśnić, autor *Unverfügbarkeit*<sup>201</sup> wskazuje na następujące obrazy z życia: „[...] piekarz, który wypieka chleb, doświadcza, że to ciasto zawsze ma swoje «własne życie». To samo doświadczenie przeżywa ogrodnik z roślinami, dziennikarz z tekstem”<sup>202</sup>. Relacje rezonujące nie są jednostronnymi projekcjami. Tak jak nie dają się one wymusić ani zaplanować, tak też, gdy już się pojawiają, nie sposób przewidzieć, jakie wynikną z nich rozwiązania. „Nieдоступność” otwiera ostatecznie na nieprzewidywalność samej relacji oraz jej efektów.

Odnosząc przedstawione zagadnienia do definicji relacji wychowawczej<sup>203</sup>, którą zaproponowałem w rozdziale pierwszym, należy zauważyć, że w relacji rezonującej dominujące miejsce zajmuje wychowanek. To on podejmuje działania (zgodnie z opisanymi wyżej warunkami), by otworzyć się na relację rezonansu z otaczającym go światem społecznym, wewnętrznym i przedmiotowym. Ufa, że to otwarcie zaowocuje doświadczeniem rezonansu, na które będzie mógł odpowiedzieć swoim życiem. Warto jednak zauważyć, że do niego samego ostatecznie ten proces wraca. Relacja wychowawcza<sup>204</sup> w tym kontekście oznacza „[...] spotkanie; dwukierunkowy proces bycia dotkniętym i poruszonym z jednej strony, ale również autentyczny udział, z drugiej strony”<sup>205</sup>. Ale jest to spotkanie z „wychowawcą nieprzewidywalnym” (*Unverfügbarkeit*), stąd też ta relacja nie tyle łączy dwa podmioty, co raczej odbija (od-dźwięk) się od tego drugiego (obojętne, czy to będzie drugi człowiek, własne wnętrze czy też materiał), by ostatecznie wrócić do swego punktu wyjścia i tam dokonać zmian. W relacji rezonującej chodzi o „wzbudzenie świata do dźwięku” (*Zum-Klingen-Bringen-der-Welt*)<sup>206</sup>. Przypomina ona bardziej relację samowychowania. Wychowanek jest w niej dominującym podmiotem w tym sensie, że – przy zachowaniu opisanej wyżej nieprzewidywalności tego procesu – on sam decyduje o tym, na ile otworzy się na tę relację i co zrobi z doświadczeniem, które ona przynosi.

#### 4. KLASYFIKACJE RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Kron stwierdził, że: „[...] relację wychowawczą kształtują nie tyle jednoznaczność sytuacji, ale jej różnorodność, nie tyle jednowymiarowość więzi między osobami, ale

<sup>201</sup> Temu zagadnieniu Rosa poświęcił kolejną swoją książkę, por. H. Rosa, *Unverfügbarkeit*, Wien-Salzburg: Residenz Verlag, 2018.

<sup>202</sup> H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik...*, s. 33.

<sup>203</sup> Jest ona rozumiana jako „[...] całokształt procesów i wzajemnych oddziaływań zachodzących między osobami, podejmowanych celem obdarowywania się człowieczeństwem”.

<sup>204</sup> Rosa mówi głównie o procesie „kształcenia” (*Bildung*) i to ściśle w kontekście klasy szkolnej jako procesie dydaktycznym, niemniej jednak można tutaj dokonać poszerzenia jego wypowiedzi na proces wychowania.

<sup>205</sup> H. Rosa, *Resonanz...*, s. 29.

<sup>206</sup> Tamże, s. 410.

wielopłaszczyznowość podejmowanych wspólnych zadań<sup>207</sup>. Wielość odmian relacji wychowawczej starałem się zaprezentować we wcześniejszych częściach tego rozdziału. Jak wskazałem też w wyjaśnieniach, nie wyczerpałem zagadnienia prezentacji wszystkich obecnych w teorii i praktyce pedagogicznej modeli relacji wychowawczej.

W tym miejscu moim założeniem jest zaproponowanie całościowego oglądu wszystkich możliwych modeli relacji wychowawczej. Chcę zaproponować coś w rodzaju tablicy Mendelejewa, w której umiejscowione są nie tylko znane odmiany badanego zjawiska, ale również wskazane białe plamy, a przez to możliwe – przynajmniej z założeniowego punktu widzenia – nowe odmiany relacji wychowawczej. Takie podejście pozwoli również na ujawnienie założeń teoretycznych składających się na poszczególne (aktualne bądź potencjalne) modele relacji wychowawczej oraz ukáže wzajemne związki między poszczególnymi modelami. Zdaję sobie sprawę, że jest to przedsięwzięcie trudne, może nawet niewykonalne, że jest obciążone przedzałożeniami, ale chęć poznania całości, inspirowana podobnymi próbami obecnymi w literaturze<sup>208</sup>, skłoniła mnie do zmierzania się z tym zadaniem.

Pierwsze próby zaprezentowania relacji wychowawczej w jej możliwie wszystkich odmianach podjęte zostały przez Wilhelma Flitnera (1889–1990). Wyróżnił on naturalne (rodzina) i instytucjonalne (szkoła, Kościół, przygotowanie zawodowe), długotrwałe i tymczasowe, całkowite i parcjalne formy relacji wychowawczej<sup>209</sup>.

W propozycji swojej „tablicy” modeli relacji wychowawczej za podstawowe kryterium podziału przyjmuję wypracowaną w pierwszym rozdziale definicję relacji wychowawczej. Ukazano tam, że jest to „[...] całokształt procesów i wzajemnych oddziaływań zachodzących między osobami, podejmowanych celem obdarowywania się człowieczeństwem”. Przypomnę również, że formalną podstawą powyższej definicji jest następujące sformułowanie: „relacja to przyporządkowanie czegokolwiek czemukolwiek ze względu na określony cel”. Na podstawie tak skonstruowanej definicji wyróżniłem trzy główne komponenty relacji wychowawczej. Należą do nich: korelaty relacji (wychowawca i wychowanek), przyporządkowanie (więź) oraz cel (powód, intencja) przyporządkowania. Te trzy elementy wprost wynikają z definicji relacji i każdy z nich będzie stanowić dalsze kryterium podziału relacji wychowawczej, pozwalające wskazać jej poszczególne modele.

Wśród czynników warunkujących relację wychowawczą pojawia się często środowisko (kontekst) społeczno-kulturowe, w którym relacja ma miejsce<sup>210</sup>. Oczywiście

<sup>207</sup> F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 127.

<sup>208</sup> Inspiracją tego zagadnienia było między innymi rozwiązanie B. Śliwerskiego, który wykorzystał metodę kartografii w prezentacji całościowego obrazu teorii wychowania. Zgodnie z jego założeniami kartografia pozwala na „[...] krystalizację przestrzeni, którą wypełniają rozmaite dyskursy i paradygmaty, stanowiąc dzięki temu podstawę czy zachętę do ich reinterpretacji, przesunięć lub uaktualnienia zachodzących między nimi związków”, B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, s. 34. Na s. 42–44 cytowanej publikacji Śliwerski zamieszcza na mapie paradygmatów przykłady kartografii teorii społecznych.

<sup>209</sup> Por. K. Bartels, *Pädagogischer Bezug*, s. 274.

<sup>210</sup> Tak jest na przykład w powyższej propozycji W. Flitnera.

jest bowiem to, że każda relacja wychowawcza istnieje w określonym kontekście. Poza tym środowisko społeczne ma duże znaczenie dla *praxis* relacji wychowawczej. Należy jednak zwrócić uwagę, że definicyjnie nie jest to czynnik bezpośrednio wpływający na formowanie modelu relacji wychowawczej. Stąd też nie włączam go do ścisłych kryteriów budowanego tutaj obrazu całości, a w trakcie omawiania poszczególnych obszarów wyznaczonych przez wskazane wyżej kryteria definicyjne postaram się wykazać, że zagadnienia związane ze środowiskiem w sposób pośredni również znajdują tu swoje miejsce.

#### 4.1. ZE WZGLĘDU NA RODZAJE KORELATÓW

Pierwszym kryterium podziału relacji wychowawczej będzie sposób rozumienia korelatów relacji, czyli wychowawcy i wychowanka. Na podstawie tego kryterium można wyróżnić następujące rodzaje relacji wychowawczej<sup>211</sup>:

1. osoba – osoba: jedna z najbardziej pierwotnych i powszechnych relacji – relacja interpersonalna. W pedagogice stoi ona u początku praktyki wychowawczej i naukowej refleksji nad wychowaniem. Już sam źródłosłów słowa *pajdagogos* wskazuje na osobę, która prowadzi i która jest prowadzona<sup>212</sup>. W zmieniających się koncepcjach wychowawczych zmieniała się również strategia „ważności” czy dominacji w tym układzie osoby wychowawcy bądź wychowanka, niemniej jednak jako kluczowe pozostało to, że relacja wychowawcza jest relacją o układzie dwuosobowym;

2. osoba – grupa: jednym z pierwszych określeń człowieka w historii filozofii jest Arystotelesowski *politikon zoon* – człowiek istotą społeczną<sup>213</sup>. Można tu wskazać dwie odmiany tej relacji. Indywidualny wychowawca jest w relacji do zbiorowości wychowanków lub – w sytuacji odwróconej – wychowawca jest podmiotem zbiorowym względem jednostki;

3. grupa – grupa: w tym układzie ztraca się indywidualny człowiek. W obszarze nauk o wychowaniu takie podejście zostało zaczerpnięte z teorii systemowej Niklasa Luhmanna (1927–1998) oraz strukturalizmu społecznego Claude’a Lévi-Straussa (1908–2009). W tych ujęciach podkreśla się, że jednostka jest częścią szerszej struktury i to właśnie zmiany wywołane w niej powodują konsekwentnie zmiany w jej sposobie myślenia i działania. Praktyczne wykorzystanie tej relacji obecne jest głównie w obszarze pedagogiki społecznej;

4. osoba względem samej siebie: relacja intrapersonalna. Szczególne znaczenie tej relacji nadaje interakcjonizm symboliczny, zapoczątkowany przez amerykańskiego bada-

<sup>211</sup> Por. U. Ostrowska, *Relacje interpersonalne w edukacji* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 179.

<sup>212</sup> Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010, s. 57.

<sup>213</sup> Por. Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 27.

cza Georga Meada (1863–1931), a rozwinięty przez Herberta Blumera<sup>214</sup> (1900–1987). W teorii ontycznej jaźni rozróżnia się element *I* – kojarzony z indywidualnymi cechami osoby oraz element *me* – odpowiadający pewnego rodzaju instancji grupy odniesienia lub osoby znaczącej<sup>215</sup>;

5. osoba – idea (wzór, przykład, model): ważnym uzupełnieniem przedstawionej klasyfikacji jest taki układ relacji wychowawczej, w którym osoba inspiruje się życiorysem człowieka wartościowego. Zwraca na to uwagę Bogdan Nawroczyński (1882–1974), gdy w każdej epoce kulturowej wskazuje na utrwalone w piśmie wzory osobowe, będące istotną zachętą do realizacji dobra osobowego dla czytelników tych mitów, legend, żywotów świętych itp.<sup>216</sup> Wprawdzie B. Nawroczyński sam przyznaje, że nic nie zastąpi spotkania z żywym człowiekiem, lecz i taka forma relacji międzyosobowej nabiera znaczenia wychowawczego, szczególnie w tych sytuacjach, w których spotkanie *face to face* nie jest możliwe.

Innym możliwym podziałem opartym na kryterium korelatów relacji wychowawczej jest podział dotyczący liczby tych korelatów. Badania podejmowane w obszarze filozofii inspirują do takiego namysłu również w odniesieniu do relacji wychowawczej. Jest to zagadnienie, któremu chcę poświęcić więcej uwagi ze względu na prezentację w kolejnym rozdziale własnego modelu relacji wychowawczej. Ukazanie możliwych modeli relacji wychowawczej na podstawie kryterium ilości podmiotów ją tworzących merytorycznie wpisuje się w treść kolejnego rozdziału.

## 4.2. ZE WZGLĘDU NA SPECYFIKĘ PRZYPORZĄDKOWANIA

Kolejnym kryterium podziału będzie specyfika przyporządkowania, czyli więzi. Mając na uwadze to kryterium, można wskazać jego cztery odmiany. Dotyczą one takich rodzajów przyporządkowania, jak: bezpośredniość, symetryczność, kierunek oraz rodzaj.

Biorąc pod uwagę kryterium bezpośredniości, można mówić o następujących odmianach relacji wychowawczej: 1) relacja bezpośrednia, w której dochodzi do tzw. spotkania twarzą w twarz między wychowawcą a wychowankiem. Biorące w niej udział jednostki osobiście angażują się w tę relację. Na takim modelu często opierają się tradycyjne systemy wychowawcze; 2) relacja zapośredniczona, w której oddziaływanie wychowawcze odbywa się za pośrednictwem dodatkowej rzeczywistości, włączonej w tym momencie w proces wychowania. Przykładem może tu być system wychowania Marii Montessori (1870–1952), w którym przekaz wychowawczy zapośredniczony jest ukształ-

<sup>214</sup> Por. H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2007.

<sup>215</sup> Por. H.-H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, s. 63.

<sup>216</sup> Por. J.A. Komeński, *Mowa o umiejętnym posługiwaniu się książkami, najcenniejszym narzędziem umysłu* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania...*, s. 350; B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa: PWN, 1968, s. 188–202.

towaniem środowiska rozwoju dziecka; 3) sytuacja, w której nie zakłada się w ogóle możliwości intencjonalnego oddziaływania wychowawczego. Ten rodzaj relacji wychowawczej nazwałbym współwystępowaniem. Takie podejście obecne jest w nurtach antypedagogicznych, zapoczątkowanych głównie przez Alice Miller (1923–2010) i Ekkeharda von Braunmühla (1940–2020)<sup>217</sup>. Jest w nim zgoda na wzajemną obecność światów (dorosłego i dziecka) względem siebie, a przez to i zgoda na wzajemność oddziaływań na siebie, ale nie ma zgody na intencjonalność tych oddziaływań<sup>218</sup>.

Innym sposobem ujęcia kryterium przyporządkowania jest wzięcie pod uwagę jego kierunku. W tej sytuacji będzie można mówić o relacji jednostronnej i dwustronnej. Jednostronna jest najczęściej skierowana od wychowawcy ku wychowanekowi, ale możliwy jest również przeciwny kierunek. Relacja dwustronna jest wtedy, gdy uwzględnia się jednocześnie oddziaływanie wychowawcze zarówno w kierunku wychowawca – wychowanek, jak i wychowanek – wychowawca. Przykładem tej sytuacji może być definicja wychowania Jana Pawła II, który w *Liście do rodzin* z 1994 roku pisał: „[...] wychowanie jest więc przede wszystkim obdarzaniem człowieczeństwem – obdarzaniem dwustronnym. Rodzice obdarzają swym dojrzałym człowieczeństwem nowo narodzonego człowieka, a ten z kolei obdarza ich całą nowością i świeżością człowieczeństwa, które z sobą przynosi na świat”<sup>219</sup>.

Jeszcze innym ujęciem kryterium przyporządkowania może być jego analiza pod względem symetryczności korelatów (wychowawcy i wychowanek) względem siebie. W tej sytuacji można wskazać dwie główne odmiany relacji wychowawczej – asymetryczna i symetryczna. Ta pierwsza może przyjąć postać dominującego wychowawcy nad wychowankiem (pedagogika didaskalocentryczna) lub też dominującego wychowanek nad wychowawcą (pedagogika pajdocentryczna). Relacja symetryczna natomiast zakłada równość pozycji wychowawcy i wychowanek.

W tym miejscu należy przywołać obecny w literaturze problem dotyczący kategorii różnicy<sup>220</sup> między wychowawcą a wychowankiem. Znane są stanowiska, które wykluczają możliwość zaistnienia relacji symetrycznej w ogóle. Opierają się one na twierdzeniu, że różnica jest istotnym warunkiem przepływu wychowawczego. Gdy jej nie ma,

<sup>217</sup> Każde intencjonalne oddziaływanie jest okaleczaniem wychowanków – „małym mordem”. „Das Erziehungsgeschäft: ein gigantisches, mit wissenschaftlicher Akribie aufgebautes und organisiertes Bordell, in dem man Kinder prostituiert und sich (und ihnen) einredet, es geschähe um ihrer selbst willen? Ich behaupte, dass es so ist” („Wychowanie to gigantyczny, z naukową pieczołowitością zbudowany i zorganizowany dom publiczny, w którym prostytuuje się dzieci i wmawia im, że one same tego potrzebują”), E. von Braunmühl, *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim/Basel: Beltz, 1975, s. 123.

<sup>218</sup> Por. H. von Schoenebeck, *Antypädagogika w dialogu*, tłum. D. Sztobryn, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 46–47. W takim ujęciu relację wychowawczą można wyjaśniać za pomocą filozoficznej kategorii przypadku, która mówi o tym, że przypadek wymyka się przyczynowemu sposobowi wyjaśniania rzeczywistości, por. M. Heller, *Filozofia przypadku. Kosmiczna fuga z preludium i codą*, Kraków: Copernicus Center Press, 2011, s. 21–22.

<sup>219</sup> Jan Paweł II, *List do rodzin „Gratissimam sane”*, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, 1998, p. 16.

<sup>220</sup> Nazywam to terminem „kategoria”, ponieważ nie jest to zagadnienie empiryczne, a teoretyczne, wynikające z przyjmowanych założeń.

nie może być mowy o relacji wychowawczej i w związku z tym o samym wychowaniu. I tak na przykład Jan Duns Szkot (1266–1308) uważał, że między korelatami relacji „musi zachodzić realna różnica”<sup>221</sup>. Podobnie twierdził Thomas Hobbes (1588–1679). Według niego relacja „[...] polega na różnicy między poszczególnymi członami, która ujawnia się dzięki poznaniu członów”<sup>222</sup>. Dietrich Benner uznaje, że relacja pedagogiczna bazuje zawsze na różnicy wiekowej czy też pokoleniowej<sup>223</sup>. Alina Wróbel, ukazując założenia funkcjonalistycznej teorii wychowania, stwierdza, że „[...] relacje funkcjonujące między uczestnikami procesu wychowania są niesymetryczne i opierają się na całkowitej dominacji aktywności wychowawcy oraz bezwarunkowym podporządkowaniu się wychowanka”<sup>224</sup>. Na kategorię różnicy wskazują również: Otto Friedrich Bollnow, Herman Nohl, Herald Ansen<sup>225</sup>, Andreas Dörpinghaus, Ina Katharina Uphoff<sup>226</sup> czy Michael Felten<sup>227</sup>.

Z drugiej strony pojawiają się głosy wskazujące na równość między wychowawcą a wychowankiem<sup>228</sup> lub też na potrzebę walki o tę równość, czego przykładem może być równouprawnienie głosu uczniowskiego i nauczycielskiego w dyskursie szkolnym wskazywanym przez Petera McLaren<sup>229</sup>. Wszystkie wymienione stanowiska, choć często posługują się tym samym słownictwem (wolność, równość, różnica, zróżnicowanie itp.), opisują w gruncie rzeczy odmienne, niezwiązane ze sobą poziomy omawianej tutaj dyskusji. Stanowiska akcentujące równość podmiotów w relacji wychowania skupiają się na statucie człowieka jako takiego. Można tu mówić o równości w naturze, w godności czy po prostu w człowieczeństwie. W tych ujęciach różnica jest wartościowana negatywnie jako zjawisko, które należy zmienić. Natomiast stanowiska podkreślające różnicę w relacji wychowawczej ograniczają się zasadniczo do rzeczywistości wychowania bez odnoszenia się do ogólnych kategorii natury czy człowieczeństwa. W tym podejściu różnica nie jest kategoryzowana negatywnie, lecz jako wyzwanie i możliwość dokonania pozytywnej zmiany.

Ostatnim sposobem ujęcia kryterium przyporządkowania jest rodzaj więzi. Na podstawie tego kryterium można wyróżnić: więź pokrewieństwa, więź formalno-prawną (relacje wynikające z uwarunkowań różnego rodzaju systemów, w których

<sup>221</sup> T. Duma, *Metafizyka relacji. U podstaw rozumienia relacji bytowych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2017, s. 117.

<sup>222</sup> Tamże, s. 166.

<sup>223</sup> Por. H.-H. Krüger, *Metody badań w pedagogice*, s. 76.

<sup>224</sup> A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego...*, s. 153.

<sup>225</sup> Por. „unsymmetrische Verhältnis” (niesymetryczny stosunek), H. Kreis, *Herman Nohl...*, s. 22.

<sup>226</sup> Por. A. Dörpinghaus, I.K. Uphoff, *Grundbegriffe der Pädagogik*, Darmstadt: WBG, 2012, s. 22–23.

<sup>227</sup> Por. M. Felten, *Der Fachlehrer als Beziehungsarbeiter...*, s. 205.

<sup>228</sup> Takie stanowisko przyjmowane jest przede wszystkim w pedagogice personalistycznej, ale również w koncepcjach pedagogiki indywidualistycznej czy egzystencjalnej, por. J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania* [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005, s. 179–180.

<sup>229</sup> Por. P. McLaren, *Życie w szkołach: wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015, s. 305–308.

znajdują się podmioty relacji: system edukacji, system zastępczych form opieki rodzinnej, system resocjalizacyjny itp.) i więź emocjonalną. W obszarze tych poszczególnych trzech specyfikacji relacji wychowawczej można wyliczać poszczególne jej odmiany: więź rodzicielska, braterska, siostrzana itp. (w obszarze więzi pokrewieństwa), relacja przysposobienia, adopcji itp. (w obszarze więzi formalno-prawnych) czy też relacja koleżeństwa, przyjaźni, wrogości itp. (w obszarze więzi emocjonalnych). Problem więzi emocjonalnej między wychowawcą a wychowankiem współcześnie na nowo pojawił się przy okazji ponownych interpretacji „relacji pedagogicznej” (*pädagogischer Bezug*) Nohla, który określił ją jako „emocjonalne (uczuciowe) zaangażowanie”. Wzbudziło to dyskusję dotyczącą na przykład tego, na ile wychowawca może/powinien wchodzić w prywatną sferę wychowanka i emocjonalnie angażować się w przeżywane przez niego problemy, a na ile powinien pozostać na stanowisku emocjonalnej neutralności, która ma mu przez to zagwarantować udzielenie fachowej i wyspecjalizowanej pomocy.

#### 4.3. ZE WZGLĘDU NA CEL

Kolejnym kryterium podziału relacji wychowawczej jest jej cel. Mając na uwadze zasygnalizowane problemy związane z celami w pedagogice oraz przyjętymi w pierwszym rozdziale założeniami, chciałbym w punkcie wyjścia zaproponować możliwie najogólniejszą klasyfikację relacji wychowawczych na podstawie kryterium celu.

W praktyce i teorii pedagogicznej obecne są stanowiska, które zaistnienie samej relacji między wychowawcą a wychowankiem uznają za główny cel wychowania. Takie podejście można nazwać autotelicznym rozumieniem relacji wychowawczej. W opozycji do niego rysuje się stanowisko, które w tym kontekście może być nazwane instrumentalnym rozumieniem relacji wychowawczej. Powstaje zatem dychotomiczny podział na relację wychowawczą rozumianą jako wartość autoteliczna oraz relację wychowawczą rozumianą jako wartość instrumentalna.

Autoteliczne rozumienie relacji wychowawczej akcentuje nadrzędną ważność i wartość samego spotkania wychowawczego, nawiązania więzi, wytworzenia się sytuacji wzajemnego zaufania i otwarcia. Na dalszy plan schodzi kwestia oddziaływania wychowawczego, podejmowanego w imię realizacji jakichś instrumentalnych celów. To dokonuje się (może się dokonywać) przy okazji albo – inaczej mówiąc – wynika samoczynnie z dobrze zbudowanej relacji wychowawczej. W niektórych systemach pedagogicznych przyjmuje się radykalnie opozycyjne ujęcie, w którym cel zbudowania dobrej relacji wychowawczej wyklucza możliwość jakiegokolwiek intencjonalnego wpływu wychowawczego. Hubertus von Schoenebeck pisze: „[...] w relacjach wolnych od nastawienia na wychowanie znajdują elementy o nieocenionej wartości – elementy, które nie mogą się pojawić w dawnych pedagogicznych relacjach: nowego rodzaju, fundamentalne zaufanie; wolne od misjonarskich zapędów poszanowanie;

odpowiedzialność za siebie; miłość do siebie [...]”<sup>230</sup>. W innym miejscu dodaje: „relacja do dziecka zajmuje miejsce wychowania na człowieka”<sup>231</sup>. A Jesper Juul postuluje, by z wychowania uczynić relację<sup>232</sup>.

Odmiernym podejściem jest instrumentalne rozumienie relacji wychowawczej. W tym podejściu jest ona budowana jako nieodzowny element osiągnięcia celów wychowawczych niewynikających z niej samej. Relacja jest w tym rozumieniu jedynie narzędziem, sposobem, drogą realizacji innych celów, wynikających głównie z przyjmowanych założeń aksjonormatywnych obowiązujących w obrębie określonego systemu wartości. W obszarze tego założenia powstają najróżniejsze koncepcje teleologiczne związane z kształtowaniem się i wyborem celów wychowania<sup>233</sup>.

Dalsza specyfikacja tego zagadnienia w tym miejscu jest już w pełni uznaniowa. Kryteriów podziału może być bardzo dużo i każde będzie miało swoje uzasadnienie. Można klasyfikować poszczególne cele między innymi według kryterium idei wiodącej określonego podejścia pedagogicznego (np. adaptacja – emancypacja, funkcjonalizm – intencjonalizm itd.). Można tę klasyfikację przeprowadzić na podstawie dziedzin wychowania (np. wychowanie fizyczne, umysłowe, estetyczne, moralne) czy okresów rozwojowych. Można przyjąć kryterium związane z uwarunkowaniami środowiskowymi i wyróżnić cele wynikające z obecności w różnych środowiskach życia (np. rodzina, szkoła, grupy młodzieżowe, Kościół, miejsce pracy, miejsce wypoczynku). Chciałbym w tym miejscu zwrócić uwagę na teorię „Trzeciego miejsca” Ray’a Oldenburga. Może ona być dobrym narzędziem do całościowego ujęcia specyfiki relacji wychowawczej w odniesieniu do środowiska wychowawczego<sup>234</sup>.

Wskazane powyżej dwie podstawowe odmiany relacji wychowawczej (autoteliczna i instrumentalna) mogą przyjmować również formy pośrednie. W takim podejściu nie przyjmuje się opozycyjnego ujęcia tych stanowisk, lecz procesualne (lub mieszane).

<sup>230</sup> H. von Schoenebeck, *Wolność od wychowywania*, tłum. G. Sowinski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 90.

<sup>231</sup> Tamże, s. 105.

<sup>232</sup> J. Juul, *Zamiast wychowania: o sile relacji z dzieckiem*, tłum. D. Syska, Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND, 2016. Tytuł tej publikacji w oryginale: *Aus Erziehung wird Beziehung* (Z wychowania staje się relacja).

<sup>233</sup> Na temat kształtowania się i wyboru celów wychowania por. M. Jeziorański, *Indywidualne i społeczne cele wychowania religijno-moralnego*, „Ateneum Kapłańskie” 2018, nr 2, s. 258–261.

<sup>234</sup> R. Oldenburg wymienia trzy główne miejsca (środowiska społeczne) człowieka. Pierwsze naznaczone jest dominacją czynnika emocjonalnego. Tu najczęściej wymieniane jest środowisko rodzinne, przyjaźnie itd. Drugie związane jest z dominacją czynnika formalnego, a zatem znajdują się tu takie środowiska, jak: praca, interesy, polityka, gospodarka. Trzecie miejsce to środowisko, które człowiek wybiera sam. To miejsce, w którym nie czuje się zdominowany ani przez więzi emocjonalne, ani formalne. To jego miejsce odpoczynku i realizacji (ujawniania) siebie. W początkowej prezentacji teorii Oldenburga to miejsce było kojarzone często z biblioteką, dziś – szczególnie przy pedagogicznej interpretacji tutaj stosowanej – może być rozpoznawane w swobodnej działalności człowieka w świecie wirtualnym, por. M. Kisilowska, *Czy lubicie się państwo zakładać? O zaufaniu w bibliotece* [w:] M. Wrocławska, J. Jerzyk-Wojtecka (red.), *Biblioteka jako „Trzecie miejsce”*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011, s. 12–13.

Takie ujęcie jest trzecią możliwością klasyfikacji relacji wychowawczej w odniesieniu do celu jej zaistnienia.

To ujęcie zakłada ważność obu podejść (autotelicznego i instrumentalnego), ale w zależności od etapu budowania relacji wychowawczej. Dlatego można mówić o procesualnym ujęciu tego zagadnienia. Inaczej mówiąc, chodzi o uznanie ważności każdego z powyższych podejść, ale na innym etapie relacji z wychowankiem. Możliwe są następujące dwa modele:

1. budowanie relacji autotelicznej jest koniecznym warunkiem relacji instrumentalnej. To model, w którym wychowawca na pierwszym etapie jest wrażliwy na budowanie więzi z wychowankiem bez względu na to, w jakim miejscu swojego rozwoju on się w tym momencie znajduje. To nie ma żadnego znaczenia. Można obrazowo powiedzieć, że w tym ujęciu pierwszy krok należy do wychowawcy, który mentalnie (ale i nieraz fizycznie) przejdzie każdą wymaganą drogę, by stanąć przy wychowanku, by być blisko niego. Chodzi tu przede wszystkim o kompleks świata wartości przyjmowanych bądź nieprzyjmowanych przez wychowanka, wobec którego wychowawca nie postawi żadnych warunków wstępnych. Można lakonicznie powiedzieć, że na tym etapie chodzi o relację, a nie o rację. Dopiero zbudowanie tego rodzaju relacji daje wychowawcy mandat do wprowadzenia innych celów związanych z szerokim zakresem wartości i norm obecnych w przyjmowanym czy reprezentowanym przez niego systemie pedagogicznym;

2. drugi model odwraca powyższą kolejność. Będzie to zatem wyglądało następująco: relacja instrumentalna przed relacją autoteliczną. To sytuacja, w której zanim wychowawca dopuści wychowanka do bliskiej relacji z sobą, wprawdzie postawi mu określone warunki. Od ich spełnienia uzależnia się budowanie relacji autotelicznej. Przykładem takiej sytuacji może być staranie się wychowanka o wejście do jakiejś organizacji czy grupy społecznej, która stawia wstępne warunki potencjalnym uczestnikom. Ale może być nim również nastawienie samego wychowawcy, który wprost bądź poprzez swoją postawę wysyła wychowankowi komunikat, że nie akceptuje go takim, jakim jest (w całości bądź w odniesieniu do wybranej sytuacji, wyznawanej wartości itp.). Dopiero zmiana wychowanka w wyznaczonym zakresie umożliwi mu nawiązanie otwartej relacji z wychowawcą. Tę zmianę musi jednak wychowanek przeprowadzić sam. Lakonicznie można oddać to podejście stwierdzeniem: musisz dorosnąć do spotkania ze mną.

## ROZDZIAŁ III

# TRÓJPODMIOTOWY MODEL RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Bogdan Nawroczyński (1882–1974) pisze, że: „polowanie na życie z siecią pojęć należy do najtrudniejszych zadań poznawczych”<sup>1</sup>. W tym miejscu w sposób szczególny przyszło mi zmierzyć się z tym zadaniem. Próbowałem nazwać to, co – na podstawie wcześniej ukazanych treści – przyjęło w moim namyśle nad rzeczywistością relacji wychowawczej – jak ufam – nową jakość. Kolejny etap badań prowadzi zatem do prezentacji własnego modelu relacji wychowawczej, co jest realizacją sygnalizowanego we wstępie teoretycznego celu badawczego. Nazwałem go trójpodmiotowym modelem relacji wychowawczej, gdyż jego centralną tezą jest założenie, że w każdej relacji wychowawczej są trzy podmioty, tj. aktywne źródła inicjatywy wychowawczej.

W treści tego rozdziału zostaną najpierw przedstawione rodzaje możliwych modeli relacji wychowawczej przy różnej liczbie podmiotów je tworzących. Następnie będzie zaprezentowane uzasadnienie trójpodmiotowego modelu wychowania, a w ostatniej części ukazana struktura trójpodmiotowego modelu wychowania z uwzględnieniem prezentacji poszczególnych podmiotów wychowania, ich wzajemnej relacji do siebie oraz ich celów.

### I. DOTYCHCZASOWE MODELE RELACJI WYCHOWAWCZEJ

W historii myśli i praktyki pedagogicznej można wskazać wielość modeli relacji wychowawczej w odniesieniu do liczby podmiotów biorących w niej udział. Do najczęs-

---

<sup>1</sup> B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, 1947, s. 11.

ciej obecnych należą jedno- i dwupodmiotowe modele wychowania. W tym miejscu chciałbym przywołać je dla pokazania całości zagadnienia i rozwoju badań własnych.

### I.1. JEDNOPODMIOTOWY MODEL RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Pytanie o poszukiwanie podmiotu w procesie wychowania otworzyło w ogóle zainteresowania pedagogiczne. Pierwsi odkryli ów podmiot sofisci, którzy powołując do istnienia stan wychowawców<sup>2</sup>, wskazali zarazem, że to drugi człowiek – wychowawca obdarzony jest potencjalnością wychowawczą. Od razu też siebie samych ogłosili wychowawcami. Jak pisze Werner Jaeger (1888–1961), „[...] stanowili ci nowomodni nauczyciele zjawisko pierwszorzędnej doniosłości w dziejach kultury. Dopiero dzięki nim narodziła się *paideia* w rozumieniu jasno uświadomionego ideału i teorii kultury ludzkiej – i oni pierwsi postawili ją na racjonalnym fundamencie”<sup>3</sup>. Platon zaś w *Protagorasie* pisze: „[...] więc, jeżeli ty się właśnie rozumiesz na tem, co pomaga, a co szkodzi, to nie bój się, możesz kupować nauki i u Protagorasa, i u kogobądź innego. Ale, jeżeli nie, to patrzaj, pocziwa duszo, żebyś tego, co najdroższe, na kartę nie stawiał, bo to gra niebezpieczna”<sup>4</sup>. Filozof ostrzega przed lekkomyślnym podejmowaniem się roli wychowawcy z tego właśnie względu, że to on ma decydujący wpływ na wychowanie człowieka. Takie stanowisko Platona potwierdza rozumienie wychowawcy jako podmiotu w procesie wychowania. To jednopodmiotowe ujęcie relacji wychowawczej odzwierciedla się również w języku. Jest w nim wyraźny podział na element aktywny i bierny, na podmiot i na „obrabiany” przedmiot wychowania<sup>5</sup>. W późniejszych podejściach podmiot wychowania nie jest już tak jednoznacznie jak u sofistów kojarzony jedynie z osobowym wychowawcą. Coraz bardziej zauważalne są uwarunkowania wrodzone wychowanka (J.J. Rousseau, E. Key, M. Montessori) oraz wpływy środowiskowe (J. Lock, K. Marks, W. Dilthey, J. Dewey).

Stąd dziś, mówiąc o jednopodmiotowym modelu relacji wychowawczej, można wskazać następujące jego odmiany, w zależności od tego, jak rozumiany będzie wychowawca: 1) najczęściej podmiotem jest osobowy wychowawca. Taka sytuacja ma miejsce w tradycyjnie rozumianym wychowaniu, w którym dyspozycji nauczyciela (mistrza) w pełni poddaje się uczeń (antyczna szkoła grecka); 2) również samowychowanie jest jego szczególną odmianą. Wynika to z przekonania o tym, że człowiek jest w stanie wprowadzać zmiany wobec samego siebie na podstawie rozpoznawania, wartościowania i wybierania spośród treści podsuwanych przez czynniki egzogenne (środowiskowe) lub endogenne (dziedziczne, wrodzone, organiczne); 3) w ostatniej

<sup>2</sup> Por. W. Jaeger, *Paideia*, tłum. M. Plezia, t. 1, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1962, s. 307.

<sup>3</sup> Tamże, s. 313.

<sup>4</sup> Platon, *Protagoras* [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I., Kielce: Strzelec, 1995, s. 30.

<sup>5</sup> Por. K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1964, s. 28.

formie opisywanego modelu przyjmuje się, że na całość wpływów wychowawczych składają się wpływy osobowe, społeczno-kulturowe i naturalne. Jest to podejście Arystotelesa (384–322 p.n.e.), który widział łącznie wymienione elementy w ich harmonijnym działaniu, ale – co należy podkreślić – pod wyraźnym podporządkowaniem *physis* i *ethos* *logosowi*. Zatem takie czynniki, jak środowisko społeczne, uwarunkowania dziedziczne i wrodzone składają się na jedną potencjalność wychowawczą wyraźnie podporządkowaną osobowemu wychowawcy.

W powyższych propozycjach konsekwentnie proces wychowania widziany jest jako jednoetapowy, wychodzący od wychowawcy i nakierowany na wywołanie zmian w wychowanku, który powinien się im poddać (jeśli przyjmuje się woluntarystyczną koncepcję antropologiczną) bądź jest im poddawany (jeśli przyjmuje się deterministyczną koncepcję antropologiczną).

## I.2. DWUPODMIOTOWY MODEL RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Istotą układu dwupodmiotowego jest to, że w jednej relacji wychowawczej można wskazać dwa źródła potencjalności wychowawczej, które wzajemnie się warunkują i uzupełniają. Od razu chcę zaznaczyć, że nie chodzi o taką sytuację, w której uznając wychowawczy wpływ wychowawcy na wychowanka, przyjmuje się zarazem, że również wychowanek oddziałuje na wychowawcę. Tego typu sytuację klasyfikuję do pierwszego, wyżej opisanego, rodzaju. Nazwałbym to raczej podwójnym układem jednopodmiotowym. Istotnym elementem wyróżniającym model dwupodmiotowy jest bowiem to, że w jednym procesie wychowawczym można wskazać dwa podmioty, tj. dwa elementy wykazujące potencjalność wychowawczą. Najczęstszą tego typu sytuacją jest ta, w której, poza wychowawcą, również samego wychowanka uznaje się za podmiot oddziaływań wychowawczych. To zaś znaczy, że uznaje się jego aktywny wkład w proces wychowania. Ten rodzaj dwupodmiotowego modelu relacji wychowawczej oparty jest na antropologii filozofii dialogu oraz filozofii personalistycznej.

Uzasadnieniem teoretycznym takiego modelu jest teoria czynników wychowawczych Arystotelesa w interpretacji między innymi Stefana Kunowskiego<sup>6</sup> (1909–1977) i Mariana Nowaka<sup>7</sup>. W ich ujęciu czynnik *logosu* nie jest opisywany jako pouczenie, czyli kształtowanie intelektualne, ale nabiera on wymiaru antropologicznego i ściśle utożsamiany jest z wolną aktywnością własną wychowanka. W personalistycznej interpretacji czynników wychowawczych Arystotelesa *logos* jest rozumiany jako świadoma i wolna aktywność wychowanka. Pojawia się również taka interpretacja, w której każdy inny potencjał wychowawczy (tj. *physis* i *ethos*) jest jedynie pewnego rodzaju propozycją, wychowanek zaś może ją przyjąć lub odrzucić.

<sup>6</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2004, s. 185–187.

<sup>7</sup> Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 275–277.

Opisywana tutaj sytuacja ma miejsce wtedy, gdy na przykład zarówno wychowawcy, jak i wychowankowi nadaje się (czy też widzi się w nich) inicjatywę oddziaływania wychowawczego. W tym podejściu uznaje się aktywny wkład wychowanka w proces własnego rozwoju.

### 1.3. BEZPODMIOTOWY MODEL RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Określenie „bezpodmiotowy” model relacji wychowawczej związane jest z przyjętymi wcześniej założeniami<sup>8</sup>, że podmiotem wychowania może być tylko człowiek. Stąd owszem będzie można w poniższych modelach wskazać źródło potencjalności wychowawczej (co jest konstytutywną cechą podmiotu w relacji wychowawczej), ale nie będzie nim człowiek. W tych ujęciach teoretycznych wyklucza się (deklaratywnie bądź nie) konieczność aktywnego udziału człowieka w procesie wychowania. Zakłada się w nich, że zmiana w wychowanku wywoływana jest przez nieosobowe elementy procesu wychowania, stąd tutaj te podejścia klasyfikowane są jako bezpodmiotowe modele wychowania.

W ciągu dziejów myśli i praktyki wychowawczej dochodziło do radykalizowania poszczególnych komponentów wychowawczych z teorii Arystotelesa i rozbiecia ich spójnego oddziaływania. Pierwszym, który to na szeroką skalę zaproponował, był Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Przyznał on jeszcze, że „wychowują nas i natura, i ludzie, i rzeczy”<sup>9</sup>, ale następnie dodał, że „[...] współdziałanie trzech rodzajów wychowania niezbędne jest do jego doskonałości, przeto ku temu z nich, na który nie mamy żadnego wpływu, nagiąć należy dwa pozostałe”<sup>10</sup>. Takie podejście w konsekwencji sprowadziło Arystotelesówką trójkę do uznania natury (*physis*) jako dominującego potencjału wychowawczego, do którego należy „nagiąć” pozostałe, co ostatecznie skutkowało odrzuceniem pozostałych komponentów. Odtąd coraz częściej zaczęły pojawiać się takie ujęcia, które jedynie w wybranym, pojedynczym elemencie spośród tych trzech widziały potencjalność wychowawczą. Szerzej to zagadnienie opisuje S. Kunowski, przedstawiając je jako spór między natywiistami a empirystami<sup>11</sup>.

Bezpodmiotowy model relacji wychowawczej może przybrać następujące odmiany: 1) to sytuacja, w której źródła potencjalności wychowawczej upatruje się w strukturach społecznych. Jej przykładem jest skrajny strukturalizm głoszący „śmierć podmiotu”. Niklas Luhmann (1927–1998) twierdzi, że „społeczeństwo nie składa się z ludzi, lecz z międzyludzkich układów komunikacyjnych”<sup>12</sup>. Jerzy Szacki dopowiada, że dla N. Luhmanna pogląd, że społeczeństwo składa się z ludzi, jest „humanistycznym

<sup>8</sup> Zostały one przedstawione i uzasadnione w rozdziale pierwszym.

<sup>9</sup> J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 468.

<sup>10</sup> Tamże, s. 469.

<sup>11</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 186–188.

<sup>12</sup> N. Luhmann, *Teoria polityczna państwa bezpieczeństwa socjalnego*, tłum. W. Lipnik, G. Skąpska, Warszawa: PWN, 1994, s. 31.

przesądem”<sup>13</sup>. Jeśli zatem intencjonalny wpływ wychowawczy człowieka nie ma istotnego znaczenia, to nie ma on również potencjalności wychowawczej. W strukturach społecznych (zewnętrznych i wewnętrznych, czyli głębokich) rozpoznawać należy źródło zmian w wychowanku; 2) bezpodmiotowy model obecny jest również w skrajnie naturalistycznych koncepcjach wychowawczych, które podkreślają samowystarczalność kontaktu wychowanka ze światem przyrody. Wychowawca, jeśli jest potrzebny, to tylko po to, by chronić wychowanka od jakichkolwiek wpływów kulturowych. J.J. Rousseau stawiał wychowawcom następujące pytanie: „co mamy czynić, aby wykształcić tę niezwykłą istotę, człowieka?”. I od razu na nie odpowiadał: „Bez wątpienia dużo, mianowicie nie dopuścimy, aby cokolwiek było robione”<sup>14</sup>. Widać zatem, że i w tym ujęciu odmawia się człowiekowi aktywnego wpływu wychowawczego, zostawiając to oddziaływaniom płynącym z natury.

Podobne podejście do kwestii podmiotu wychowawczego można zauważyć w ramach antypedagogicznych. To, co kształtuje wychowanka, jest określone potencjałem wychowawczym usytuowanym w naturze samego wychowanka. W wypadku tych ujęć pedagogicznych zmienia się jedynie lokalizacja Arystotelesowskiego czynnika *physis* z zewnętrznego świata na świat wewnętrzny. Niemniej jednak w obu przypadkach potencjał wychowawczy widziany jest w naturze, bez względu na to, jak jest ona definiowana. Można również zauważyć, że im bardziej skrajne są tendencje naturalistyczne, tym bardziej mechanistycznie (automatystycznie) rozumiana jest sama relacja wychowawcza.

## 2. ŹRÓDŁA INSPIRACJI DLA TRÓJPODMIOTOWEGO MODELU RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Trójpodmiotowy model zakłada obecność trzech niezależnych potencjalności wychowawczych w jednej relacji wychowawczej. Propozycja takiego rozwiązania powstała z namysłu antropologiczno-pedagogicznego nad samym wychowankiem, w którym to można wskazać dwa podmioty. Kluczowym zagadnieniem tego modelu jest zatem wykazanie zasadności takiego rozumienia samego wychowanka. Od razu jednak należy zaznaczyć, że nie chodzi w tym podejściu o wykazanie rozbicia osobowości wychowanka. Podejmowane tutaj poszukiwania dotyczą uzasadnienia, że w samym wychowanku rozgrywa się autentyczny dialog wychowawczy między dwoma odrębnymi potencjałami wychowawczymi.

Powyżej zaznaczyłem, że podmiotem nazywam pewną odrębność bytową charakteryzującą się aktywnym udziałem w procesie wychowania. Właśnie sformułowanie

<sup>13</sup> J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 937.

<sup>14</sup> J.J. Rousseau, *Emil oder Über der Erziehung*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1998, s. 14. Korzystam z wersji niemieckojęzycznej *Emila*, ponieważ tłumaczenie na język polski zamieszczone w *Źródłach* S. Wołoszyna pomija ten fragment.

„pewna odrębność bytowa” wskazuje na to, że z jednej strony można mówić o dwóch odrębnych bytach, z drugiej zaś ta odrębność nie jest wyraźna, czytelna, jednoznaczna. Krótko mówiąc, nie rozstrzygając dylematów, które mogą powstawać na poziomie ontologicznym czy psychologicznym, staram się opisać rzeczywistość wychowawczą w dostępny sobie sposób, posługując się wyjaśnioną wcześniej kategorią podmiotu. Czynię to na podstawie inspiracji, które wynikają z pism pedagogicznych, zarówno tych historycznych, jak i współczesnych. One prowadzą mnie do przyjęcia trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej. Choć poszczególne wypowiedzi wyrastają z różnych tradycji naukowych, można w nich wszystkich wskazać wspólną treść dotyczącą wewnętrznej przestrzeni wychowanka.

Za granicę podziału prezentowanych treści przyjąłem początek XIX wieku. Przede wszystkim dlatego, że jest to okres, na który wskazuje się, mówiąc o początku pedagogiki jako samodzielnej dyscypliny naukowej<sup>15</sup>, co już jest istotnym wyróżnikiem podziału. Po drugie, wiele XX- i XXI-wiecznych teorii ma swoje źródła w badaniach zapoczątkowanych w XIX wieku.

## 2.1. OKRES DO SAMODZIELNOŚCI NAUKOWEJ PEDAGOGIKI

W tym miejscu zaprezentowane zostaną wybrane przykłady z historii literatury pedagogicznej, w których wskazuje się na dwupodmiotowość samego wychowanka. Bardzo rzadko, jeśli w ogóle, będzie to przedstawione *explicite*. Będą to zatem pewnego rodzaju podpowiedzi myślowe, które otwierają drogę pogłębionej refleksji. Poprzez jakościową analizę źródeł będę się starał pokazać, jak to zagadnienie było prezentowane w dziejach wychowania aż po współczesność.

Pierwsze źródła wskazujące na to, że wewnętrzny świat wychowanka jest niejednorodny i że obecny jest w nim twórczy dialog, można odnaleźć w poezji greckiej. W. Jaeger pisze, że „[...] pojmowanie poety jako wychowawcy swego narodu w najszerszym i najgłębszym znaczeniu tego słowa było dla Greków zawsze rzeczą naturalną i pojęcie takie nie straciło dla nich nigdy swego znaczenia”<sup>16</sup>. W tym obszarze bardzo ważną wskazówką jest Pindara (VI/V w. p.n.e.) doktryna wzoru: „bądź takim, jakim

<sup>15</sup> Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*, Warszawa: Difin, 2015, s. 32–60. Nie sposób oczywiście podać konkretnej daty czy wydarzenia, które mówiłyby jednoznacznie o powstaniu pedagogiki jako nauki. Jest to proces, w którym można wskazać szczególne wydarzenia. Najczęściej przyjmuje się za takie uzyskanie habilitacji przez J.F. Herbarta na uniwersytecie w Getyndzie w 1802 roku. Por. B. Nawroczyński, *Przedmowa* [w:] J.H. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Wrocław–Warszawa–Kraków: Osolineum, 1967, s. XVI. O kształtowaniu się pedagogiki jako nauki por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1999, s. 89–92. Według D. Bennera pedagogika jako samodzielna nauka mogła się ukształtować dzięki pracom takich myślicieli, jak: J.J. Rousseau, I. Kant, W. Humboldt, F.D.E. Schleiermacher i J.F. Herbart. Por. D. Stępkowski, *Praxis w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 3, s. 33.

<sup>16</sup> W. Jaeger, *Paideia*, s. 67.

jesteś”<sup>17</sup>. Jaeger wyjaśnia, że czyni ona „[...] wrażenie sumy wszystkich jego [Pindara – M.J.] przemyśleń wychowawczych. Na tym polega sens tych wszystkich przykładów mitycznych, które poeta ukazuje ludziom, że mogą oni w nich zobaczyć siebie samych, ale siebie podniesionych do stopnia doskonałości”<sup>18</sup>.

Maksyma Pindara jest na tyle ważna, że warto jej się bliżej przyjrzeć. W oryginale zapisana została w następujący sposób: *génoi' (h)oíos essi mathôn* [γένοι' οἷος ἐσσι μαθών]. Jaeger zauważa jednak, że „[...] autorzy cytujący ten urywek często opuszczali słowo *μαθών* [...]”. Jednakże właśnie słowo *μαθών* poucza nas, że Hieron ma stać się «prawdziwym sobą» dopiero dzięki temu, że Pindar odsłonił mu jego własną istotę”<sup>19</sup>. W ten sposób ta maksyma zawiera sugestię obrazu antropologicznego, w którym człowiek nosi w sobie swoje prawdziwe, idealne „ja”. Wyzwaniem wychowawczym jest odkrycie prawdziwego „ja” i podjęcie działań, by je urzeczywistnić<sup>20</sup>. W tak zarysowanym obrazie antropologicznym pojawia się coś w rodzaju dialogu wewnątrzsobowego między dwoma rodzajami „ja”. Opuszczane często słowo *mathon* [μαθών] wskazuje na pracę własną wychowanka wobec samego siebie i w odniesieniu – co ważne – do wzoru siebie odkrywanego w sobie. Wagę starożytnej maksymy „poznaj samego siebie” można zauważyć również przez to – jak pisze Sławomir Sztobryn – że „[...] w sformułowaniu tym tkwi długo nie dostrzegany proces samowychowania. *Gnoti seaton* jest nie tyle i nie tylko wiedzą o sobie samym, lecz przede wszystkim wizją ewolucji własnej osobowości”<sup>21</sup>.

Dodatkowym źródłem z literatury antycznej jest rozumienie samego wychowania, w którym starożytni Grecy wyróżniali trzy procesy: *mathesis* – uczenie się, *didaskalia* – uczenie (nauczanie) oraz *askesis* – ćwiczenie<sup>22</sup>. Warto zauważyć, że w takim rozumieniu wychowania zostaje również zauważony wewnątrzsobowy proces, który dokonuje się w samym wychowniku, co po raz kolejny wyrażone jest słowem *mathesis*.

Do podobnej intuicji myślowej nawiązuje podejmowana dziś w personalizmie pedagogicznym kategoria maieutyki osoby, pochodzącej od greckiego *maieutikos* [μαιευτικός], czyli położnik. Sokrates (V w. p.n.e.), posługując się metaforą pracy położniczej, wyjaśnia wydobywanie wiedzy z umysłu ucznia. Dialog sokratejski polega zatem na tym, że „[...] dojrzała osoba, nauczyciel, rozbudza u ucznia świadomość idei, zadając mu naprowadzające pytania dotyczące istotnych problemów człowieka”<sup>23</sup>. Me-

<sup>17</sup> Pindar, *Ody zwycięskie: olimpijskie, pytyjskie, nemejskie, istmijskie*, tłum. M. Brożek, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1987, s. 99. Inne możliwe tłumaczenie: stań się, kim jesteś.

<sup>18</sup> W. Jaeger, *Paideia*, s. 239.

<sup>19</sup> Tamże, s. 477.

<sup>20</sup> Wyraz „urzeczywistnić” nie jest tutaj właściwym słowem, bo nie można urzeczywistnić czegoś, co już istnieje.

<sup>21</sup> S. Sztobryn, *Słowo wstępne* [w:] I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź: Wydawnictwo Dąjas, 1999, s. 19. Na podstawie pokazanych znaczeń maksymy Pindara oddałem jej treść w motcie do książki za pomocą niedosłownego tłumaczenia: „przez wychowanie stań się, kim jesteś”.

<sup>22</sup> Por. W. Jaeger, *Paideia*, s. 321.

<sup>23</sup> G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 33.

toda ta koncentruje się nie tyle na przekazie wiedzy uczniowi, co na wydobyciu z niego wiedzy lub też – inaczej mówiąc – uświadomieniu mu obecnej w nim wiedzy. Personalizm zaś przenosi obraz pracy położnicznej do wychowania w ogóle. M. Nowak pisze, że „[...] najwyższym zatem celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu (wychowan-ka) do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju. Chodzi o takie ujmowanie wychowania, które zbliża je do procesu «maieutyki osoby», czyli wzbudzenia osoby w wychowanku”<sup>24</sup>.

Podsumowując wkład greckich myślicieli antycznych w zagadnienie dwupodmiotowości wychowanka, należy zauważyć, że wynika on z imperatywu poszukiwania przez nich całościowej formy człowieka<sup>25</sup>, którą Jaeger opisuje w następujący sposób:

[...] ich odkrycie człowieka nie było odkryciem subiektywnego „ja”, lecz uświadomieniem sobie powszechnych praw rządzących ludzką naturą. [...] To jest autentyczna grecka *paideia*, tak jak jej obraz i wzór ukształtował się w umyśle rzymskiego męża stanu. Jej punktem wyjścia nie jest jednostka, lecz idea. Ponad człowiekiem jako członkiem gromady, ale też i ponad jego rzekomo autonomicznym „ja” stoi człowiek jako idea i tak widziała go zawsze nie tylko grecka myśl wychowania, ale też i grecka poezja, sztuka i nauka<sup>26</sup>.

Kolejnym ważnym dla analizowanego zagadnienia źródłem jest wypowiedź Augustyna z Hippony (354–430) w *De catechizandis rudibus*. W następujący sposób przedstawiona została tam relacja wychowawcza: „[...] tak wielką bowiem ma siłę serca współczującego wzruszenie, że gdy owi malcy zawisną na naszych ustach, i my wówczas wzajemnie zamieszkamy w nich, pojmujących naukę. A tak znowu to, czego oni słuchają, będzie jakby w nas mówili, a my w nich nauczymy się niejako tego, czego mamy nauczać”<sup>27</sup>. A. Schorb z powyższych słów wydobywa przede wszystkim nastę-

<sup>24</sup> M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 243; por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 203. Personalizm chrześcijański mówi o trzech płaszczyznach maieutyki osoby: naturalnej (wydobywanie potencjalności gatunkowych, jak postawa wyprostowana, zdolność mowy, rozwijanie potencjalności indywidualnych, uzdolnienia, talenty), kulturowej, tj. nad-naturalnej (wydobywanie systemu wartości) oraz transcendentalnej, tj. nad-kulturowej (wydobywanie obrazu Boga w człowieku). Z powyższego wynika, że zarówno w odniesieniu do metody nauczania, jak i koncepcji wychowania kategoria maieutyki osoby zakłada obecność w wychowanku pewnego rodzaju potencjalności, które w procesie wychowania należy zaktualizować, por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 322–360.

<sup>25</sup> Por. W. Jaeger, *Paideia*, s. 25.

<sup>26</sup> Tamże, s. 27.

<sup>27</sup> Augustyn, *Początkowe nauczanie katechizmu* [w:] tegoż, *Pisma katechetyczne*, tłum. W. Budzik, Poznań: Księgarnia Uniwersytecka, 1929, s. 27–28; „Tantum enim ualet animi compatiens affectus, ut cum illi afficiuntur nobis loquentibus, et nos illis discentibus, habitemus in inuicem; atque ita et illi quae audiunt quasi loquantur in nos, et nos in illis discamus quodam modo que docemus”, Augustine, *De catechizandis rudibus* [w:] tegoż, *De fide rerum invisibilium; Enchiridion ad Laurentium de fide et spe et caritate; De catechizandis rudibus; Sermo ad catechechumenos de symbolo; Sermo de disciplina chri-*

pujące stwierdzenie o relacji między nauczycielem a uczniem: „[...] żyją wzajemnie w sobie, jakby to było tak, że nauczyciel uczy się w uczniu tego, czego on uczy, a uczeń uczy się w nauczycielu tego, co słyszy”<sup>28</sup>. Augustyn wskazuje tu nie tylko na istnienie dwustronnej relacji między nauczycielem a uczniem, ale również ukazuje jej specyfikę oraz uwarunkowania dotyczące treści i znaczenia dla obu stron. Stąd też można ten opis odnieść do relacji wychowawca – wychowanek w ogóle. Ważniejsze jednak w tym stwierdzeniu jest to, że wychowawca pojawia się w tym układzie na dwa sposoby – po pierwsze, w tradycyjnym ujęciu, jako osoba (tutaj: nauczyciel) prowadząca ucznia i po drugie, co istotniejsze dla tych rozważań, jako „nauczyciel w uczniu”. Nie jest to jedynie wejście nauczyciela w nową rolę, ale jest to w pewnym sensie inny nauczyciel. Miałoby taki, którego uczeń dopuścił do samego siebie, by stał się jego wychowawcą. Trudno nawet na tym etapie określić, czy to jest jeszcze wychowawca czy już wychowanek, niemniej jednak stawia on określone wymogi wychowankowi. To czyni go w sensie wychowawczym nowym podmiotem w tej sytuacji, a istotę relacji wychowawczej przenosi na dialog odbywający się w samym uczniu. Na podstawie powyższego można wyróżnić w tym schemacie wychowawczym następujące elementy: wychowawca zewnętrzny, wychowawca-uczeń wewnętrzny i uczeń. Co również ważne, tym wszystkim elementom procesu wychowania przypisana zostaje aktywność wychowawcza. Dlatego można mówić o trzech podmiotach wychowania. Oczywiście, można na tę relację spojrzeć również od strony ucznia. Wtedy także okaże się, że jest ona trójpodmiotowa, składająca się adekwatnie z następujących podmiotów: uczeń zewnętrzny, uczeń-nauczyciel wewnętrzny i nauczyciel. Ten układ jest lustrzanym odbiciem poprzedniego, dlatego też można powiedzieć, że jest to jeden model ujęty z dwóch stron.

Ważnych inspiracji w zakresie podejmowanej tematyki udziela również Michel de Montaigne (1533–1582). W swoim dziele *Próby*, w jego XXVI rozdziale, podejmuje kwestię wychowania dzieci. Istotę nauczania i wychowania oddaje poprzez metafory. Zwracając się do nauczyciela, poleca mu przede wszystkim, aby duszę wychowanka, którą mu powierzono, „zaczął ćwiczyć w samodzielności”<sup>29</sup>. Dodaje następnie: „[...] niech każe uczniowi wszystko w głowie przesiewać przez sito; niech nic w nią nie wkłada mocą prostej jeno powagi [...] niech żąda od ucznia nie tylko zdania sprawy z wyrazów, ale z sensu i z treści”<sup>30</sup>. Sukcesem pracy nauczyciela będzie przepracowanie przez ucznia podanej mu wiedzy i uczynienie jej swoją. Ta wewnętrzna praca ucznia jest warunkiem, bez którego nie można mówić o właściwym nauczaniu czy wychowaniu. Ponadto M. de Montaigne przestrzega przed tym, gdy „[...] pożywający zwracają [wiedzę – M.J.] tak, jak ją przyjął: żołądek nie dokonał swego dzieła”<sup>31</sup>. Na innym miejscu posługuje się metaforą pracy pszczół, aby wyraźniej ukazać istotę wychowania:

---

stiana; *Sermo de utilitate ieiunii*; *Sermo de excidio urbis Romae*; *De haeresibus*, Turnholt: Typographi Brepols Editores Pontificii, 1969, s. 141.

<sup>28</sup> A.O. Schorb, *Erzogenes Ich. Erziehendes Du*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1958, s. 20.

<sup>29</sup> M. de Montaigne, *Próby* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania...*, t. I, s. 234.

<sup>30</sup> Tamże, s. 235.

<sup>31</sup> Tamże.

„[...] pszczoły wysysają to tu, to tam różne kwiaty, ale potem robią z nich miód, który jest ich; to już nie tymianek ani macierzanka. Tak samo niech uczeń przerobi i stopi w jedność cząstki pożyczone u drugih, aby z nich uczynić dzieło całe własne, to jest swój sąd; wychowanie, praca i nauka to jedynie środki do ukształcenia onego”<sup>32</sup>. To ważne stwierdzenie francuskiego humanisty. Wewnętrzna praca ucznia z sobą samym i w sobie samym jest istotnie inną, odrębną, a zarazem niezwykle ważną czynnością w procesie wychowania.

Ciekawą podpowiedzią jest także krótka wzmianka w filozoficznym piśmie pt. *Pampaedia* Jana Amosa Komeńskiego (1592–1670). Podejmując zagadnienie uczenia się przez całe życie z wszystkich sytuacji i wydarzeń życiowych, autor podkreśla, że podstawowa metoda skuteczności takiego procesu polega na „[...] rozmowie z samym sobą [...] stawiając przed sobą zagadnienia i [samemu – M.J.] je rozwiązując”<sup>33</sup>. Również w pragmatycznym podejściu Johna Locka (1632–1704) można odnaleźć inspiracje do rozumienia wychowania jako wewnętrznego dialogu wychowanka z samym sobą. W dziele *O właściwym używaniu rozumu*, podejmując kwestię wolności działania człowieka, pisze on: „[...] ostatnią instancją, do której człowiek może się odwołać, kierując swoim postępowaniem, jest rozum”<sup>34</sup>, który spełnia funkcję poznawania i rozstrzygania. Angielski filozof nazywa go kamieniem probierczym, który każdy człowiek ma przy sobie<sup>35</sup>. W tej przestrzeni wewnętrznego dialogu pojawia się jednak i inny „bohater”, który stara się zawładnąć ludzkim umysłem. J. Lock porównuje tę wewnętrzną przestrzeń w człowieku do świątyni i pisze: „[...] świątynie mają swoje święte obrazy i wiemy, jaki wpływ wywierały one zawsze na dużą część ludzkości. Ale faktycznie idee i obrazy w umysłach ludzkich są tymi niewidzialnymi mocami, które stale panują nad ludźmi”<sup>36</sup>. Friedrich Wilhelm Fröbel (1782–1852) mówił zaś o „potencjale przeczucia” (*Ahnungsvermögen*) lub „potencjale pragnienia” (*Sehnsuchtsvermögen*), obecnym w wychowanku, o czym – według Hermana Nohla (1879–1960) – zapomniała psychologia empiryczna<sup>37</sup>.

W twórczości pedagogicznej Rousseau również można zauważyć wskazówki dotyczące tego, że do istoty relacji wychowawczej należy wewnętrzny dialog w samym wychowanku. W *Emilu* genewski pedagog pisze: „[...] ogłupiłbyś go [wychowanka – M.J.], to prawda, w ten sposób, gdybyś nim stale kierował, gdybyś mu ciągle mówił: chodź, wróć, zostań, rób to, nie rób tamtego. Jeśli głowa twoja kieruje zawsze jego ramieniem, własna jego głowa staje mu się zbyt ciężka”<sup>38</sup>, „[...] jeśli raz zastąpisz w jego umyśle rozumowanie przez autorytet, nie będzie więcej rozumował; stanie się po

<sup>32</sup> Tamże, s. 236.

<sup>33</sup> J.A. Komeński, *Pampaedia*, tłum. Z.K. Remerowa, Wrocław-Warszawa: Ossolineum, 1973, s. 242.

<sup>34</sup> J. Locke, *O właściwym używaniu rozumu* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania ...*, t. I, s. 414.

<sup>35</sup> Por. tamże.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Por. H. Nohl, *Erziehergestalten*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1960, s. 33–34.

<sup>38</sup> J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, s. 476.

prostu igraszką cudzego zdania”<sup>39</sup>. W powyższych tekstach Rousseau obrazowo przedstawia trzy istotne elementy relacji wychowawczej: głowa wychowawcy – głowa wychowanek – ramię wychowanek i dopomina się o bezwzględne zachowanie takiego rozumienia wychowania, zwłaszcza poprzez uznanie głowy wychowanek za absolutnie priorytetowy element tego schematu.

Powyżej zaprezentowałem jedynie przykładowe fragmenty z historii literatury pedagogicznej, w których – często w sposób obrazowy – ich autorzy poza wychowawcą i wychowanek widzieli pewien odrębny element. Na podstawie powyższych źródeł trudno dokładnie określić miejsce tego elementu i jego znaczenie. Bardzo często lokowany jest on w samym wychowanek, ale posiada zarazem wyraźne cechy wychowawcy.

## 2.2. OKRES SAMODZIELNOŚCI NAUKOWEJ PEDAGOGIKI

W tym miejscu, podobnie jak powyżej, przywołam wybrane teksty pedagogiczne, które nie tylko podkreślają istotną wartość wewnętrznego dialogu w wychowanek, ale ukazują go w kontekście relacji wychowawca – wychowanek.

Pierwszym ważnym źródłem dla podejmowanej tematyki jest twórczość pedagogiczna Johanna Michaela Sailera (1751–1832), niemieckiego pedagoga i teologa katolickiego. W dziele pt. *Über Erziehung für Erzieher* podejmuje on kwestię relacji wychowawczej przy okazji zagadnień związanych z celem wychowania. Optymalnym celem wychowawczym jest dla niego osiągnięcie stanu „kompletnego Ty” (*ein komplettes Du*), gdzie „Ty” oznacza wychowanek. Wyjaśnia on: „[...] kształtuj wychowanek nie według własnych, lecz jego dyspozycji, to znaczy dąż do tego, by doprowadzić go do ideału ludzkiej doskonałości zgodnie z otwartością jego istoty i doprowadzić go do takiego poziomu doskonałości, który odpowiada jego indywidualnym dyspozycjom; dbaj w szczególności o to, aby zostały wykształcone jego indywidualne dyspozycje, które uczyniłyby jednostkę tak niezbędną, że stałaby się niezastąpiona w społeczeństwie”<sup>40</sup>. A następnie dodaje: „[...] nigdy nie staniesz się mną, mówi mądry pedagog, staniesz się tylko kompletnym sobą (*ein komplettes Du*)”<sup>41</sup>. Sailerowska koncepcja „kompletnego Ty” jako celu wychowania zakłada dialogiczny charakter samego procesu wychowawczego. Bazuje ona na antropologii otwartej na drugiego człowieka. Proces wychowania zakłada rozwój potencjalności wrodzonych wychowanek na drodze dialogicznego kontaktu z osobowym wychowawcą. Uwzględnienie tych dwóch istotnych komponentów, czyli wyposażenia naturalnego wychowanek i działania osobowego wychowawcy, ma kluczowe znaczenie w tej teorii. W ten właśnie sposób „kompletne Ty” powstaje na podstawie uaktywnienia indywidualnych potencjalności rozwojowych dzięki spotkaniu z „Ja” wychowawcy, który inspirowe i czuwa nad właściwym rozwojem, ale w żaden

<sup>39</sup> Tamże, s. 478.

<sup>40</sup> J.M. Sailer, *Über Erziehung für Erzieher*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1962, s. 79.

<sup>41</sup> Tamże.

sposób nie narzuca samego rozwoju i jego celów. „Kompletny Ty” staje się wyzwaniem wychowawczym dla wychowanka i wchodzi w rolę wychowawcy.

J.M. Sailer pisze następnie do wychowawców: „[...] wejdź w miejsce rozumu dziecka, aby mogło ono stać się człowiekiem; wejdź w miejsce rozumu tak długo, dopóki nie stanie się zdolne do samozarządzania; wreszcie wejdź w miejsce rozumu dziecka w taki sposób, aby jego rozwój w kierunku samozarządzania mógł bezpiecznie nastąpić i w odpowiednim czasie”<sup>42</sup>. Na tej podstawie można powiedzieć, że istota relacji wychowawczej rozgrywa się jednak nie tyle między wychowawcą a wychowankiem, ale wewnątrz samego wychowanka. Wprawdzie Sailer nie ukazuje tego wprost, niemniej jednak – rozumiejąc wychowanie jako specyficzny trójstronny dialog między indywidualnymi, wrodzonymi uzdolnieniami wychowanka, nim samym a wychowawcą – przestrzeń „kompletnego Ty” staje się według niego decydującą przestrzenią tego dialogu, ułożoną właśnie w samym wychowanku.

Immanuel Kant (1724–1804) pisze zaś o uwewnętrznionym wzorcu, który człowiek ma w sobie i z którym się porównuje<sup>43</sup>. Bardzo ciekawe są również poglądy Johanna Gottfrieda Sauera (1775–1812)<sup>44</sup>, ucznia Johanna Gottlieba Fichtego (1762–1814). Pisze on, że

[...] istota rozumna jest istotą działającą świadomie; bowiem nie tylko w ogóle działa, lecz przygląda się sobie w trakcie tych czynności jako istocie zachowującej się aktywnie. [...] W trakcie pewnych czynności [...] istota rozumna zyskuje świadomość siebie poprzez naoczność siebie samej, w niektórych świadomość innych poprzez ich odbicie w sobie samej. W tych pierwszych nie ma zbyt wiele do różnicowania, gdyż podmiot i przedmiot działania są jedną i tą samą istotą rozumną, zbiegają się oba z istotą obserwującą jako z nią tożsame; w tych ostatnich natomiast podmiot i przedmiot działania są z gruntu różne i tylko podmiot i odbijany w nim przedmiot razem są wewnętrźnie spójną istotą rozumną<sup>45</sup>.

Według J.G. Sauera wychowanek nie tylko działa, ale jednocześnie przygląda się sobie w trakcie tych czynności, tzn. dokonuje się w nim jakaś forma odniesienia (oceny?) tego, co jest dokonywane, do tego, co odbija się w nim. Z tego też względu Sauer wychowanie rozumiał jako wezwanie do aktywności własnej wychowanka<sup>46</sup>.

<sup>42</sup> Tamże, s. 76.

<sup>43</sup> Por. I. Kant, *O pedagogice*, s. 89.

<sup>44</sup> J.G. Sauer, *Über das Problem der Erziehung*, I, „Philosophisches Journal in einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten” 1798, nr 3, s. 264–290; tenże, *Über das Problem der Erziehung*, II, tamże, nr 4, s. 306–358.

<sup>45</sup> Cyt. za: D. Benner, *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015, s. 97, przypis 21.

<sup>46</sup> Por. A. Langewand, *Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Eine Jenenser Differenz um 1800* [w:] A. Langewand, A. von Prondczynsky (red.), *Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1999, s. 13.

Kolejnym ważnym źródłem dla opisu dwupodmiotowości wychowanka jest dorobek Johanna Friedricha Herbarta (1776–1841). Aby móc go jednak właściwie zrozumieć, trzeba podejmować analizę jego pism w kontekście neohumanizmu niemieckiego, z którego wyrasta. Szczególnie należy tu wspomnieć takich przedstawicieli tego okresu, jak: Johann Gottfried von Herder (1744–1803), Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832), Friedrich August Wolf (1759–1824), Friedrich Schiller (1759–1805), Wilhelm von Humboldt (1767–1835) czy Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg (1790–1866). Oni bowiem terminowi „kształcenie” (*Bildung*) nadali nowe znaczenie, koncentrując jego treść na życiu duchowym, wewnętrznym człowieka. Przykładem może być rozumienie kształcenia charakteru przez W. Humboldta, który opisuje je jako proces „samorodnej twórczości, której «świat» dostarcza tylko środków”<sup>47</sup>. Ważnym uzupełnieniem takiego podejścia jest zaprezentowanie etapów tego procesu. Niemiecki humanista pisze o tym w następujący sposób: „[...] wszelkie bowiem życie duchowe polega na porywaniu świata ku sobie, przekształcaniu go na wzór idei oraz na urzeczywistnianiu idei w tym świecie”<sup>48</sup>. W tym stwierdzeniu można wyodrębnić trzy etapy kształtowania życia duchowego. Należą do nich: zewnętrzny impuls zmiany, wewnętrzna idea oraz urzeczywistnienie idei. Szczególnie interesujący w kontekście podejmowanej problematyki jest etap drugi. Humboldt wyraźnie wskazuje, że wewnętrzna idea to pewien impuls skłaniający człowieka do zmiany jego życia. Ten impuls, choć został zinterioryzowany przez osobę, to jednak utworzony został z materiału dostarczonego z zewnątrz, od świata, i przez to cały czas stanowi określone wyzwanie do zmiany sposobu myślenia i życia, aż ta idea zostanie w pełni urzeczywistniona. Innym przykładem może być rozumienie istoty wychowania przez F.A.W. Diesterwega. W *Przewodniku do kształcenia nauczycieli* notuje on: „[...] człowiek staje się prawdziwym człowiekiem tylko przez natężenia swoich własnych sił, to jest nie dzięki innym, lecz tylko z siebie i przez samego siebie”<sup>49</sup>, stąd też „[...] naczelnym zadaniem wychowawcy jest nakłonić wychowanka do kształtowania osobowości”<sup>50</sup>.

Po zarysowaniu kontekstu ideowego działalności J.F. Herbarta łatwiej będzie zrozumieć jego przesłanie. Kojarzyć się on może raczej z pewnym usztywnieniem procesu wychowania i nauczania przez bardzo drobiazgowy i formalny, czasami z zastosowaniem nawet metody matematycznej<sup>51</sup>, opis tych procesów. Niemniej jednak jest on humanistą w pełnym tego słowa znaczeniu, wpisującym się w ducha swojej epoki. W tym miejscu chciałbym wskazać dwa zagadnienia z jego pism. Będzie to koncepcja umysłu oraz horyzontu myślowego.

Na pierwszą kwestię zwrócił uwagę B. Nawroczyński. Właściwe rozumienie umysłu w pismach Oldenburgczyka skłoniło go do ponownego tłumaczenia pism ojca pe-

<sup>47</sup> B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa: PWN, 1968, s. 212.

<sup>48</sup> Tamże, s. 220.

<sup>49</sup> F.A.W. Diesterweg, *Przewodnik do kształcenia nauczycieli* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Kielce: Strzelec, 1997, s. 97.

<sup>50</sup> Tamże.

<sup>51</sup> Por. B. Nawroczyński, *Przedmowa*, s. XXXIII–XXXIV.

dagologii naukowej, a zwłaszcza jego *Zarysu wykładów pedagogicznych*<sup>52</sup> na język polski. W uzasadnieniu swojej decyzji Nawroczyński pisze między innymi: „[...] w języku niemieckim są dwa rzeczowniki: *Geist* i *Gemüt*. Obydwa mają dużo różnych znaczeń. Dla obydwu słowniki podają, że im w języku polskim odpowiada między innymi rzeczownik: umysł. [...] W psychologii Herbarta i w języku wielu innych filozofów niemieckich te dwa terminy znajdują się do siebie w stosunku przeciwieństwa, wyraz *Geist* bowiem oznacza sferę intelektualną, a *Gemüt* – uczuciowo-chceniową. [...] Zatarcie tej różnicy musi prowadzić do dużych nieporozumień”<sup>53</sup>. W poprzednim tłumaczeniu dzieła Herbarta nie zauważono tej różnicy znaczeniowej. W ocenie Nawroczyńskiego wynikało to z tego, że tłumacz – choć sprawny językowo – nie rozumiał myśli pedagogicznej autora tekstu. To spostrzeżenie zaś jest istotne w kontekście podejmowanego problemu. Wskazuje ono, że proces zmian w wychowaniu dokonuje się poprzez wewnętrzny dialog między *Geist* a *Gemüt*. Wpisuje się to w Humboldta rozumienie kształtowania życia duchowego, opisane powyżej.

Drugim zagadnieniem pochodzącym z publikacji Herbarta jest kategoria „horyzontu myślowego” (*Gedankenkreis*). Pedagog posługuje się nią przede wszystkim w *Pedagogice ogólnej wywiedzionej z celu wychowania*<sup>54</sup>. Należy zatem bliżej przyjrzeć się treści tej kategorii. Wstępem do tej problematyki jest stwierdzenie, że „[...] ludzkość wychowuje się ciągle przez horyzont umysłowy, jaki sobie wytwarza”<sup>55</sup> oraz że „[...] tylko wtedy wychowanie będzie leżało w naszej mocy [mocy wychowawców – M.J.], jeśli zdołamy w duchu wychowanka roztoczyć obszerny i w swych częściach jak najściślej spojony horyzont umysłowy”<sup>56</sup>. Poza tym Herbart stwierdza, że „kształcenie horyzontu umysłowego stanowi najistotniejszą część wychowania”<sup>57</sup>.

Z powyższych wypowiedzi wynika, że horyzont umysłowy jawi się jako istotny element wychowania, znajdujący się wprawdzie w samym wychowaniu, bo to jest jego przestrzeń umysłowa, niemniej jednak zbudowany jest z treści pochodzących z zewnątrz. Oldenburgczyk opisuje go w następujący sposób:

[...] horyzont umysłowy zawiera materiał wyobrażeń, które po stopniach zainteresowania mogą przejść w pożądanie, a następnie przez działanie w wolę. On zawiera także materiał dla całego mechanizmu roztropności, tutaj mieszczą się wiadomości i ostrożność, bez których człowiek nie byłby w stanie posługiwać się środkami dla

<sup>52</sup> J.F. Herbart, *Zarys wykładów pedagogicznych*, tłum. B. Nawroczyński [w:] tegoż, *Pisma pedagogiczne*, s. 23–182; wersja oryginalna: J.F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1984.

<sup>53</sup> B. Nawroczyński, *Przedmowa*, s. VII–VIII.

<sup>54</sup> J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007; wersja oryginalna: J.F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen: Röwer, 1806.

<sup>55</sup> J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna*..., s. 32.

<sup>56</sup> Tamże, s. 31.

<sup>57</sup> Tamże, s. 144. „Die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung”, J.F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik*..., s. 339.

osiągnięcia swoich celów. W horyzoncie umysłowym mieści się kuźnia wszelkiej pracy wewnętrznej, tutaj znajduje się źródło wszelkiego życia, wszelkiej energii duchowej, stąd wszelki ruch musi łatwo zaczynać się i toczyć się gładko; tutaj wszystko musi być na swoim miejscu, gotowe do użytku; nic nie może zawadzać lub ciężarem i masą tamować ruchu; muszą tutaj panować jasność, kojarzenie, system i metoda<sup>58</sup>.

Herbart pokazuje, że treść horyzontu umysłowego warunkowana jest materiałem, który pochodzi ze środowiska życia wychowanka i z którym następnie wychowanek musi się zmierzyć, podejmując wewnętrzną pracę nad sobą. W ten sposób powstaje napięcie wewnątrz horyzontu umysłowego<sup>59</sup> wychowanka, z którym on sam musi sobie poradzić i właściwie je rozwiązać. Napięcie to – jak w innym miejscu mówi o tym Herbart – występuje między przedmiotową a podmiotową sferą charakteru wychowanka<sup>60</sup>.

Ważnym kolejnym źródłem w prezentacji dwupodmiotowości wychowanka jest koncepcja antropologiczna H. Nohla. Ukazuje on w niej, że „[...] człowiek w sobie samym jest podzielony: znajduje w sobie świadome «ja», które formułuje cele oraz popędliwe «ja», które musi być wychowywane”<sup>61</sup>. Nohl wychowanie nazywa procesem duchowym i opisuje go tak: „[...] z wewnętrznej przestrzeni podmiotu, w jego byciu z innymi podmiotami, stale wydobywane są formy, które same w sobie są znaczące i ważne, stając się normą życia”<sup>62</sup>. Wprawdzie uczeń Dilthey’a w ten sposób tłumaczy powstanie takich form, jak: sztuka, nauka czy prawo, niemniej jednak warto w tym stwierdzeniu zauważyć tworzenie się określonych powinności wychowawczych, które ontycznie umocowane są w podmiocie (tj. wychowanku), będącym w środowisku kulturowo-społecznym. Ono zaś staje się pewnego rodzaju wyzwaniem, który ten aksjonormatywny proces uruchamia. Nohl nazywa go „obiektywizacją” (*Verobjektivierung*)<sup>63</sup>.

Na innym miejscu Nohl podkreśla, że „[...] w każdej sytuacji życiowej istnieje potencjał kształtujący (wychowawczy, edukacyjny); ujawnia się on w każdej rozmowie”<sup>64</sup>. To spostrzeżenie również koresponduje z wyżej opisanym procesem obiektywizacji. Mowa tu o pewnym edukacyjnym potencjale, który nie jest narzucany ani przez indywiduum, ani przez kontekst kulturowo-społeczny (Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher [1768–1834] mówi o „dwuczłonowości wychowania” – *Doppelendigkeit der*

<sup>58</sup> J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna...*, s. 142.

<sup>59</sup> Por. tamże, s. 152.

<sup>60</sup> Por. tamże, s. 149: „Czyn rodzi wolę z pożądania [...]. Tak dzieje się w przedmiotowej sferze charakteru i tutaj to jest najbardziej charakterystyczne, że tylko gdy własny czyn komuś o jego sile dał bezpośrednio przekonanie lub przynajmniej pośrednio wyobrażenie, wtedy powstaje śmiałość: ja chcę! Tak dzieje się w podmiotowej sferze charakteru”.

<sup>61</sup> H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt am Main: Klostermann, 1988, s. 165.

<sup>62</sup> Tamże, s. 161.

<sup>63</sup> Por. tamże.

<sup>64</sup> Tamże, s. 164.

*Erziehung*), ale powstaje w procesie spotkania tych dwóch podmiotów. Ten proces nie dotyczy tylko rozwoju dziecka, ale obecny jest w całym życiu człowieka<sup>65</sup>.

Również w dorobku pedagogicznym polskich pedagogów można wskazać na zagadnienie tutaj podejmowane. Dla przykładu warto przywołać Jana Władysława Dawida (1859–1914) oraz Sergiusza Hessena (1887–1950). Pierwszy z nich w dziele *O duszy nauczycielstwa* przekonywał, że „[...] wychowanie jest naturalnym procesem, czymś, co się staje tak, jak się jedynie stawać może i musi wedle praw rządzących fizycznym i duchowym organizmem człowieka. Ale w całej sprawie czynną jest jednocześnie jakaś siła kierownicza, której przyczynowo i mechanicznie uwarunkowane siły są podporządkowane: jakiś plan, wzór i idea tego, co się ma stać, co się stać powinno. Wzór ten, tę ideę w sobie nosi, uosabia wychowawca”<sup>66</sup>. Następnie dodaje: „[...] życie ma wartość trwałą przez to i o tyle, o ile je tworzymy sami, o ile w pewnym stopniu stajemy poza nim, wznosimy się nad nie”<sup>67</sup>.

Zdecydowanie więcej miejsca poświęca tej problematyce S. Hessen. Podejmując zagadnienie budowania osobowości wychowanka, będącej celem wychowania moralnego, opisuje ten proces za pomocą schematu<sup>68</sup>, którego istotnym elementem jest koło. Centrum koła stanowi jaźń człowieka, a długość promienia wskazuje na poziom rozwoju kulturowego społeczeństwa<sup>69</sup>, w którym żyje jednostka. Im dłuższy promień koła, tym bardziej rozwinięty dorobek kulturowy danego społeczeństwa. Rozwój osobowości jednostki dokonuje się przez jej wolne czyny i wyrażony jest w tym schemacie przez punkty zaznaczone na okręgu koła. Sam okrąg jest symbolem „idealnej linii naszej jaźni”<sup>70</sup>, która czasami nazywana jest idealną linią naszej powinności<sup>71</sup>. Budowanie osobowości polega zatem na spełnianiu czynów, które mogłyby być umieszczone na okręgu koła albo jak najbliżej niego. W tym schemacie nietrudno zauważyć dwa punkty odniesienia, między którymi rozgrywa się budowanie osobowości wychowanka. Oba ułożone są w nim samym. Z jednej strony jest to okrąg, który jest określonym wyzwaniem (powinnością) dla kształtującej się osobowości wychowanka, a z drugiej strony są to poszczególne czyny wychowanka będące odpowiedzią na „powinność okręgu”. Ta odpowiedź jest bardziej lub mniej zgodna z wzorcem, ale zawsze powstaje jako forma odniesienia się do niego. Trudność procesu wychowania polega na tym, że na ludzki wolny czyn działają trzy siły: odśrodkowa siła bezwładności, bezwładna siła przyzwyczajenia i dośrodkowa siła osobowości. Hessen nadaje im określone znaczenie.

Odśrodkowa siła bezwładności (na schemacie 2 to B) są to czyny dokonane pod wpływem afektu. To władze człowieka „oderwane” od niego, działające niejako samostannie. Stają się przez to siłami zewnętrznymi, poddanymi wpływom środowiskowym.

<sup>65</sup> Por. tamże, s. 161.

<sup>66</sup> J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania...*, t. II, s. 617.

<sup>67</sup> Tamże, s. 621.

<sup>68</sup> Por. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997, s. 108.

<sup>69</sup> Chodzi o rozwój wszystkich elementów kultury, a zatem nauki, sztuki, gospodarki, religii i prawa.

<sup>70</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 108.

<sup>71</sup> Por. tamże, s. 112.

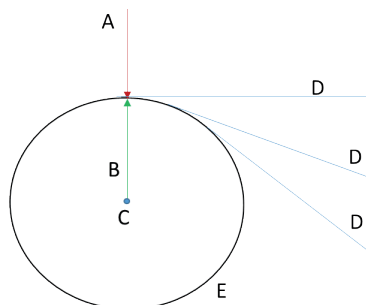
Przy całkowitym poddaniu się tej sile, „[...] człowiek zatracą samego siebie, zaczyna myśleć cudzymi myślami, odczuwać cudzymi uczuciami, działać nie po swojemu”<sup>72</sup>, dlatego Hessen nazywa te czyny nieodpowiedzialnymi.

Bezwładna siła przyzwyczajenia (D) wynika z czynu ludzkiego. To w nim zawarty jest mechanizm, który skłania człowieka do powtórzenia wypracowanego schematu myślenia, mówienia i działania<sup>73</sup>. Skutkiem poddania się tej sile może być brak czujności na nowość w życiu człowieka.

Dośrodkowa siła osobowości (A) jest gwarantem autentycznego rozwoju osobowego człowieka. Musi przezwyciężyć zarówno odśrodkową siłę bezwładności, jak i siłę przyzwyczajenia, ale dzięki temu wzmacnia się wolność osoby i jej niepowtarzalność. Mocą tej siły jest stawianie sobie bezinteresownych celów ponadosobowych. Hessen wyjaśnia to w następujący sposób: „[...] wzrost i samo wytworzenie osobowości z temperamentu możliwe są tylko dzięki temu, że ona służy ponadosobowemu zadaniu”<sup>74</sup>, „[...] jedynie nie mając na względzie wyłącznie swej indywidualności, lecz pracując nad zadaniami ponadindywidualnymi, stajemy się indywidualnościami”<sup>75</sup>.

Przedstawione zagadnienia można w następujący sposób oddać na poniższym schemacie<sup>76</sup>.

Schemat 2. Siły osobotwórcze w ujęciu S. Hessena



- A – dośrodkowa siła osobowości
- B – odśrodkowa siła bezwładności
- C – jaźń
- D – bezwładna siła przyzwyczajenia
- E – idealna linia powinności

Źródło: opracowanie własne

<sup>72</sup> Tamże, s. 118.

<sup>73</sup> Tamże, s. 108. Można w tym miejscu przywołać zagadnienie skutków nieprzechodnych czynu ludzkiego, opisanych przez K. Wojtyłę. Wskazuje on na to, że czyn poprzez swój skutek nieprzechodni uprzedmiotawia się w osobie – sprawcy czynu, tzn. staje się tworzywem budującym jej charakter moralny, por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn* [w:] T. Styczeń (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2011, s. 194–195.

<sup>74</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 112.

<sup>75</sup> Tamże.

<sup>76</sup> W nieco inny sposób schemat Hessena przedstawia D. Stępkowski, por. D. Stępkowski, (Wy)kształcenie w polskiej pedagogice ogólnej. Prolegomena do historii pojęcia [w:] K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski (red.), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2019, s. 47–51.

Cennym wkładem w podejmowaną tu problematykę jest również dorobek Romano Guardiniego (1885–1968). Przekonywał on, że źródło ustawicznego rozwoju człowieka usytuowane jest w jego wnętrzu. Tutaj rozpoczyna się zmiana (rozwój, wychowanie), za którą odpowiedzialna jest siła wewnętrzna. Zgodnie z myślą R. Guardiniego zewnętrzne oddziaływania wychowawcze są odpowiedzią na wewnętrzne napięcie powstałe w samym wychowanku i jego konsekwencją. Guardini tę podstawową siłę wewnętrzną nazywa impulsem pedagogicznym, wewnętrznym dążeniem wzrastania, impulsem stawania się czy też istotowym obrazem wewnętrznym<sup>77</sup>. Jest ona wynikiem specyficznego pola napięcia obecnego w człowieku. Guardini widzi to napięcie dwupoziomowo i mówi o dwóch zasadach dialektyki żywego rozwoju<sup>78</sup>.

Pierwszy poziom napięcia rozciąga się pomiędzy „możliwością siebie a sobą realnym”<sup>79</sup>. Od razu niemiecki pedagog wyjaśnia, że to, „[...] czym się staję, nie jest czymś mi obcym. [...] To, czym się staję w trakcie swego rozwoju osobowego, w jakiś sposób jest mi już dane z góry. I właśnie dlatego, kiedy się tym staję, to wiem, że stałem się sobą”<sup>80</sup>.

Drugi poziom napięcia można określić wychodzeniem poza siebie. Guardini pisze, że „[...] żyć oznacza «żyć czymś». Nie można po prostu żyć. Tylko wtedy mogę w swoim życiu stać się sobą, kiedy wychodzę poza siebie, ku czemuś, co nie jest mną, ku jakiemuś bytowi odrębnemu ode mnie”<sup>81</sup>. Niepodejmowanie tego wysiłku, zamknięcie się w sobie oraz ograniczenie do realizacji jedynie pierwszego poziomu napięcia ostatecznie jest klęską człowieka. Guardini dodaje, że jeśli człowiek „[...] nie ma odwagi oddać się czemuś poza sobą, wtedy coraz bardziej ubożeje. Jego horyzont się zaciera. «Zachował swoje życie» i tym samym je «stracił»”<sup>82</sup>. Ważnym dopowiedzeniem Guardiniego w temacie wychodzenia poza siebie jest to, że „przedmiot” zewnętrzny, ku któremu człowiek wychodzi, „[...] staje się «przedmiotem» mojego życia w ścisłym znaczeniu, jeśli jest jego treścią. Wtedy więc, kiedy przestaje on być dla mnie czymś istniejącym li tylko obiektywnie i podlega «subiektywizacji», włączeniu w moje własne życie”<sup>83</sup>. A zatem zewnętrzna treść, której człowiek oddaje swoje życie, staje się istotna tylko z tego względu, że wcześniej zostanie ona uwewnętrzniona i jako taka skłania do zmiany, czyli wychowuje.

Fritz März w swoich pracach z obszaru pedagogiki ogólnej podjął między innymi zagadnienie podstawowych kategorii pedagogicznych, do których zaliczył „kształcenie” (*Bildung*) i „wychowanie” (*Erziehung*). W tym miejscu nie chodzi wprost o problem języka pedagogicznego, ale o zagadnienie, które zostało ujawnione niejako przy okazji. Otóż, F. März stwierdził, że istnieje bezład i samowola w posługiwaniu się wspomnia-

<sup>77</sup> Por. R. Guardini, *Bóg daleki, Bóg bliski*, tłum. J. Koźbial, Poznań: W drodze, 1991, s. 271–273.

<sup>78</sup> Por. tamże, s. 271.

<sup>79</sup> Tamże.

<sup>80</sup> Tamże.

<sup>81</sup> Tamże. Ta myśl zbieżna jest z Hessenowską myślą „bezinteresownych celów ponadosobowych”, por. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 112.

<sup>82</sup> Por. R. Guardini, *Bóg daleki, Bóg bliski*, s. 269.

<sup>83</sup> Tamże, s. 271–272.

nymi pojęciami<sup>84</sup>. W związku z tym podjął próbę ich uporządkowania i na końcu swoich prac stwierdził, że: „[...] kształcenie (*Bildung*) nie jest ani formacyjną interwencją innej osoby, ani jej wynikiem, ale może być rozumiane jedynie jako samokształcenie osoby. Wykształcony człowiek, jak powiedział kiedyś Johann Heinrich Pestalozzi, jest dziełem samego siebie”<sup>85</sup>. „Kształcenie” (*Bildung*) jednak jako „[...] urzeczywistnienie siebie samego byłoby niemożliwe bez biologicznej i dialogowej pomocy innych. Ta pomoc to nic innego jak wychowanie (*Erziehung*)”<sup>86</sup>. W tym miejscu nie idzie o podjęcie merytorycznej dyskusji nad przedstawionymi przez Märza rozstrzygnięciami, ale o zauważenie procesów wskazywanych przez pedagoga. Według niego „wychowanie” (*Erziehung*) opisuje relację między wychowawcą a wychowankiem („Ty” – „Ja”), a – co w tym momencie jest ważniejsze – „kształcenie” (*Bildung*) mówi o relacji w samym wychowanku („Ja” – „Ja”).

Wydaje się, że ta myśl znajduje swoją kontynuację w pracach Dietricha Bennera. Berliński pedagog nigdzie wprost nie odwołuje się do pism Märza, ale w jego teorii pedagogicznej *praxis* można również wskazać dwa procesy, które są analogiczne w swojej treści do opisanych powyżej ujęć „kształcenia” (*Bildung*) i „wychowania” (*Erziehung*). Nie wchodząc w szczegóły rozbudowanej prakseologii pedagogicznej D. Bennera, nie można nie odnieść się do jego wyjściowej definicji *praxis*: „[...] pewną czynność określa się mianem *praxis* wówczas, gdy po pierwsze, jej źródłem jest niedoskonałość lub istniejący w człowieku brak (wprawdzie czynność ta zaradza owemu brakowi, jednak nie niweluje samej niedoskonałości ani nie przekształca jej w żadną finalną doskonałość), i po drugie, owa czynność nadaje działającemu powołanie, które nie bierze się w prostej linii z jego niedoskonałości, lecz powstaje przede wszystkim dzięki własnemu działaniu”<sup>87</sup>. Jak wyjaśnia Dariusz Stępkowski, „[...] oba te momenty (potrzeba/brak i czynność – odpowiedź) są ze sobą integralnie złączone. Ich ścisłą wzajemną zależność można by porównać do dialogu praktycznego dokonującego się w samym wychowanku”<sup>88</sup>.

Bazując na powyższym, należy zauważyć, że podstawową czynnością wychowawczą jest wewnętrzny dialog w wychowanku. Ten dialog stanowi element składowy relacji wychowawczej. Benner nazywa go samookreśleniem<sup>89</sup> lub aktywnością własną wychowanka<sup>90</sup>. Dodaje jednak, że własna działalność wychowanka jest niewystarczająca. Potrzebna jest również interwencja z zewnątrz. W ten sposób dochodzi do sformułowania dwóch komplementarnych względem siebie zasad – zasady ukształcalności, wskazującej na czynności wychowawcze skierowane na wychowanka z zewnątrz, tzn. od wychowawcy, oraz zasady aktywności własnej, wskazującej na przemiany wycho-

<sup>84</sup> F. März pokazuje różne przejawy samowoli językowej, por. F. März, *Einführung in die Pädagogik. Sechs Kapitel zur Orientierung in der pädagogischen Wirklichkeit*, München: Kösel-Verlag, 1965, s. 109.

<sup>85</sup> Tamże, s. 115.

<sup>86</sup> Tamże.

<sup>87</sup> D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 38–39.

<sup>88</sup> D. Stępkowski, *Praxis w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, s. 25.

<sup>89</sup> Por. tamże, s. 35–36.

<sup>90</sup> Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 91–99.

wawcze w wychowanku, który jest ich podmiotem<sup>91</sup>. Wzajemny stosunek tych zasad opisany jest w następujący sposób: „[...] wychowanek może znaleźć swoje powołanie w sensie zasady ukształcalności tylko wtedy, gdy zostanie wezwany przez interakcję pedagogiczną do współdziałania we własnym procesie kształcenia. I odwrotnie: wezwanie do aktywności własnej jest możliwe tylko wtedy, gdy rozumie się interakcję pedagogiczną w świetle kategorii ukształcalności”<sup>92</sup>.

Celem wyraźniejszego ukazania specyfiki powyższych zasad (i procesów) pedagog z Berlina posługuje się poniższymi schematami<sup>93</sup>. Schemat 3 jest graficznym przedstawieniem zasady aktywności własnej wychowanka (czynność I), schemat 4 – zasady ukształcalności (czynność II).

Schemat 3. Korelacja między podmiotem (S) a przedmiotem (O), w której podmiot i przedmiot to ta sama osoba (S = O)

$$S \text{ ————— } O = S$$

Źródło: D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 98

Schemat 4. Korelacja między podmiotem (S) a przedmiotem (O), w której przedmiot i podmiot nie są tymi samymi osobami

$$S \text{ ————— } O = \text{świat} \neq S$$

Źródło: D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 98

Dodatkowo – wyjaśnia dalej Benner – oba te procesy są ze sobą wzajemnie związane w ten sposób, że „sprawca działania pierwszej czynności jest równocześnie podmiotem drugiej”<sup>94</sup>. To wzajemne związanie zasady aktywności i ukształcalności przedstawił graficznie.

Schemat 5. Korelacja między zasadą aktywności a ukształcalności

$$\begin{array}{ccc} S & \text{—————} & O = S \\ & & \updownarrow \\ & & S \end{array} \quad \quad \quad O = \text{świat} \neq S$$

Źródło: D. Benner, *Pedagogika ogólna*, s. 98

<sup>91</sup> Por. tamże, s. 95.

<sup>92</sup> Tamże, s. 91.

<sup>93</sup> Por. tamże, s. 98.

<sup>94</sup> Tamże.

D. Stępkowski opisuje to zagadnienie za pomocą kategorii paradoksu wychowania i wyjaśnia go następująco: „[...] jeżeli bowiem samookreślenie może być wyłącznie własnym dziełem wychowanka, wszelkie próby wywierania na niego wpływu od zewnątrz nie tylko zagrażają jego autonomii jako podmiotowi, ale czynią pedagogiczną *praxis* w ogóle niemożliwością”<sup>95</sup>. Sama problematyka paradoksu wychowania wykracza poza podejmowane tutaj badania, a jej szczegółowe rozwiązanie obecne jest w literaturze. W tym miejscu warto jednak zwrócić uwagę na końcowy wniosek tego dylematu. Został on sformułowany w następujący sposób: „[...] jeżeli działający podmiot [...] doświadcza siebie jako podmiotu własnych aktów (czynność I) i jest równocześnie zdolny do samodzielnego ich determinowania (czynność II), to wówczas zewnętrzne oddziaływanie wychowawcze osiągnęło swój cel i nie jest już konieczne”<sup>96</sup>.

Poza przytoczonymi powyżej przykładami źródeł wskazujących na wewnętrzną złożoność wychowanka opisywano w literaturze pedagogicznej również badania zmierzające do systematycznego ujęcia podejmowanego problemu. Przykładem jest praca *Bildung als Selbstbestimmung*<sup>97</sup> autorstwa niemieckiego pedagoga, reprezentanta herbartyzmu (normatywizmu) Mariana Heitgera (1927–2012). Wychodząc od założenia Alfreda Petzelta (1886–1967), że „wszystkie pedagogiczne problemy wskazują na JA”<sup>98</sup>, analizuje on różnorodne teorie i podejścia pedagogiczne z perspektywy problematyki samourzeczywistnienia się „Ja”. Zauważa na wstępie, że ten proces rozpościera się między dwoma skrajnymi stanowiskami – uwarunkowaniami antropologicznymi (sprowadza je do uwarunkowań biologicznych<sup>99</sup>) człowieka a wolnością osoby<sup>100</sup>. Z takiego układu wynikają trzy modele wychowania jako „samourzeczywistnienia się” (*Selbstverwirklichung*): eksperymentalny, substancjalny i dialektyczny.

Model eksperymentalny – w tym podejściu wszelkie uwarunkowania biologiczne człowieka zostają zanegowane na rzecz opowiedzenia się za pełną wolnością w procesie samourzeczywistniania się. W myśl założeń ontologicznych Jeana Paula Sartre’a (1905–1980) egzystencja wyprzedza istotę. Człowiek jest zmuszony do ciągłego tworzenia siebie i dopiero na końcu życia można stwierdzić, kim on był<sup>101</sup>. Póki żyje, nie sposób odpowiedzieć na to pytanie.

<sup>95</sup> Por. A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 35–36; D. Stępkowski, *Praxis w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, s. 35–37.

<sup>96</sup> D. Stępkowski, *Praxis w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, s. 37.

<sup>97</sup> M. Heitger, *Bildung als Selbstbestimmung*, Paderborn–München–Wien–Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh, 2004; por. tenże, *Systematische Pädagogik – wozu?*, Paderborn–München–Wien–Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh, 2003.

<sup>98</sup> M. Heitger, *Bildung als Selbstbestimmung*, s. 25.

<sup>99</sup> W pedagogicznej literaturze niemieckojęzycznej często (choć nie jest to reguła) antropologiczne uwarunkowania rozwojowe czy wychowawcze rozumie się jako uwarunkowania biologiczne, por. H. Gudjons, S. Traub, *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, s. 183–190.

<sup>100</sup> W. Böhm, *Zur Pädagogik Marian Heitgers – einige Einführende Gedanken* [w:] M. Heitger, *Bildung als Selbstbestimmung*, s. 13.

<sup>101</sup> Por. tamże.

Model substancjalny – w tym podejściu podkreśla się teleologiczny wymiar człowieka, który jest dany i określony w jego uwarunkowaniach antropologicznych. Często wykorzystywanym tutaj obrazem jest proces naturalnego przekształcania się pąka w kwiat. Przez to proces samourzeczywistnienia się jest rozumiany jako „samorozwój” (*Selbstentfaltung*) biologicznie uwarunkowanej natury<sup>102</sup>.

Model dialektyczny – w tym podejściu „Ja w procesie samourzeczywistnienia się jest rozumiane zarówno jako podmiot, jak i przedmiot”<sup>103</sup>. Z jednej strony człowiek jest rozumiany jako wolny podmiot swoich działań, z drugiej strony jednak te działania podejmowane są w określonych czasowo-przestrzennych uwarunkowaniach, których człowiek nie może zmienić. Powstaje zatem w samym „Ja” wewnętrzne napięcie między tym, co statyczne w człowieku, a tym, co w nim dynamiczne, „pomiędzy byciem (*selbst-sein*) a stawaniem się (*selbstwerden*)”<sup>104</sup>. To sprawia, że w tym wypadku samourzeczywistnienie się przybiera formę tytułowego samostanowienia (*Selbstbestimmung*).

Wylaniają się zatem trzy radykalnie odmienne podejścia opisujące wychowanie: „samourzeczywistnienie” (*Selbstverwirklichung*), „samorozwój” (*Selbstentfaltung*) oraz „samostanowienie” (*Selbstbestimmung*). Spośród powyższych koncepcja dialektyczna wprost podejmuje zagadnienie wewnętrznego napięcia w strukturze „Ja”, tj. w samym wychowanku. Przeglądając się bliżej temu zagadnieniu, M. Heitger zaznacza, że „Ja” jest zarówno „zleceniodawcą i zleceniobiorcą w jednym” (*Das Selbst ist Auftraggeber und Beauftragter in einem*)<sup>105</sup> oraz wyjaśnia, że: „[...] to zadanie może być wykonane tylko przez samego siebie, nie może być delegowane; być może inni mogą pomóc, pobudzić, wspierać, zachęcić. Kształcenie jest zawsze samo-kształceniem. Tak jak ja nie mogę oddać swojego człowieczeństwa innym, tak samo nie mogę oddać swojego kształcenia. Ono pozostaje związane z aktywnością własną”<sup>106</sup>.

Powyższe źródła stanowią jedynie przykładowe wypowiedzi, które koncentrują się na samym wychowanku, a dokładniej mówiąc, na procesach rozpoznawanych we wnętrzu jego osobowości. W zależności od założeń ontologicznych, antropologicznych i epistemologicznych przywołani autorzy w różny sposób wypowiadają się na temat dynamiki wewnętrznego świata wychowanka. Nie jest celem tej części pracy, aby te wypowiedzi w jakiś sposób uzgadniać z sobą, klasyfikować je czy też wartościować. W tym miejscu zasadniczym powodem ich przywołania było pokazanie, że z perspektywy różnych ujęć teoretycznych uchwycony został pewnego rodzaju dialog wewnętrzny w wychowanku i – co za tym idzie – również „bohaterowie” tego dialogu, czyli podmioty relacji wychowawczej.

Chciałbym podkreślić, że zauważenie aktywnego udziału samego wychowanka w procesie wychowawczym nie jest oczywiście niczym nowym<sup>107</sup>, niemniej jednak

<sup>102</sup> Tamże, s. 14.

<sup>103</sup> Tamże.

<sup>104</sup> Tamże, s. 15.

<sup>105</sup> Por. M. Heitger, *Bildung als Selbstbestimmung*, s. 22.

<sup>106</sup> Tamże, s. 21.

<sup>107</sup> Taki model nazywam dwupodmiotowym i opisałem go powyżej.

wyeksponowanie i dowartościowanie tego wewnętrznego dialogu jest zagadnieniem nieczęsto podejmowanym. W swojej propozycji nadaję mu kluczowe znaczenie. Ze względu na bogactwo treści i dynamikę procesów, które odbywają się w obszarze wewnętrznego świata wychowanka, proponuję, by relację wychowawczą ujmować trójpodmiotowo. Moim zdaniem dwupodmiotowość w myśleniu o relacji między wychowawcą a wychowankiem gubi (a jeśli zauważa, to w sposób nieadekwatny do jego znaczenia) złożony świat wychowanka. Na podstawie wcześniejszych wywodów i ustaleń przyjmuję, że w relacji wychowawczej, poza wychowawcą w jego tradycyjnym rozumieniu (zewnątrzny wychowawca „Ty”), można wskazać jeszcze dwa podmioty obecne w przestrzeni wewnętrznego świata wychowanka. Proponuję, aby nazwać je „Ja-wołające” oraz „Ja-(po)wołane”<sup>108</sup>. Powyższe analizy pozwalają również na zdefiniowanie tych podmiotów. Przyjmuję zatem następujące definicje: „Ja-wołające” to zinteryoryzowany w wychowanku normatywny obraz samego siebie, „Ja-(po)wołane” to wychowanek tu i teraz obecny z wszystkimi kontekstami (biologicznymi, psychicznymi, kulturowymi, duchowymi z jednej strony oraz historycznymi i przyszłościowymi z drugiej strony), które doprowadziły go do tego miejsca.

### 3. STRUKTURA TRÓJPODMIOTOWEGO MODELU RELACJI WYCHOWAWCZEJ

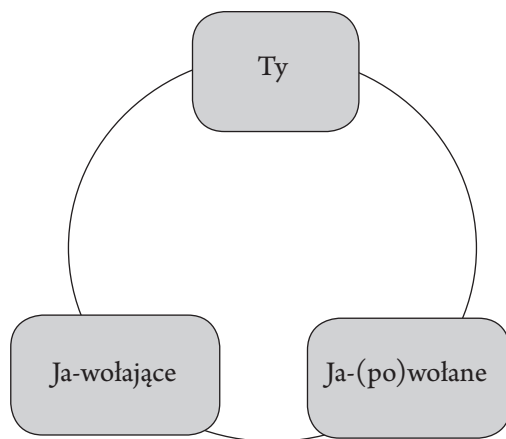
Trójpodmiotowy model relacji wychowawczej składa się z następujących podmiotów: „Ty”, „Ja-wołające” oraz „Ja-(po)wołane”. Poprzez takie podejście chcę wskazać, że w sposób zdecydowany uwzględniłem w swoich badaniach dialog wewnętrzny w samym wychowanku. Walter Herzog mówi, że również ta wewnętrzna relacja z samym sobą „[...] stanowi obiektywną część rzeczywistości, nawet jeśli niemożliwe jest jej rzeczowe (empiryczne) uchwycenie”<sup>109</sup>.

W trójpodmiotowej relacji wychowawczej powstają różne relacje między poszczególnymi podmiotami, tj. relacja między „Ty” a „Ja-wołającym”, między „Ty” a „Ja-(po)wołanym” oraz między „Ja-wołającym” a „Ja-(po)wołanym”, jak pokazuje to poniższy schemat.

<sup>108</sup> Terminy, którymi tutaj się posługuję, określiłbym – za H. Blumerem – pojęciami uwalniającymi, które amerykański badacz odróżniał od pojęć definicyjnych. Te pierwsze – zdaniem E. Hałas – „[...] nie zawierają charakterystyk wskazujących obiekty, do których się jednoznacznie odnoszą. O ile zdefiniowane terminy – jak wyjaśnia dalej Hałas – dostarczają przepisów, co widzieć, o tyle koncepcje uwalniające pokazują tylko, na co patrzeć. Polegają na ogólnym wskazaniu, co jest ważne”, E. Hałas, *Herbert Blumer – socjolog negocjowanego ładu w społeczeństwie demokratycznym* [w:] H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2007, s. XV.

<sup>109</sup> W. Herzog, *In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften” 2001, nr 3, s. 541.

Schemat 6. Trójpodmiotowy model relacji wychowawczej



Źródło: opracowanie własne

Jest to wyjściowy schemat, do którego będę się odnosił na dalszych etapach opisu prowadzonych przeze mnie badań, by go uzupełniać poprzez nadawanie treści poszczególnym podmiotom oraz relacjom między nimi. W tym momencie nie rozstrzygam, jaka (czy w ogóle) jest hierarchia między podmiotami i poszczególnymi relacjami, czy są to (zawsze pod pewnymi warunkami) relacje jedno- czy dwukierunkowe. Na tym etapie nakreślony schemat jest jak najbardziej możliwie otwarty interpretacyjnie, by w opisie procesu prowadzonych badań i uściśleń konkretyzować treściowo poszczególne relacje.

Oczywiście powyższe wyróżnienia i nazwy są cechą modelu, a zatem konstruktu teoretycznego i uproszczonego, stąd ich oddzielne omawianie jest zabiegiem sztucznym, służącym celom poznawczym. W rzeczywistości relacja wychowawcza jest zjawiskiem, w którym poszczególne procesy na siebie nachodzą i wzajemnie się warunkują. Poniżej, w pierwszym paragrafie, opisane zostaną poszczególne podmioty wychowania, w drugim – możliwe relacje między tymi podmiotami, a w ostatnim – teleologiczny wymiar trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej.

### 3.1. PODMIOTY RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Prezentację trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej należy rozpocząć od opisu poszczególnych podmiotów, tj. podmiotu „Ty”, podmiotu „Ja-wołającego” oraz podmiotu „Ja-(po)wołanego”. W tym miejscu ukazana zostanie specyfika poszczególnych podmiotów wraz z wyjaśnieniem ich nazw.

### 3.1.1. PODMIOT „Ty”

Podmiot „Ty” to przede wszystkim osobowy, konkretny wychowawca. To ten, który w dziejach refleksji pedagogicznej został zauważony jako pierwszy. Nie jest tu istotne zdefiniowanie wychowawcy<sup>110</sup>, a tym bardziej nie jest istotne to, czy to będzie ktoś, kto względem wychowanka jest w relacji pokrewieństwa (matka, ojciec, babcia, dziadek, siostra, brat itp.), w relacji formalno-prawnej (spełnia określoną rolę: nauczyciel, opiekun itp.), w relacji emocjonalnej (np. cieszy się uznaniem wychowanka: osoba znacząca, model, wzór osobowy itp.), czy też znalazł się w relacji do wychowanka na skutek przypadku, np. zbiegu okoliczności (przypadkowe spotkanie, usłyszana wypowiedź, przeczytane świadectwo życia itp.). Różnorodność poszczególnych relacji oczywiście ma znaczenie dla poszczególnych sytuacji wychowawczych, ale w tym miejscu, gdy opisywany jest sam model i specyfika relacji zewnętrznej, te zagadnienia nie odgrywają znaczącej roli.

Warte podkreślenia jest tylko to, że wychowawca „Ty” może być jedynie osobą. Wpisuję się tym samym w nurt bardzo mocno obecny w refleksji pedagogicznej od samego początku<sup>111</sup>. März uważa, że wychowawcą w sensie ścisłym może być tylko człowiek. W *Einführung in die Pädagogik* pisze on, że wychowanie ukazuje się jako „[...] międzyosobowy fenomen. Człowiek jest wychowywany tylko przez osobę, ponieważ nic, poza drugą osobą, w tym doświadczalnym świecie nie jest w stanie zapewnić wzrastającej osobie takiej pomocy, która «miałaby na celu samorealizację osoby zgodnie z jej naturą i potrzebami»”<sup>112</sup>. Podobnie twierdzi Kazimierz Twardowski (1866–1938), który w czasie swego odczytu podczas zjazdu członków Towarzystwa Pedagogicznego we Lwowie w dniu 5 lipca 1909 roku stwierdził, że „w znaczeniu właściwym tylko człowiek wychowuje człowieka”<sup>113</sup>. To jedynie wybrane i przykładowe wypowiedzi, które potwierdzają przyjęte i opisane w pierwszej części pracy stanowisko. Na tym etapie prezentacja tego podmiotu nie wymaga większych wyjaśnień. Można jedynie postawić ogólny warunek, by była to osoba o znacznym potencjale wychowawczym, ale i to

<sup>110</sup> Nie ulega jednak wątpliwości, że treściowe rozumienie wychowawcy uzależnione jest przede wszystkim od rozumienia samego wychowania, stąd też nie sposób podać wyczerpującej i satysfakcjonującej każdego definicji wychowawcy. Jednym ze sposobów rozwiązania tego dylematu jest odwołanie się do tzw. wszechdefinicji wychowania. Takie podejście ma na celu przedstawienie pewnej podstawowej formy rozumienia wychowania bez ingerowania w dyskusję między przyjmowanymi założeniami przez poszczególne szkoły naukowe. W tym wypadku mogłaby ona być sformułowana w następujący sposób: wychowanie to wszelkie zewnętrzne wpływy skierowane na wychowanka, powodujące zmiany w nim samym. Wychowawcą – konsekwentnie – będzie źródło tych wpływów, a podmiotem wychowania „Ty” osobowe, por. M. Jeziorański, *Wychowawca* [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XX, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2014, kol. 1045.

<sup>111</sup> Por. także: S. Kot, *Historia wychowania*, t. I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010, s. 15.

<sup>112</sup> F. März, *Einführung in die Pädagogik*..., s. 148.

<sup>113</sup> K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, oprac. R. Jadczyk, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992, s. 413; por. M. Rembierz, *Wychowanie, oświata powszechna i kształcenie uniwersyteckie jako źródła polskiej niepodległości. Pedagogiczno-patriotyczne idee i działania Kazimierza Twardowskiego*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2015, nr 1, s. 64.

są już uwagi wychodzące poza ściśle zagadnienie budowania ogólnego modelu relacji wychowawczej.

Na podstawie powyższego przyjmuję, że podmiot „Ty” w trójpodmiotowym modelu relacji wychowawczej należy rozumieć jako potencjonalność wychowawczą. To znaczy, że jest to „miejsce”, z którego wychodzi w kierunku wychowanka pewnego rodzaju prowokacja wychowawcza, określona treść, a wychowanek musi się z nią skonfrontować.

W tym miejscu warto jeszcze dodać, że gdyby uznać w podmiocie „Ty” jedyne wychowawcę, to byłaby to zewnątrzsterowność w wychowaniu. I choć w pewnych okolicznościach można się na to zgodzić<sup>114</sup>, to jednak optymalna sytuacja jest taka, w której dąży się do coraz większego uznania znaczenia wychowującego podmiotu „Ja-wołającego”. Stąd „Ty” jest (i powinno być!) prowokacją wychowawczą, która oddziałuje w różnych okolicznościach z różną intensywnością, ale nie jest w stanie (w sensie ontycznym) narzucić swoich propozycji wychowankowi.

### 3.1.2. PODMIOT „JA-WOŁAJĄCE”

Drugim podmiotem w relacji wychowawczej jest „Ja-wołające”. Prezentacja tego podmiotu jest trudniejsza niż podmiotu „Ty”. Przede wszystkim z tego względu, że treści te należą do grupy zagadnień specyficznych dla wprowadzanego tutaj modelu. Poza tym poprzednio wystarczyło powiedzieć, że wychowawcą „Ty” jest druga osoba. Upraszczając, wystarczyło niejako wskazać: to jest wychowawca „Ty”, co oznacza, że podmiot „Ty” poddaje się poznaniu empirycznemu. Tym razem nie sposób „wskazać palcem” i zobaczyć „gołym okiem”, kim jest „Ja-wołające”.

Argumentem za obecnością tego podmiotu w relacji wychowawczej są treści przywołane w poprzednim paragrafie, dotyczącym inspiracji trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej. Wskazywały one na twórczy i autentyczny dialog wewnętrzny w osobie wychowanka. Jedną ze stron tego dialogu jest „Ja-wołające”, które – przypomnę – zostało zdefiniowane jako zinterioryzowany w wychowanku normatywny obraz samego siebie. Definicja ta domaga się szczegółowego wyjaśnienia, które obejmuje trzy konstytutywne komponenty: obraz, zinterioryzowanie w wychowanku i normatywność.

**Obraz** – posługując się metaforą obrazu, sięgam przede wszystkim do pedagogicznej tradycji związanej z kategorią *das Bild*. Nowak wyjaśnia, że „[...] kategorię tę rozumie się jako «obraz wewnętrzny» («autentyczny»), w sensie niejako prawosławnej «ikony», odróżniający się zdecydowanie od zjawiska, fenomenu czy fikcji. Chodzi o realny wymiar istnienia, dostrzegany w «tajemnicy ikony»”<sup>115</sup>. Można również – choć z wielką ostrożnością – posłużyć się w tym miejscu terminem „paradyg-

<sup>114</sup> Zagadnienia te zostaną przedstawione w końcowej części rozdziału.

<sup>115</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 285. Ta kategoria jest obecna przede wszystkim w pedagogicznej literaturze niemieckojęzycznej o orientacji humanistycznej.

mat” w jego starogreckim znaczeniu, które należy rozumieć jako przykład czy wzór<sup>116</sup>. Będzie to swoisty, immanentny, indywidualny wzór osobowy. Chcę bardzo mocno zaakcentować, że między innymi dlatego w swojej koncepcji odwołuję się do kategorii obrazu, ponieważ zakłada ona jego realne istnienie. Tę cechę „Ja-wołającego” pragnę szczególnie podkreślić, dlatego też w swoim ujęciu mówię tutaj o podmiocie (!). Tak więc – zgodnie z przyjętą wcześniej definicją – „Ja-wołające” jest pewną odrębnością bytową, charakteryzującą się aktywnym udziałem w procesie wychowania.

Powstaje pytanie, na czym polega ta odrębność bytowa. Jakie treści tworzą ten podmiot? Albo jeszcze inaczej: co przedstawia ten wewnętrzny obraz? Należy wyjść od stwierdzenia, że „Ja-wołające” to przyszłościowa prezentacja samego wychowanka, aktualnie obecna w nim samym. Próbuując bardziej szczegółowo nazwać te treści oraz zaprezentować je w określonym porządku, posłużę się teorią warstwicową Kunowskiego, wykorzystując ją w tym miejscu jako narzędzie<sup>117</sup>. Na tej podstawie należy stwierdzić, że „Ja-wołające” jest złożone z treści: 1) biologicznych, tj. wrodzonych i dziedzicznych; 2) psychicznych, tj. intelektualnych i emocjonalnych; 3) społecznych, związanych ze środowiskowym kontekstem wzrastania i życia wychowanka; 4) kulturowych, związanych z rozpoznawaniem i tworzeniem przestrzeni symbolicznej; 5) duchowych, tj. tych, które są powiązane z osobistym poszukiwaniem tego, co prawdziwe, piękne i dobre. Jak można zauważyć, „Ja-wołające” to nie jedynie „Ja-idealne” w takim znaczeniu jak tego terminu używał na przykład Guardini czy Luigi Rulla (1922–2002)<sup>118</sup>, ale na całość tego obrazu składają się zarówno treści endogenne, jak i egzogenne, uświadomione przez wychowanka i nieuświadomione, takie, które on sam wybrał, i takie, które zostały mu zaproponowane, treści jawne i ukryte. To wszystko buduje niekoherentny

<sup>116</sup> Por. W. Jaeger, *Paideia*, s. 26, 325. Ostrożność w posługiwaniu się tym terminem wynika z tego, że dziś rozumiany jest on – za T.S. Kuhnem – jako pewna forma uzgodnionego stanowiska naukowego, por. T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. J. Nowotniak, H. Ostromięcka, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2009, s. 10. Przykładem współczesnego zastosowania terminu „paradygmat” w pedagogice może być następująca definicja: „[...] zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki”, Z. Kwieciński, *Mimika czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa: IBE, Toruń: Edytor, 1993, s. 18.

<sup>117</sup> Oczywiście można posłużyć się innymi teoriami do uporządkowania treści. Wybrana przeze mnie jest próba poszukiwania optymalnego rozwiązania do całościowego uporządkowania badanej rzeczywistości. Inne, przykładowe, rozwiązanie może opierać się na przywoływanej już teorii czynników wychowawczych Arystotelesa. Wtedy opracowywane zagadnienie mogłoby być uporządkowane poprzez wyróżnienie w nim obszarów: 1) naturalnego: „Ja-wołające” objawia się w popędach, mechanizmach, odruchach, Freudowskim obszarze itd.; 2) kulturowego: „Ja-wołające” objawia się w tzw. społecznym sposobie myślenia i wartościowania, Freudowskim obszarze superego; J.G. von Herder twierdził, że kultura jest drugą naturą; 3) osobowego: „Ja-wołające” objawia się w świadomie przyjmowanych przez wychowanka wartościach, planach życiowych, wybieranych wzorach osobowych itp.

<sup>118</sup> Por. B. Węgrzyn, *Koncepcja wychowawcza Luigiego Rulli SJ w kontekście chrześcijańskiej pedagogii fundamentalnej świętego Tomasza z Akwinu*, „Bielańskie Studia Teologiczne” 2017, nr 3, s. 73–98.

i pełen wewnętrznych sprzeczności obraz, ale jest to obraz autentycznie obecny w wychowanku i mający istotny wpływ na proces jego wychowania.

Poza tym w odniesieniu do „Ja-wołającego” zmianie ulega rozumienie czasu. „Ja-wołające” – jak podałem – to obraz potencjalnego wychowanka, który zarazem jest aktualnie obecny. To, co potencjalne, nie może być zarazem aktualne. Właśnie rozumienie czasu wprowadza granicę między tymi dwoma stanami. W odniesieniu do „Ja-wołającego” nie można stosować linearnego rozumienia czasu, w którym można by wskazać wydarzenia przeszłe, obecne i przyszłe, a przez to określić ich znaczenie wychowawcze. W tej sytuacji mamy do czynienia jedynie z teraźniejszością, na którą składa się zarówno to, co aktualne, jak i to, co potencjalne. Pisał o tym między innymi Otto Friedrich Bollnow (1903–1991), posługując się określeniem „bezczasowy proces” (*zeitloser Vorgang*)<sup>119</sup>. Wskazywał również Alfred Schütz (1899–1959), gdy analizował sferę aktualną i dwie sfery potencjalności obecne w ludzkim świecie. Opisywał je w następujący sposób: „[...] do pierwszej [sfery potencjalności – M.J.] odnoszącej się do przeszłości należy to, co uprzednio znajdowało się w moim aktualnym zasięgu, i co może – jak zakładam – znów zostać przywrócone do mojego aktualnego zasięgu (świat znajdujący się w zasięgu odtwarzalnym)”<sup>120</sup>. Ta druga sfera potencjalności oparta jest na antycypacjach przyszłości i została nazwana „światem znajdującym się w zasięgu osiągalnym”<sup>121</sup>. Wydarzenia przeszłe oraz projekcje przyszłych są tak samo aktualne, a przez to i tak samo oddziałujące na wychowanka jak wydarzenia tu i teraz. Nie są to jednak statyczne kalki wydarzeń historycznych czy planów życiowych. One są dynamiczne treściowo oraz emocjonalnie i za każdym razem obecne na swój sposób. Proponuję, by takie rozumienie czasu w odniesieniu do „Ja-wołającego” nazwać czasem kairoagogicznym<sup>122</sup>. Za pomocą tej nazwy „[...] mogą być opisywane wydarzenia, które bez względu na to, czy dokonały się w przeszłości, dokonują się w teraźniejszości czy też planowane w przyszłości, są już aktualne w wychowanku. Inaczej mówiąc, wyjątkowe wydarzenia cały czas «dzieją się» w wychowanku i przez to zawierają w sobie potencjał wychowawczy”<sup>123</sup>.

**Zinterioryzowanie w wychowanku** – „Ja-wołające” jest zlokalizowane w osobie wychowanka (stąd „Ja” w nazwie). Jak pokazano powyżej, składa się ono zarówno z treści endogennych, jak i egzogennych. Te pierwsze, takie jak biologiczne, część treści psychicznych, są obecne w wychowanku, ale nie są w pełni poznane i uznane przez niego. Wychowanek musi je rozpoznawać, aby przez to lepiej poznać i rozumieć samego siebie. Treści środowiskowe budują zaś strukturę „Ja-wołającego” w efekcie pod-

<sup>119</sup> Por. F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1971, s. 16.

<sup>120</sup> A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2012, s. 30.

<sup>121</sup> Tamże, s. 31.

<sup>122</sup> *Kairos + ago*. Chodzi bowiem o to, by już w samej nazwie wskazać na potencjał wychowawczy czasu, a nie jedynie na namysł nad nim (chronologiczny, kairologiczny) bądź jego opis (chronograficzny, kairograficzny) w kontekście wychowania. Szerzej zagadnieniem czasu w procesie wychowania zajmuję się w artykule M. Jeziorański, „*The Contemporary*” as a teleological category in the context of educational relation, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 18.

<sup>123</sup> Tamże, s. 19.

jętej działalności wychowawczej. To zagadnienie zostanie opisane poniżej w temacie zewnętrznych relacji wychowawczych.

Istotną cechą „Ja-wołającego” jest to, że przybiera ono cechy wzoru osobowego. Nowak pisze, że wzór osobowy to zawsze ktoś konkretny, to zawsze czyjś wzór, który stanowi wyzwanie rozwojowe dla wychowanka<sup>124</sup>. W tym przypadku „Ja-wołające” to zindywidualizowany wzór osobowy samego wychowanka. To nie jest ktoś różny od wychowanka. To jest wychowanek. Bardzo wyraźnie podkreślają tę cechę w wychowanku wypowiedzi przywołane we wcześniejszym paragrafie.

**Normatywność** – „Ja-wołające” pomimo tego, że zlokalizowane jest w wychowanku, ma bardzo wyraźne cechy wychowawcy. Dlatego w nazwie znalazło się dopowiedzenie „wołające”, co wskazuje na wymiar normatywny<sup>125</sup>. Jest on jednak o tyle szczególny, że nie posiada w sobie zewnętrznego, narzuconego przymusu względem wychowanka. Każdy wychowawca reprezentuje określony stan normatywny, z którym wychowanek może się zgadzać bądź nie, może go przyjmować i uznawać albo też odrzucać. Inaczej jest w sytuacji „Ja-wołającego”.

Na treści normatywne zawarte w tym podmiocie składają się następujące obszary: 1) przede wszystkim treści w pełni wybrane przez wychowanka, ponieważ to jest on sam – zindywidualizowany wzór osobowy jego samego. To znaczy, że „Ja-wołające” można opisać jako pragnienie wychowanka albo jako stan, za którym wychowanek świadomie tęskni. Można metaforycznie powiedzieć, że wychowanek nadał „Ja-wołającemu” swoją twarz. Bez tego wolnego aktu wychowanka żadne treści, nawet te najbardziej pożądane przez wychowawcę, nie wejdą w strukturę „Ja-wołającego”. Ten rodzaj treści normatywnych „Ja-wołającego” można oddać postawą wychowanka wyrażoną zwrotem: ja chcę! 2) treści, które wychowanek ukrywa w sobie. To jego zainteresowania, skłonności, dążenia. W odniesieniu do tych treści nie sposób powiedzieć, że wychowanek je świadomie wybrał. Należy raczej powiedzieć, że je w sobie odkrył, a następnie zaakceptował i przyjął. Ten rodzaj treści normatywnych można oddać zwrotem: mnie się chce<sup>126</sup>; 3) obszary normatywnych treści „Ja-wołającego”, które ani nie zostały

<sup>124</sup> Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 349.

<sup>125</sup> Por. F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 57; T. Kukołowicz, *Własna aktywność wychowanka jako czynnik wychowania* [w:] tejże (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 1996, s. 35.

<sup>126</sup> Podobne rozróżnienie na „ja chcę” i „chce mi się” widzi Karol Wojtyła. Odnosi on jednak te dwa zwroty do zobrazowania odmiennej sytuacji od tej opisywanej przeze mnie. I tak na przykład inaczej definiuje sytuację wyrażoną stwierdzeniem „chce mi się”. Ukazuje ją jako pozbawioną elementu woli człowieka. Odnosi on te dwa zwroty do zobrazowania aktywności człowieka i wyprowadza je z innych założeń. Stąd nie można tego utożsamiać z podanymi w tekście treściami, choć w niektórych miejscach mogą się one pokrywać; por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 156–157: „Notabene do istoty przeżycia «ja chcę», do istoty woli, należy to, że przeżycie owo nigdy nie występuje w człowieku jako «działanie się», ale zawsze jako «działanie» – i to jako sam rdzeń każdego działania. Osoba jako osoba jest wówczas czynna. Owe chcenia, które nie tkwią w samostanowieniu, są tym niemniej – wedle terminologii stosowanej przez fenomenologów – aktami intencjonalnymi. Stwierdzamy w nich skierowanie do jakiejś wartości jako do celu, i to czasem skierowanie bardzo intensywne w przeżyciu; wówczas szczególnie uwydatnia się np. ich charakter pożądawczy. A jednak to wszystko nie wystarcza

wybrane przez wychowanka, ani nie zostały przez niego odkryte. Jest to pewien nie-uświadomiony obszar treści, np. zachowania mechaniczne<sup>127</sup>, przyzwyczajenia, nawyki, endogennie i egzogennie warunkowane schematy życiowe, które również „wołają” wychowanka, pociągają go, skłaniają do realizacji określonych zachowań i stylu życia. Ten typ normatywnego komunikatu można oddać wyrażeniem: coś pociąga<sup>128</sup>, a raczej wyrażeniem: coś go pociąga, bo sam wychowanek nie ma świadomości tego rodzaju „wołania”. W tym miejscu można zaznaczyć, że praca wychowawcza będzie polegała na tym, by pomagać wychowankowi odkrywać zasłonięte treści tego wzywania, by przez to mógł coraz aktywniej brać udział w budowaniu swego życia.

Wcześniej zaznaczyłem, że struktura „Ja-wołającego” może być niekoherentna i wewnętrznie sprzeczna. To jest ten punkt styku (występujący między wskazanymi rodzajami treści normatywnych), który domaga się od wychowanka uzgodnienia. Wspólną cechą normatywnego „wołania” „Ja-wołającego” jest jednak to, że nie ma w tym komunikacie niczego, co wychowanek identyfikowałby jako przemoc wobec siebie, jako chęć manipulowania nim bądź narzucania mu obcych przekonań. Wręcz przeciwnie, kieruje nim głęboka potrzeba zrealizowania tego obrazu. Dlatego można powiedzieć, że „Ja-wołające” jest najważniejszym wychowawcą. Jest najefektywniejszym wychowawcą. W pewnym sensie jest jedynym wychowawcą.

Powiedziano, że „Ja-wołające” poprzez swój normatywny charakter posiada cechy wychowawcy. Należy zatem wskazać, w czym jest ono różne od wychowawcy „Ty”, skoro jest to odrębny podmiot w relacji wychowawczej. Można to oddać poprzez wskazanie opozycji między powinieniem a powinieniem. Pierwsza forma imperatywu wskazuje na zewnętrzne źródło pochodzenia powinności, druga na wewnętrzne. Pierwszą formę reprezentuje wychowawca „Ty”, drugą – wychowawca „Ja-wołające”. Istotną granicą między tym, co zewnętrzne, a tym, co wewnętrzne, jest nie tyle fizyczna odrębność osób, co (nie)obecność elementu zewnętrznego przymusu w stosunku powinności. Stosunek powinności wyrażony nakazem: powinienieś ma w sobie element zewnętrznego, narzucanego przymusu, a przez to wychowanek – zanim podda się temu nakazowi – podejmuje z nim walkę<sup>129</sup>. Może ona skończyć się całkowitym odrzuceniem treści przymusu, tzn. wewnętrzną niezgodą na oczekiwane działanie. Taka sytuacja występuje również wtedy, gdy wychowanek jest zmuszony do określonego działania i w końcu je wykonuje. Ta walka może się również skończyć – i najczęściej tak bywa – przyjęciem przez wychowanka kompromisowej wersji imperatywu, w której odebrał treść nakazu jako inspirację do zmiany własnego myślenia czy działania. Wtedy nakaz typu „powinienieś” staje się nakazem typu „powinieniem”. To radykalnie nowa sytuacja normatywna. W tym momencie wychowanek – można powiedzieć – sam od siebie oczekuje określonych sposobów życia.

do stwierdzenia woli. Język nasz w swej wielkiej precyzji odróżnia dokładnie przeżycie «ja chcę» od przeżycia «chce mi się». W jednym i drugim zachodzi chcenie. A przecież tylko to pierwsze zawiera w sobie prawdziwą dynamikę woli”.

<sup>127</sup> Tzw. mechanizmy zachowań; por. E. Wysocka, *Mechanizmy obronne* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 106–113.

<sup>128</sup> Samo ukrycie podmiotu „Ja” w tym zwrocie jest wymowne. Wiadomo, że istnieje, ale nie widać go.

<sup>129</sup> Nie definiuję jej jednoznacznie negatywnie. Chodzi raczej o wprowadzenie w sytuację konfliktu.

To właśnie ten moment, w którym przeniósł on treści podpowiadane mu przez wychowawcę „Ty” w obszar wychowawcy „Ja-wołającego”. Treści powinnościowe wychodzące od „Ja-wołającego” nie posiadają w sobie elementu narzuconej powinności. Do tego sprowadza się zasadnicza różnica między wychowawcą „Ty” a „Ja-wołającym”.

Podsumowując, można powiedzieć, że „Ja-wołające” to główna inicjatywa wychowawcza. Również podmiot „Ty” jest źródłem inspiracji wychowawczych, jak pokazano powyżej, ale „Ja-wołające” z racji tego, że jest wewnętrznym głosem w wychowanku, stanowi zarazem najsilniejszą prowokację wychowawczą. „Ja-wołające” to nie idealny obraz wychowanka, to nie ostateczny wzór czy cel wychowania, ponieważ podlega ono ciągłym zmianom i jest podatne na wpływy zarówno egzogenne, jak i endogenne. Jest również obarczone niedoskonałościami i czasami wewnętrznymi sprzecznościami. Istotną cechą tego podmiotu relacji wychowawczej jest nieustanne wołanie, tzn. kierowanie wobec „Ja-(po)wołanego” ciągłego komunikatu, wobec którego wychowanek musi się ustosunkować, oraz to, że ten podmiot („Ja-wołające”) ma największe znaczenie w procesie wychowania.

### 3.1.3. PODMIOT „JA-(PO)WOŁANE”

Trzecim podmiotem w relacji wychowawczej jest „Ja-(po)wołane”. Odwołując się do przypominanej wcześniej teorii A. Schütza, można ten podmiot opisać jako „centralny punkt zerowy” na przestrzenno-czasowej osi współrzędnych wychowanka. Według austriackiego myśliciela jest to

[...] miejsce w świecie, w którym znajduje się moje ciało, czyli moje aktualne „tu”, stanowi punkt wyjścia mojej orientacji w przestrzeni. [...] W odniesieniu do swego ciała grupuję elementy przynależące do otoczenia, układając je w kategorie znajdujące się po prawej i lewej stronie, za mną i przede mną, powyżej i poniżej, blisko i daleko itd. W ten sam sposób moje aktualne „teraz” stanowi punkt wyjścia dla wszystkich perspektyw czasowych, w obrębie których organizuję zachodzące w świecie wydarzenia, w takich kategoriach, jak przed i po, przeszłość i przyszłość, równoczesność i następowanie po sobie itd.<sup>130</sup>

„Ja-(po)wołane” to zatem wychowanek (osoba) tu i teraz obecny z wszystkimi kontekstami (biologicznymi, psychicznymi, kulturowymi, duchowymi z jednej strony oraz historycznymi i przyszłościowymi z drugiej strony), które doprowadziły go do tego miejsca.

Jest to sytuacja, którą należy rozważać w kategorii linearnego rozumienia czasu. Aby wyeksponować pedagogiczne znaczenie tak rozumianego czasu, proponuję termin „czas chronoagogiczny”<sup>131</sup>. Nazwanie tego momentu „centralnym punktem zerowym”

<sup>130</sup> A. Schütz, *O wielości światów...*, s. 29.

<sup>131</sup> W przeciwieństwie do czasu rozumianego kairoagogenicznie. W tym modelu (*chronos* + *ago*) czas jest rzeczywistością obiektywną i bezwzględną. W tym układzie praca wychowawcza będzie polegała na uwzględnianiu możliwie wszystkich wydarzeń mających związek z wychowankiem, analizowanych w kontekście

nie oznacza, że jest to sytuacja *tabula rasa* wychowanka, że jest on pusty znaczeniowo. Wskazuje raczej na pełną gamę możliwości rozwojowych. Oczywiście uwarunkowanych wieloma czynnikami, jednak nie tak determinującymi, by nie pozwalały one na określenie wyraźnej ścieżki dalszego rozwoju<sup>132</sup>.

Skoro w wychowanku jest obszar „Ja-wołające” oraz „Ja-(po)wołane”, to należy dokładniej wyjaśnić, na czym polega omawiany tutaj podmiot relacji wychowawczej. „Ja-(po)wołane” jest ściśle skorelowane z „Ja-wołającym” i odnosi się do ośrodka decyzyjnego człowieka. W nim zapadają decyzje dotyczące własnego kształtu życia wychowanka. Sama nazwa tego podmiotu wskazuje na dwa obszary decyzji.

Po pierwsze, decyzje podejmowane przez wychowanka są odpowiedzią na wezwania kierowane ze strony „Ja-wołającego”. Wychowanek jest wezwany do ustosunkowania się wobec nich. Słowo „wołane” wskazuje na to, że każda decyzja wychowanka dotycząca kształtu jego własnego życia jest odpowiedzią na zaproponowaną sytuację. Inicjatywa wychodzi od „Ja-wołającego” lub „Ty”<sup>133</sup>. „Ja-(po)wołane” jest wolne w podejmowaniu decyzji.

Po drugie, „Ja-(po)wołane” oznacza również przyjęcie konsekwencji własnej decyzji. Słowo „(po)-wołane”, które w nazwie tego podmiotu jest bardzo wyraźne, nie wskazuje na kontekst religijny, w którym Bóg wzywa człowieka do określonych zadań, ale – poprzez rozbicie tego wyrazu – wskazuje na to, co następuje po „wołaniu”, czyli po podjęciu decyzji. Wskazuje zatem na konsekwencje tych decyzji. Zasadnicze konsekwencje odnoszą się do samego wychowanka, do jego istoty. „Ja-(po)wołane” jest realną osobą, która poprzez podejmowane wybory i decyzje ciągle ulega zmianie, dlatego za każdym razem, na osi czasu, jest to inne „Ja-(po)wołane” tego samego wychowanka.

Na koniec należy jeszcze zaznaczyć, że „Ja-(po)wołane” to nie tylko odpowiadanie na wychodzące z „Ja-wołającego” oraz „Ty” inicjatywy. „Ja-(po)wołane”, będąc podmiotem (!) w tej relacji, zgodnie z przyjętym wcześniej znaczeniem tego terminu, obdarzone jest również potencjalnością wychowawczą, tzn. również ono inicjuje zmianę wychowanka. Dlatego można powiedzieć, że „Ja-(po)wołane” – jak podaje Krystyna Ablewicz, powołując się na holenderskiego pedagoga Martinusa J. Langevelda (1905–1989) – jest naturalną siłą przynależącą „[...] do antropogenezy człowieka [...], dzięki której człowiek «zestrapia» swój świat wewnętrzny oraz «zestrapia» siebie z drugim i światem. Ta intencjonalność, to najbardziej pierwotne i naturalne dążenie człowieka do bycia «kimś», które jest zarazem konstytutywnym warunkiem uzyskiwania osobowej tożsamości”<sup>134</sup>. Zwraca ona również uwagę na to, by tej wewnętrznej siły nie utożsamiać

---

tęgo, co do nich doprowadziło, jak one zostały przeżyte bądź przepracowane przez wychowanka oraz do czego mogą one prowadzić w przyszłości. Proces wychowania rozumiany jest jako continuum; por. M. Jeziorański, „*The Contemporary*” as a teleological category in the context of educational relation, s. 17–19.

<sup>132</sup> Dotykamy tutaj zagadnienia rzadko obecnie podejmowanego w pedagogice, tj. granic wychowania. Zagadnieniem tym zajmowali się m.in. Henryk Rowid (1877–1944), Zygmunt Mysłakowski (1890–1971), Karol Kotłowski (1910–1988), Kazimierz Sońnicki (1883–1976); por. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 301–312.

<sup>133</sup> Specyfika poszczególnych relacji między podmiotami zostanie opisana w dalszej części publikacji.

<sup>134</sup> K. Ablewicz, *Antropologiczna podstawa wychowania, czyli sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie dwóch osób* [w:] J. Mólka, A. Hajduk (red.), *Pedagogika wiary: książka dedykowana księdzu*

ze świadomością, która budzi się w człowieku stopniowo wraz z jego rozwojem, a ta wewnętrzna siła towarzyszy mu od początku. M.J. Langeveld wyjaśnia, że „[...] dziecko jako człowiek od początku życia samo chce być «kimś». Proces wychowania nie odbywa się bez jego w pełni intencjonalnego udziału. Określenie «w pełni intencjonalny udział» nie jest równoważne «w pełni świadomemu kierowaniu własnym życiem»”<sup>135</sup>. Podsumowując, zasadniczą cechą „Ja-(po)wołanego” jest podejmowanie decyzji oraz przyjmowanie odpowiedzialności za nią.

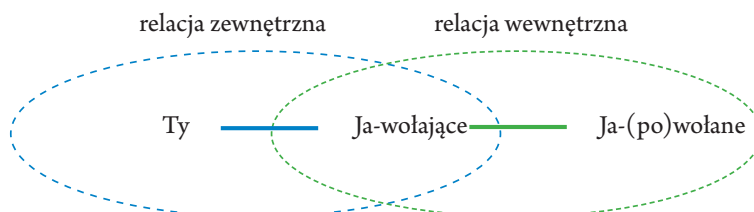
### 3.2. RELACJE MIĘDZY PODMIOTAMI

W tym paragrafie zostaną opisane relacje między poszczególnymi podmiotami. Jak wspomniałem powyżej, wstępnie wskazałem trzy pary relacji między nimi: wychowawca „Ty” a „Ja-wołające”, wychowawca „Ty” a „Ja-(po)wołane” oraz „Ja-wołające” a „Ja-(po)wołane”. Należy teraz przybliżyć ich uporządkowanie według szczególnie istotnych punktów całego schematu oraz przedstawić znaczenie poszczególnych relacji wychowawczych.

Pierwszym takim szczególnym punktem jest „Ja-wołające”, ponieważ – jak pokazałem w omówieniu tego podmiotu – spełnia on zarówno rolę wychowawcy, jak i wychowanka. Jeśli „Ja-wołające” zostanie rozpoznane jako wychowanek, wtedy wraz z podmiotem „Ty” będzie tworzyło zewnętrzną relację wychowawczą. Jeśli zaś „Ja-wołające” zostanie potraktowane jako wychowawca, relację w wyniku tego powstającą można nazwać wewnętrzną relacją wychowawczą między „Ja-wołającym” a „Ja-(po)wołanym”. W każdej z tych dwóch relacji można mówić – w uproszczeniu – o relacji między wychowawcą a wychowankiem, ale posługując się tymi skrótami, należy mieć na uwadze to, do których podmiotów one się odnoszą. Do innych będą się odnosiły w wychowawczej relacji zewnętrznej, a do innych w relacji wewnętrznej.

Graficznie można w następujący sposób zobrazować stosunek poszczególnych podmiotów do siebie z ukazaniem relacji zewnętrznej i wewnętrznej.

Schemat 7. Relacje między podmiotami wychowania ze względu na „Ja-wołające”



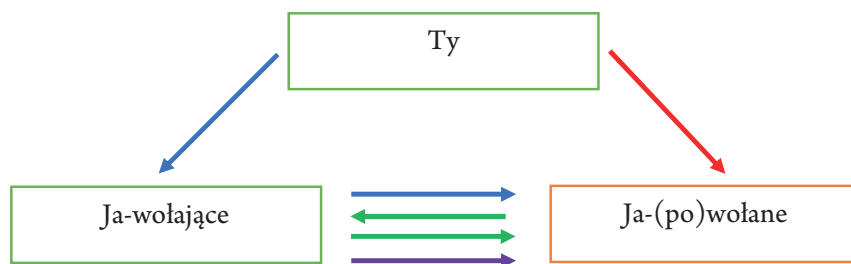
Źródło: opracowanie własne

profesorowi Zbigniewowi Markowi w 60. rocznicę urodzin i 35. rocznicę kapłaństwa, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, 2007, s. 34.

<sup>135</sup> Tamże, s. 33-34; por. M.J. Langeveld, *Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart: Klett, 1962.

Drugim szczególnym punktem odniesienia jest podmiot „Ja-(po)wołane”, ponieważ on jest celem wszystkich działań wychowawczych. Cały proces wychowania zmierza do tego, by pożądana zmiana nastąpiła właśnie w tym podmiocie. Dopiero gdy to się stanie, można stwierdzić zakończenie działań wychowawczych czy osiągnięcie zamierzonych efektów. Przyjmując zatem to kryterium, można mówić o pośredniej relacji wychowawczej oraz bezpośredniej relacji wychowawczej. Relacja pośrednia ma dwie odmiany. Pierwsza przebiega w następujący sposób: „Ty” – „Ja-wołające” – „Ja-(po)wołane” (schemat 8, kolor niebieski). Druga ma schemat: „Ja-(po)wołane” – „Ja-wołające” – „Ja-(po)wołane” (schemat 8, kolor zielony). Relacja bezpośrednia również przyjmuje dwie formy: „Ty” – „Ja-(po)wołane” (schemat 8, kolor czerwony) oraz „Ja-wołające” – „Ja-(po)wołane” (schemat 8, kolor fioletowy).

Schemat 8. Relacje między podmiotami wychowania ze względu na „Ja-(po)wołane”



Źródło: opracowanie własne

Łącząc te dwa rozróżnienia, można wskazać następujące typy relacji wychowawczej: bezpośrednia relacja zewnętrzna („Ty” – „Ja-(po)wołane”), pośrednia relacja zewnętrzna („Ty” – „Ja-wołające” – „Ja-(po)wołane”), pośrednia relacja wewnętrzna („Ja-(po)wołane” – „Ja-wołające” – „Ja-(po)wołane”) i bezpośrednia relacja wewnętrzna („Ja-wołające” – „Ja-(po)wołane”). Poniżej zostanie opisana specyfika pedagogiczna poszczególnych relacji.

### 3.2.1. BEZPOŚREDNIA ZEWNĘTRZNA RELACJA WYCHOWAWCZA

Bezpośrednia zewnętrzna relacja wychowawcza dotyczy stosunku wychowawczego między dwoma podmiotami – wychowawcą „Ty” a „Ja-(po)wołanym”. Polega ona na podejmowanych przez podmiot „Ty” działaniach zmierzających do bezpośredniego kształtowania zachowania podmiotu „Ja-(po)wołane”. Filozof I. Kant nazywał ten proces dyscyplinowaniem i wyjaśniał, że: „[...] oznacza usiłowanie uchronienia tak jednostki, jak i całego społeczeństwa przed tym, by to, co zwierzęce, nie szkodziło temu, co ludzkie. Dyscyplina jest zatem tylko ujarzmieniem dzikości”<sup>136</sup>. Czynność ta nie może być celem samym w sobie, ale ma służyć temu, by wytworzyć bazę dla właściwego spo-

<sup>136</sup> I. Kant, *O pedagogice*, s. 49.

żytkowania wolności. Aby tak rzeczywiście mogło być, „dziecko musi znać powody dyscyplinowania”<sup>137</sup>. Podobnie ujmował to zagadnienie Herbart. Mówił on o rządzeniu dziećmi jako o czynności, która „[...] nie stawia sobie żadnych celów konkretnych względem umysłowości dziecka, tylko zmierza do utrzymania porządku”<sup>138</sup>. Na podstawie powyższego widać, że bezpośrednia relacja wychowawcza jest wstępnym etapem wychowania w ogóle. Kant nazywał to negatywną częścią wychowania. Podobnie rozumiał to również Herbart. Po tym wstępnym procesie następowały kolejne działania, które dopiero były określane wychowaniem w sensie właściwym<sup>139</sup>. W ujęciu Kanta celem wychowania w ogóle było „moralizowanie” (*Moralisierung*), które sprowadza się do tego, „by dzieci nauczyły się myśleć”<sup>140</sup>, a w podejściu Herbart’a opisany powyżej proces miał służyć usprawnianiu horyzontu myślowego wychowanka.

Podobnie jest i w prezentowanym tutaj modelu. Bezpośrednia relacja wychowawcza jest możliwa (również pod względem etycznym<sup>141</sup>) tylko pod jednym warunkiem, gdy niemożliwa jest pośrednia relacja wychowawcza, a ta sytuacja z kolei ma miejsce wtedy, gdy nie zostało jeszcze zdynamizowane „Ja-wołające”. To jest jedyne i bezwzględne kryterium dopuszczające w wychowaniu relację bezpośrednią. Od razu jednak należy zaznaczyć, że celem bezpośredniej relacji wychowawczej jest zawsze nastawienie na optymalizację „Ja-wołającego”. Bez tego nastawienia ze strony wychowawcy „Ty” ta bezpośrednia relacja zewnętrzna nie ma etycznego uzasadnienia, ponieważ staje się wtedy poważnym zagrożeniem dla wychowanka.

Na podstawie założonego kryterium można wskazać kilka konkretnych sytuacji wychowawczych, w których usprawiedliwiona i zarazem konieczna jest bezpośrednia relacja wychowawcza. Jest to, po pierwsze, sytuacja niedojrzałości refleksyjnej człowieka, tzn. jest to ten okres w rozwoju, w którym niewykształcona została jeszcze na odpowiednim poziomie zdolność myślenia. Po drugie, warunkiem takiego podejścia w wychowaniu będzie niepełnosprawność umysłowa na takim poziomie, który uniemożliwia podejmowanie autonomicznych decyzji. Po trzecie, jest to sytuacja „wyłączenia” albo znacznego ograniczenia funkcji samodzielnego myślenia, np. w przypadku różnego rodzaju uzależnień<sup>142</sup> lub niedostosowania społecznego<sup>143</sup>. Kolejną sytuacją uprawniającą do stosowania bezpośredniej relacji wychowawczej jest ta, w której wychowanek znajduje się w nowej rzeczywistości, np. wejścia do jakiejś grupy formalnej. Jest to szczególnie okoliczność ze względu na to, że wprawdzie „Ja-wołające” wychowanek funkcjonuje w sposób prawidłowy, ale nowość tej sytuacji sprawia, że – przynajmniej w części – należy poddać się zewnętrznemu oddziaływaniu wychowawczemu.

<sup>137</sup> A. Dörpinghaus, I.K. Uphoff, *Grundbegriffe der Pädagogik*, Darmstadt: WBG, 2012, s. 44.

<sup>138</sup> J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna*..., s. 35.

<sup>139</sup> Na przykład dla Kanta były to: *Kultivierung* (kultywowanie, pielęgnowanie, uprawianie), *Zivilisierung* (cywilizowanie) oraz *Moralisierung* (moralizowanie).

<sup>140</sup> I. Kant, *O pedagogice*, s. 50.

<sup>141</sup> Szerzej uzasadniam to w części dotyczącej celów relacji wychowawczej.

<sup>142</sup> W sytuacji krytycznego stadium uzależnienia podejmuje się przede wszystkim terapię behawioralną.

<sup>143</sup> Na przykład poprzez stosowanie kary ograniczenia wolności.

Chcę jeszcze raz bardzo wyraźnie podkreślić, że te wszystkie wyliczone sytuacje (może być ich więcej i mogą przyjmować konkretniejsze formy) są jedynie bardziej lub mniej wyraźną emanacją nefunkcjonowania „Ja-wołającego”, co jest jedynym dopuszczalnym warunkiem realizowania bezpośredniej relacji wychowawczej. Oznacza to również, że nie ma możliwości opisanego wyraźnych granic, na podstawie których będzie można powiedzieć, że dotąd możliwe (konieczne) jest realizowanie bezpośredniej relacji zewnętrznej, a odtąd już nie. Drugim warunkiem usprawiedliwiającym taki typ relacji jest bezwzględne nastawienie wychowawcy „Ty” wchodzącego w tę relację na usamodzielnienie się „Ja-wołającego”, a nie podporządkowanie go sobie. Przy stosowaniu bezpośredniej relacji wychowawczej należy zawsze być bardzo ostrożnym, gdyż istnieje niebezpieczeństwo podporządkowania sobie wychowanka.

### 3.2.2. POŚREDNIA ZEWNĘTRZNA RELACJA WYCHOWAWCZA

Pośrednia zewnętrzna relacja wychowawcza przebiega między podmiotami: wychowawca „Ty” – „Ja-wołające” – „Ja-(po)wołane”. Jak widać, jest ona możliwa, gdy funkcjonuje podmiot „Ja-wołające”. To jest konieczny i wystarczający warunek do tego, by zrezygnować z relacji bezpośredniej na rzecz pośredniej. I choć budowanie relacji wychowawczej pomiędzy „Ty” a „Ja-(po)wołanym” poprzez „Ja-wołające” jest drogą dłuższą i trudniejszą dla działań „Ty”, to jest drogą wychowawczą w sensie właściwym. Ze względu jednak na to, że funkcjonowanie podmiotu „Ja-wołające” w relacji wychowawczej nie jest wartością zero-jedynkową, również przechodzenie od relacji bezpośredniej do pośredniej nie będzie skokowe, ale ewolucyjne, i nie liniowe, ale cykliczne z ciągłymi powrotami do wcześniejszych etapów.

Zewnętrzna relacja wychowawcza to relacja pomiędzy podmiotem „Ty” a „Ja-wołającym”. Pośrednia relacja zewnętrzna ukazuje proces, w jaki sposób treści, których źródłem jest wychowawca „Ty”, budują „Ja-wołające”. Należy zaznaczyć, że w tej relacji, poza podmiotami ją tworzącymi, udział biorą również narzędzia wychowawcze (fakty wychowawcze), w rozumieniu przyjętej wcześniej definicji. To znaczy, że proces zewnętrznych relacji wychowawczych jest ze swojej istoty zapośredniczony<sup>144</sup> narzędziami wychowawczymi, którymi posługuje się wychowawca „Ty”, wchodząc w relację z wychowankiem. Nie ma możliwości, aby wychowawca nie posługiwał się narzędziami i w sposób niezapśredniczony oddziaływał na wychowanka. Między wychowawcą a wychowankiem zawsze jest narzędzie wychowawcze<sup>145</sup>. W zależności od społecznych i filozoficznych teorii relacji społecznych na określenie tego narzędzia będzie się uży-

<sup>144</sup> Wcześniej wprowadziłem terminy „relacja pośrednia” i „relacja bezpośrednia”, mając na uwadze to, czy jest bezpośredni dostęp do podmiotu „Ja-(po)wołanego” czy też nie. W tym momencie wprowadzam nową parę terminów – „relacja zapośredniczona” i „relacja niezapśredniczona” dla rozróżnienia tych dwóch opisów. Ten drugi dotyczy obecności/nieobecności narzędzi wychowawczych w relacji wychowawczej.

<sup>145</sup> Fakty wychowawcze są również obecne w bezpośredniej zewnętrznej relacji wychowawczej, ale tam nie przywiązuje się do nich tak wielkiej wagi.

wało różnych nazw. W swoim opracowaniu pozostaję przy terminie „narzędzie wychowawcze” lub „fakt wychowawczy”, co przedstawiłem w pierwszym rozdziale.

Pierwszą ważną uwagą dotyczącą pośredniej relacji zewnętrznej jest to, że wychowawca „Ty” intencjonalnie nastawiony jest na budowanie relacji z „Ja-wołającym”, tj. zinterioryzowanym w wychowanku normatywnym obrazem jego samego, a nie z „Ja-(po)wołanym”, czyli wychowankiem obecnym tu i teraz. Jest to subtelna, ale niezmiernie ważna różnica w podejściu do wychowanka ze strony wychowawcy „Ty”. To właśnie w nim – w jego nastawieniu relacyjnym – rozstrzyga się ta decyzja, bo przecież zawsze staje wobec konkretnego człowieka tu i teraz, czyli wychowanka „Ja-(po)wołanego”. Ogólny schemat pośredniej relacji zewnętrznej ukazuje poniższy schemat.

Schemat 9. Schemat oddziaływania wychowawczego zewnętrznej pośredniej relacji wychowawczej



Źródło: opracowanie własne

Na podstawie przedstawionego schematu można wskazać pięć podstawowych etapów oddziaływania wychowawczego w pośredniej relacji wychowawczej:

1. podmiot „Ty”: to miejsce, z którego wychodzi inicjatywa wychowawcza;
2. fakt: podmiot dokonuje wyboru narzędzia oddziaływania (faktu). Fakty są zdeteterminowane temporalnie i przestrzennie, jawią się jako zjawiska zredukowane do teraz i tutaj, są bez przeszłości i przyszłości, bez bliskości i oddalenia;

3. fakt wychowawczy: neutralny wychowawczo fakt otrzymuje<sup>146</sup> znaczenie wychowawcze. Na tym etapie ujawnia się aksjologiczny i normatywny kontekst, z którego wyrasta podmiot „Ty”. Tutaj fakty nabierają znaczenia wychowawczego, zyskują przeszłość i przyszłość znaczeniową. Zostają wplecione w całą sieć wcześniejszych i planowanych faktów zarówno po stronie wychowawcy, jak i po stronie wychowanka. Dla wyraźniejszego wyjaśnienia specyfiki tego etapu wracam do podanego przez Krona przykładu relacji między ojcem a dzieckiem. Zauważył on, że jednostkowa sytuacja (tj. fakt, któremu nadane zostało znaczenie) „[...]” opiera się na różnorodnych, wcześniejszych doświadczeniach dziecka i rodziców, w których autorytet i posłuszeństwo stały się dla obu stron przejrzyste. [...] W tym przypadku słowo

<sup>146</sup> Odrębnym zagadnieniem jest to, czy podmiot przypisuje (nadaje) znaczenie czy jedynie je odkrywa (uzewnętrznia). To problem filozoficzny, który w tym momencie chcę jedynie zasygnalizować, informując zarazem, że nie przyjmuję w tym względzie żadnych rozstrzygnięć. Nie jest to istotne dla głównego nurtu podejmowanej tutaj problematyki, ale może być ważne dla dalszych badań; por. D. Dobrzański, *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń: studium z etnometodologii*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 1999.

ojca zadziało jako przypomnienie<sup>147</sup>. Zredukowany do tu i teraz wybrany element rzeczywistości (fakt) otrzymał zindywidualizowany czasowo-przestrzenny i aksjologiczno-normatywny kontekst znaczeniowy;

4. podmiot „Ja-wołające”: tak przygotowane narzędzie wychowawcze jest jedynie (i aż) propozycją skierowaną wobec wychowanka. Fakt wychowawczy nie potrafi być niczym innym. W tym momencie następuje przyjęcie przez „Ja-wołające” za swoje treści wychowawczych pochodzących z zewnątrz. Warto dodać, że fakty stają się narzędziami i mają służyć temu, by wychowanek właściwie rozpoznał, odczytał i uznał to znaczenie, które wychowawca ukazał, posługując się narzędziem wychowawczym. Nigdy jednak nie dają one gwarancji, że „odczytanie” faktu wychowawczego przez „Ja-wołające” będzie zbieżne z „zapisaniem” tego faktu przez wychowawcę „Ty”;

5. podmiot „Ja-(po)wołane”: czyli adresat oddziaływania wychowawczego. To on podejmuje decyzję o otwarciu się lub nie, o przyjęciu lub odrzuceniu w pełni lub w części zaoferowanej inicjatywy wychowawczej.

Wychowawca „Ty” za pomocą wybranych faktów, dzięki czemu stają się one faktami wychowawczymi, stara się intencjonalnie kształtować „Ja-wołające”. Wysiłek wychowawcy ostatecznie spotyka się z wewnętrzną decyzją wychowanka, od której zależy to, czy dane treści znajdują się w strukturze obrazu „Ja-wołającego”, czy też nie. Nie ma takiej możliwości, by wychowawca bez zgody wychowanka ingerował w treść tego obrazu. Wychowawca staje jakby jedynie przed progiem domu i nie może do niego wejść. Tym domem jest wewnętrzny świat wychowanka, budowany jego własnymi decyzjami i wyborami, w których podejmowaniu nikt go nie może zastąpić. Kontynuując tę metaforę, można powiedzieć, że praca wychowawcy polega na dostarczaniu optymalnych materiałów z punktu widzenia wcześniej przyjętych założeń, które mogłyby tworzyć treść „Ja-wołającego”, które z kolei kieruje wezwaniem wobec „Ja-(po)wołanego”.

Ostatnim zagadnieniem prezentowanej zewnętrznej relacji wychowawczej jest pytanie o jej kierunkowość. Inaczej mówiąc, czy jest to relacja jednokierunkowa czy dwukierunkowa. Jak dotąd skoncentrowano się jedynie na opisie relacji jednokierunkowej, przebiegającej od podmiotu „Ty” poprzez fakty/narzędzia wychowawcze ku podmiotowi „Ja-(po)wołanemu”. Uważam, że dokładnie taki sam proces można ukazać w przeciwnym kierunku, od „Ja-(po)wołanego” ku podmiotowi „Ty”. Również „Ja-(po)wołane” podejmuje inicjatywę wychowawczą wobec „Ty” z wykorzystaniem narzędzi wychowawczych. Wtedy jednak następuje nie tylko zmiana kierunku, ale również ról między podmiotami. „Ja-(po)wołane” przyjmuje rolę podmiotu „Ty”, a „Ty” rolę „Ja-(po)wołanego”. Na tej podstawie treściowo te dwie relacje niczym się od siebie nie

<sup>147</sup> F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 147. Podobne doświadczenie wychowawcze opisuje J.H. Pestalozzi w kontekście okazywania swej surowości oraz karania dzieci; por.: „[...] obawa zaś utraty zaufania do nauczyciela z tego powodu jest całkiem niesłuszna, albowiem usposobienia dzieci względem ciebie oraz ich sposobu myślenia nie ukształtują jakieś pojedyncze, rzadkie wystąpienia, ale całokształt stale, każdego dnia i godziny widocznej prawdziwości twego serdecznego oddania im, twojej dla nich miłości czy niechęci – to właśnie decyduje o uczuciach dzieci do ciebie”, J.H. Pestalozzi, *List do przyjaciela o pobycie w Stans* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania ...*, t. II, s. 50.

różni i teoretycznie tworzą dwa odrębne odniesienia wychowawcze. Stąd też w swoim modelu przyjmuję, że zewnętrzna relacja wychowawcza jest relacją jednokierunkową, przebiegającą od „Ty” ku „Ja-(po)wołanemu”.

### 3.2.3. POŚREDNIA WEWNĘTRZNA RELACJA WYCHOWAWCZA

Pośrednia relacja wychowawcza może przybierać formę relacji zewnętrznej (co ukazałem powyżej) oraz wewnętrznej. W tej drugiej sytuacji będzie ona miała następujący układ: „Ja-(po)wołane” – „Ja-wołające” – „Ja-(po)wołane” (wewnętrzna relacja wychowawcza). Jak widać, jedyną różnicą między tymi relacjami jest to, że w tej sytuacji inicjatywa wychowawcza wychodzi od podmiotu „Ja-(po)wołane”. Dlatego też w celu ukazania specyfiki tej relacji należy wrócić do schematu i znaczenia pośredniej zewnętrznej relacji wychowawczej. Jest ona bowiem do niej podobna.

Jest to sytuacja, którą tradycyjnie można nazwać samowychowaniem. Ma ona miejsce wtedy, gdy wychowanek przejmuje inicjatywę wychowawczą nad sobą. Hessen nazywał ten stan autonomią<sup>148</sup>, czyli posłuszeństwem wobec prawa, które człowiek sam sobie nadaje. Nawroczyński zaś mówi o tym etapie rozwoju jako o procesie „samorodnej twórczości, której «świat» dostarcza tylko środków”<sup>149</sup>. W tych dwóch przykładowych wypowiedziach na różny sposób mówi się o wychowywaniu samego siebie, ale zawsze ten proces jest zapośredniczony jakimś dodatkowym elementem. Dla Hessena było to prawo, a dla Nawroczyńskiego – środki świata. Z tego względu również relacja wychowanka, czyli „Ja-(po)wołanego”, względem samego siebie jest relacją zapośredniczoną faktami/narzędziami wychowawczymi.

Będzie ona (w całości) wyglądała następująco: w miejsce podmiotu „Ty” pojawia się „Ja-(po)wołane”, czyli aktualne tu i teraz wychowanek. Następnie wybiera ono z szerokiego obszaru faktów te, które są dla niego szczególnie ważne, i stara się włączyć je w treść „Ja-wołającego”, które – jak zawsze – jest główną siłą zmiany wychowawczej „Ja-(po)wołanego”. Warto zwrócić uwagę, że – podobnie jak wcześniej wychowawca „Ty” – podmiot „Ja-(po)wołane” również nie ma pewności, czy zaproponowany fakt wychowawczy zostanie (w pełni) przyjęty przez „Ja-wołające”, czy ten chwilowy zachwyt jakąś sytuacją, której doświadczył podmiot „Ja-(po)wołane”, wytrzyma na przykład próbę czasu i przez to zostanie włączony do „Ja-wołającego” jako względnie stała tendencja. Gdy tak się stanie, wtedy „Ja-wołające” kieruje w stronę „Ja-(po)wołanego” imperatyw wychowawczy. W ten sposób proces samowychowania zatacza koło od „Ja-(po)wołanego” (od niego wychodzi zachwyt nad jakąś rzeczywistością i chęć jej urzeczywistnienia w sobie) poprzez „Ja-wołające” (staje się ono idealizacją wybranej

<sup>148</sup> Por. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 107. Autonomia to końcowy etap rozwoju moralnego, następujący po anomii (bezprawiu) i heteronomii (obcprawności).

<sup>149</sup> B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach...*, s. 212.

rzeczywistości) do „Ja-(po)wołanego” (poprzedni zachwyt odczytuje jako wewnętrzne przynaglenie)<sup>150</sup>.

Na koniec warto jeszcze zaznaczyć, że zamiana podmiotów „Ty” na „Ja-(po)wołane” nie dokonuje się skokowo, ale ewolucyjnie. Wychowawca „Ty” w procesie realizacji zewnętrznej pośredniej relacji wychowawczej coraz bardziej wycofuje się na rzecz wychowanka. Inaczej mówiąc, autorytet wychowawcy „Ty” – jak pokazuje Kunowski – w coraz większym stopniu zastępowany jest przez sferę samodzielności wychowanka<sup>151</sup>.

### 3.2.4. BEZPOŚREDNIA WEWNĘTRZNA RELACJA WYCHOWAWCZA

Wewnętrzna bezpośrednia relacja wychowawcza to relacja pomiędzy podmiotami „Ja-wołające” – „Ja(po)wołane”. Od razu należy zaznaczyć, że ta relacja nie jest zbudowana z tych samych etapów co relacja „Ja-(po)wołane” – „Ja-wołające”, lecz przebiega jedynie w przeciwnym kierunku. Jest to jakościowo inna relacja, na której należy się szczególnie skoncentrować, gdyż z punktu widzenia trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej ma ona wyjątkowe znaczenie i wartość.

Podjmując zagadnienie analizy bezpośredniej wewnętrznej relacji wychowawczych, należy mieć na uwadze to, że w tym momencie w sposób szczególny staram się uchwycić i przedstawić więź między dwoma podmiotami, które w rzeczywistości stanowią jedną osobę. Są one jednak na tyle szczególne, że w modelu teoretycznym zyskały status dwóch odmiennych podmiotów<sup>152</sup>, z których „Ja-wołające” wyraża wycho-

<sup>150</sup> Przybliżony tutaj w kilku zdaniach proces przechodzenia od wybranych możliwości do stałych tendencji szerzej opisywany jest na przykład przez Jacka Woronieckiego oraz nurt pedagogiki normatywnej czy też teonomicznej. Zbudowany na założeniach podanych w *Etyce nikomachejskiej* Arystotelesa, wskazuje, że podstawowym zadaniem pedagogiki jest wykształcenie sprawności (cnót) z dostępnych wychowankowi potencjalności; por. J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1986, s. 328-338; D. Zalewski, *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, 2013, s. 8-13; W. Pasterniak, *Pedagogika teonomiczna: tradycje i przedmiot badań* [w:] W. Pasterniak, J. Gnitecki (red.), *W czasoprzestrzeni i poza czasoprzestrzenią. Szkice z pedagogiki teonomicznej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1996, s. 5-12. Inaczej to zagadnienie opisuje Karol Wojtyła. Posługuje się on rozróżnieniem na skutek przechodni i nieprzechodni czynu ludzkiego. Skutek przechodni (zewnętrzny) to efekt ludzkiej działalności, określony wytwór, zewnętrzny względem działającej osoby. Skutek nieprzechodni (wewnętrzny względem działającego) pozostaje w strukturze osobowej sprawy jako „budulec” jego osoby; por. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 194-197. Wojtyła pisze między innymi: „[...] równocześnie zaś czyn mocą samostanowienia wnika w podmiot, w <ja>, które jest jego pierwszym i zasadniczym przedmiotem [...]. Oto, będąc sprawcą czynu, człowiek równocześnie spełnia w nim siebie. Spełnia – to znaczy urzeczywistnia, niejako doprowadza do właściwej pełni tę strukturę, która jest dla niego znamieną z racji osobowości” (tamże, s. 195-196). W swoim opracowaniu nie rozstrzygam tych szczegółowych kwestii. Chcę jedynie zasygnalizować kierunki pedagogiczne, w których są one podejmowane.

<sup>151</sup> Por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 257.

<sup>152</sup> Analogią do tego zagadnienia może być opisana w pierwszym rozdziale niniejszej książki specyfika relacji konstytutywnych, por. T. Duma, *Metafizyka relacji. U podstaw rozumienia relacji bytowych*, Lublin:

wanka z perspektywy jego wzoru osobowego, a „Ja-(po)wołane” oznacza wychowanka w jego tu i teraz. Przypominam te kwestie, by nie stracić z pola widzenia tego, że relacja wewnętrzna jest relacją w samym wychowanku.

Podalem wcześniej, że „Ja-wołające” ma w sobie imperatyw wobec „Ja-(po)wołanego”, ale nie jest to imperatyw narzucany z zewnątrz, ale przyjmowany przez „Ja-(po)wołane” jako własne wewnętrzne pragnienie. Dlatego też – co również zaznaczyłem – „Ja-wołające” jest najefektywniejszym wychowawcą, a w pewnym sensie jedynym wychowawcą. Powstaje zatem pytanie o charakter związku między tymi podmiotami. Wyjaśnienie tego zagadnienia wpisuje się w filozoficzną problematykę dotyczącą przechodzenia zdań opisowych w imperatywne<sup>153</sup>. Chodzi o uzasadnienie, na jakiej podstawie z tego, jak jest, wynika to, co powinno być, albo jeszcze inaczej: w jaki sposób „jest” objawia się jako „powinno być”. Przenosząc tę problematykę do rozważanego tutaj kontekstu, można zapytać, na jakiej podstawie rozpoznawany wzór siebie samego („Ja-wołające”) zobowiązuje do jego realizacji („Ja-(po)wołane”).

Jak zaznaczyłem w pierwszym rozdziale publikacji, w obszarze filozofii wykształciły się dwie odrębne tradycje podejmujące to zagadnienie. Jedna, sięgająca Arystotelesa, stoi na stanowisku, że każdy byt – a więc coś, co istnieje – istnieje ze względu na określony cel, do którego dąży. Stąd byt sam w sobie, będąc dobrem, generuje powinność<sup>154</sup>. Tę tradycję nazwano teleologiczną. Drugie podejście, które zaczyna być wyraźne od Davida Hume’a (1711–1776), stwierdza, że z bytu nie wynikają powinności<sup>155</sup>. Tę tradycję można nazwać dysteleologiczną.

Poza tymi dwoma głównymi nurtami podejmującymi to zagadnienie, można wskazać jeszcze trzecie ujęcie – personalistyczne, za którym się opowiadam. W świetle tego stanowiska zostanie zinterpretowana bezpośrednia wewnętrzna relacja wychowawcza między „Ja-wołającym” a „Ja-(po)wołanym”. Poniżej przedstawię kilka sposobów opisu tej rzeczywistości.

Karol Wojtyła (1920–2005) posługuje się kategorią sumienia<sup>156</sup> oraz indywidu- alnie rozpoznanej w nim normatywnej mocy prawdy. Zauważa on na początku, że

Wydawnictwo KUL, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2017, s. 457: „Ścisłe zrelacjonowanie czynników infrabytowych, konstytuujących rozmaite aspekty bytu, nie musi jednak oznaczać braku realnej różnicy między poszczególnymi relatywami. Różnica realna nie sprowadza się wyłącznie do oddzielenia na sposób rzeczy, lecz może przyjmować rozmaite formy, w zależności od natury czynników, pomiędzy którymi zachodzi. W przypadku relacji konstytutywnych różnica taka charakteryzuje się tym, że z jednej strony czynniki te stanowią określoną jedność bytową, z drugiej zaś nie utożsamiają się z sobą. [...] W związku z tym, w ramach relacji konstytutywnej, to jeden z jej kresów jest tym czynnikiem, z którego pochodzi główny impuls konstytuowania się całej relacji, a przez to danej bytowości, którą relacja konstytuuje. Czynniki ten mieści w sobie to, co można określić mianem nośnika doskonałości, dzięki któremu realizuje się i aktualizuje całość relacji i opartej na niej bytowości”.

<sup>153</sup> Na określenie tego zagadnienia filozofia często posługuje się niemieckimi terminami *Sein i Sollen*.

<sup>154</sup> Por. A.L. Zachariasz, *Wartości, czyli obowiązki i powinności jako momenty bytowe kultury* [w:] tegoż (red.), *Byt i powinność: czyli status i funkcje wartości*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005, s. 20.

<sup>155</sup> Por. tamże, s. 15.

<sup>156</sup> Wojtyła opiera się na tomistycznej koncepcji sumienia. Szerzej por.: T. Biesaga, *Sumienie* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza

„[...] w sumieniu zaś dokonuje się owo szczególne sprzęgnięcie prawdziwości z powinnością, które przejawia się jako moc normatywna prawdy. Osoba ludzka w każdym swoim czynie jest naocznym świadkiem przejścia od «jest» do «powinien»: od «*x* jest prawdziwie dobre» do «powiniennem spełnić *x*»”<sup>157</sup>.

W powyższym ujęciu moment przejścia od poznania „Ja-wołającego” do powinności jego realizacji w życiu „Ja-(po)wołanego” sytuuje się w przestrzeni, którą K. Wojtyła nazywa sumieniem<sup>158</sup>. Kluczem rozwiązania podejmowanego tutaj dylematu jest – mówiąc za Wojtyłą – moc normatywna prawdy. Właśnie „Ja-wołające” jest tą wewnętrzną prawdą wychowanka o sobie samym domagającą się realizacji. Związek ten osadzony jest na uznaniu poznanej rzeczywistości za prawdziwą<sup>159</sup>. Ważny jest tu subiektywny, ale autentyczny akt uznania czegoś za prawdziwe, by tenże akt niemalże automatycznie skutkował powinnościowym wezwaniem do realizacji czegoś, co uznano się za prawdziwe.

Wojciech Chudy (1947–2007), pedagog i filozof, przedstawia tę kwestię w odniesieniu do godności osobowej, która w jego koncepcji odgrywa zasadnicze znaczenie w procesie wychowania. Opisuje ją w następujący sposób:

[...] godność osobowa jest wartością nienaruszalną, ale „wymagającą”. Człowiek, który uświadamia sobie fakt, że został obdarzony tą wartością, odkrywa jednocześnie moment wezwania do sprostania jej swoim życiem. Jest to moment obligujący, ale nie wymuszający. Człowiek może żyć w sposób sprzeczny z własną godnością, może nie żyć godnie, mimo to wartość ta nie dozna uszczerbku w jego metafizycznej strukturze osoby. Godność jednak „wzywa” człowieka do życia na miarę osobowego powołania, do sprostania tej wartości<sup>160</sup>.

„Ja-wołające” odpowiada temu, co Chudy nazywa godnością osobową. Jest w niej określona treść dotycząca wzorcowego, spełnionego czy też właściwego życia wychowanka. Kiedy tylko wychowanek odkryje tę godność w sobie, odkryje zarazem moment obligujący, wynikający z tej godności, skłaniający do realizacji odkrytej treści, ale niedeterminujący go do tego.

z Akwinu, 2008, s. 267–270.

<sup>157</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, s. 205.

<sup>158</sup> Termin ten znany jest również w literaturze pedagogicznej. Jest on używany na określenie moralnej, ostatecznej instancji człowieka, mającej znaczenie dla jego działalności. „Dla relacji wychowawczej oznacza to, że dorosły i wychowawca mogą uczestniczyć w formacji sumienia tylko w sposób pośredni. W ten sposób dorosły i wychowawca będzie mógł tym lepiej uczestniczyć, im bardziej będzie on otwarty i krytyczny, ale także bezstronny i bezpośredni w spotkaniu z wychowankiem”, F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, s. 118–119.

<sup>159</sup> Wraz z wprowadzeniem kategorii prawdy (prawdziwości) otwiera się bardzo szerokie pole dyskusji naukowych i światopoglądowych. Nie wchodząc w te zagadnienia, w tym miejscu chcę zaakcentować to, że nie chodzi o rozstrzygnięcie o prawdziwości bądź nieprawdziwości określonych sytuacji, a jedynie o subiektywne uznanie czegoś za prawdę.

<sup>160</sup> W. Chudy, *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra-Barszcz, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2009, s. 55.

W jeszcze inny sposób tę kwestię przedstawia Heitger, który również podejmuje w swojej teorii zagadnienie wewnętrznej „powinności” (*Sollen*) w wychowaniu. Przede wszystkim zauważa, że wychowanie nie może sprowadzać się do narzucania obcych powinności. Z drugiej strony jednak bez powinności w ogóle nie może być mowy ani o wychowaniu, ani o samostanowieniu<sup>161</sup>. Stąd też w jego koncepcji powinność jest uwewnętrzniona, jest powinnością osoby, ale nie sprowadza się zarazem do subiektywnej dowolności<sup>162</sup>.

Heitger zauważa, że podejmując zagadnienie powinności, należy zakładać wolność i świadomość osoby. Bez wolności w miejsce powinności pojawia się konieczność przyczynowo-skutkowej legalności, a bez wiedzy o powinności wolność gubi orientację i staje się swawolą<sup>163</sup>. Na tej podstawie niemiecki pedagog uważa, że rozwiązaniem jest skierowanie uwagi na intrapersonalny dialog. On wyraźnie wskazuje na możliwości i granice pedagogicznego prowadzenia, którego siła leży w mocy prawdy i dobra, ponieważ nie ma ono żadnej innej mocy jak tylko bezbronną moc prawdy<sup>164</sup>. Dodaje zatem, że „[...] w intrapersonalnym dialogu człowiek wyraźnie stawia siebie pod roszczeniem prawdy i dobra, pod roszczeniem samego Logosu”<sup>165</sup>. W ujęciu Heitgera „Ja-wołające” jest „roszczeniem” (*Anspruch*) względem „Ja-(po)wołanego”, ale również w tym ujęciu wcześniej musi ono być rozpoznane. Zawsze jednak jawi się jako roszczenie.

We wszystkich tych przykładowych ujęciach można wskazać bardzo wyraźną, choć różnie nazywaną, wspólną cechę. Jest nią teza, że wewnętrzny dialog sprowadza się do rozpoznania określonej rzeczywistości (tutaj: „Ja-wołające”), która jawi się jako prawdziwa (czasami nadaje się jej cechę dobra) i to jest wystarczające do przeżycia jej powinnościowego charakteru przez poznający podmiot (tutaj: „Ja-(po)wołane”). Przekładając to wprost na bezpośrednią wewnętrzną relację wychowawczą, należy powiedzieć, że sprowadza się ona do tego, iż w momencie, gdy „Ja-(po)wołane” rozpoznaje rzeczywistość „Ja-wołającego”, staje się ona zarazem powinnością. Jest to jednak powinność wewnętrzna, której „Ja-(po)wołane” w pełni się poddaje. Inaczej mówiąc, wystarczy, że „Ja-(po)wołane” rozpoznaje „Ja-wołające”, by chciało stać się tym, czym jest „Ja-wołające”. Można nawet zauważyć pewną bezsilność „Ja-(po)wołanego” względem „Ja-wołającego”. Innymi słowy, „Ja-(po)wołane” jest skazane na „Ja-wołające”, jest bezbronne względem niego<sup>166</sup>. Z tego względu sam proces, w którym „Ja-(po)wołane” staje się coraz bardziej „Ja-wołającym”, najlepiej oddać za pomocą takich słów, jak: przenikanie, dyfuzja czy absorbcja „Ja-wołającego” przez „Ja-(po)wołane”<sup>167</sup>.

<sup>161</sup> Por. M. Heitger, *Bildung als Selbstbestimmung*, s. 28.

<sup>162</sup> Por. tamże, s. 29.

<sup>163</sup> Por. tamże, s. 33, 55.

<sup>164</sup> Por. tamże, s. 31.

<sup>165</sup> Tamże.

<sup>166</sup> Może to skutkować także dramatycznymi sytuacjami w życiu wychowanka, gdy „Ja-wołające” zostało tak ukształtowane, że skłania wychowanka do zachowań destrukcyjnych względem siebie samego lub innych. Objawia się to na przykład w przypadku uzależnień. To jedna z sytuacji, która – jak o tym wspomniałem – usprawiedliwia zaistnienie bezpośredniej zewnętrznej relacji wychowawczej.

<sup>167</sup> Nie przekreśla to jednak podejmowania decyzji przez „Ja-(po)wołane”, o czym pisałem powyżej

Warto podkreślić, że czynność ta, której inicjatorem jest „Ja-wołające”, dokonuje się niejako sama z siebie. Tutaj niepotrzebne jest świadome i aktywne kierowanie tym procesem przez „Ja-(po)wołane” (ani tym bardziej przez podmiot „Ty”). To nawet niemożliwe. Jest to jednak proces rozłożony w czasie i trwający nieprzerwanie<sup>168</sup>. Nie jest on również w żaden sposób zapośredniczony jakimkolwiek faktem wychowawczym.

Takie podejście może przypominać Sokratejskie założenie, że wystarczy wiedzieć, by dobrze działać. Zostało ono nazwane intelektualizmem etycznym i sprowadza się do stwierdzenia: „[...] wszelkie zło pochodzi z nieświadomości [...]”. Wiedza jest tedy warunkiem dostatecznym cnoty<sup>169</sup>. W opisywanej tutaj relacji wewnętrznej również stwierdza się, że kluczowym momentem jest rozpoznanie rzeczywistości „Ja-wołającego”, by wręcz automatycznie przyjąć jego normatywny charakter. Ta zbieżność dwóch stanowisk jest pozorna. Intelektualizm etyczny zakłada, że poznanie cnoty sprowadza się jedynie do wiedzy o cnocie (*areté* wynika z *episteme*<sup>170</sup>), w wypadku bezpośredniej wewnętrznej relacji wychowawczej poznanie oznacza zaś osobowe doświadczenie. Mieści się w nim komponent intelektualny, ale też emocjonalny i wolitywny.

### 3.3. CELE RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Ostatnim ważnym zagadnieniem podejmowanym w tym rozdziale jest teleologiczny wymiar relacji wychowawczej. Wcześniej ukazałem już możliwe sposoby rozumienia relacji wychowawczej w ogóle w odniesieniu do kryterium celowości. Tutaj chciałbym ukazać specyfikę proponowanego przeze mnie celu.

Zgodnie z przyjętą definicją relacji<sup>171</sup> oraz relacji wychowawczej<sup>172</sup> każda z nich zawiera w sobie element teleologiczny jako istotny dla prowadzonych badań. Dotąd starałem się odpowiedzieć na pytanie: jak jest? czyli ukazać punkt wyjścia, który dotyczy opisu podmiotów wychowania oraz zachodzących między nimi relacji. W tym momencie należy odpowiedzieć na pytanie: jak być powinno? czyli wskazać punkt dojścia. Inaczej mówiąc, w tym momencie trzeba odpowiedzieć na pytanie: do czego powinna prowadzić realizacja trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej? Model ten ukierunkowany jest na cel ogólny oraz na cele etapowe.

<sup>168</sup> Symptodem tego procesu mogą być między innymi wyniki badań wskazujące na aktywność mózgu w czasie snu i znaczenie tej aktywności dla szeroko rozumianego procesu uczenia się. Niemniej jednak proces ten nie sprowadza się do zjawisk empirycznie doświadczalnych; por. B. Boćwińska-Kiluk, Sen [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 706–707.

<sup>169</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 81. Z tego względu to stanowisko nazywane jest czasami błędem intelektualizmu.

<sup>170</sup> Por. M. Heller, *Jak być uczonym*, Kraków: Copernicus Center Press, 2017, s. 11.

<sup>171</sup> „Przyporządkowanie czegokolwiek czemukolwiek ze względu na określony cel”.

<sup>172</sup> „Całokształt procesów i wzajemnych oddziaływań zachodzących między osobami, podejmowanych celem obdarowywania się człowieczeństwem”.

### 3.3.1. CEL OGÓLNY

Cel ogólny jest tylko jeden i można go opisać jako ukierunkowany „[...] na przyszłość (ze zdolnością do jej antycypacji) i do dążenia do urzeczywistniania przyjętych ideałów”<sup>173</sup>. Chciałbym w tym momencie zwrócić uwagę na użyte przez Nowaka słowo „urzeczywistnianie”. Wskazuje ono na proces, działanie się, a nie na określony statyczny układ rzeczywistości (gdyby był brany pod uwagę drugi sposób rozumienia, należałoby mówić o „urzeczywistnieniu”). W literaturze najczęściej przyjmuje się, że cel opisuje konkretną postulowaną sytuację. Chciałbym podkreślić, że rozumiem tę postulowaną sytuację jako dynamiczną, a nie statyczną<sup>174</sup>. Jest to zgodne z przyjmowaną przeze mnie koncepcją antropologiczną, przy której zastrzegłem, że opowiadam się za dynamicznym rozumieniem osoby, „[...] której centrum nie jest punktem, ale elipsą. W centrum ontycznej struktury człowieka jest relacja”<sup>175</sup>. Stąd też celem ogólnym nie może być jakikolwiek statyczny punkt dojścia, ale może nim być jedynie określony – owszem – postulowany, ukształtowany w procesie wychowania dynamizm osobowy. Na tej podstawie w przyjmowanym przeze mnie modelu relacji wychowawczej celem ogólnym jest pełny (encyklopedyczny<sup>176</sup>; panpaedyczny, ewentualnie: pansoficzny<sup>177</sup>; integralny<sup>178</sup>) rozwój człowieka rozumiany jako proces (*in statu fieri*), a nie utrwalony stan rzeczy.

### 3.3.2. CELE ETAPOWE

Cele etapowe zależne są od poszczególnych odmian relacji wychowawczej. W prezentowanym modelu można wskazać trzy, następujące po sobie<sup>179</sup>, etapy działalności

<sup>173</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 356.

<sup>174</sup> Por. C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, tłum. M. Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2020, s. 158: „Osoba jest płynnym procesem, a nie bytem ustalonym i statycznym”.

<sup>175</sup> Prezentacja przyjmowanej koncepcji antropologicznej znajduje się w rozdziale pierwszym niniejszego studium.

<sup>176</sup> Idąc za pedagogiczną myślą antycznej Grecji, gdzie *ἐγκυκλοπαιδεία* oznaczała wykształcenie całościowe (*ἐγκυκλος* – całościowy; *παιδεία* – wykształcenie), a nie – co współcześnie się rozumie przez encyklopedyczność – podstawową, często teoretyczną wiedzę o świecie; por. B. Suchodolski, *Wstęp* [w:] J.A. Komeński, *Pampaedia*, tłum. Z.K. Remerowa, Wrocław–Warszawa: Ossolineum, 1973, s. XXXIV.

<sup>177</sup> Jednym z życzeń, które formułuje Komeński na początku *Pampaedii*, jest to by: „takie pełne wykształcenie [*παν-παιδεία*] pełnego człowieka chciał osiągnąć [...] każdy człowiek z osobna”, J.A. Komeński, *Pampaedia*, s. 10.

<sup>178</sup> System wychowania według Stefana Kunowskiego zmierza do pełnego rozwoju osobowego, co oznacza rozwój w warstwie biologicznej, psychicznej, społecznej, kulturowej i duchowej; por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194–203. „Należy rozwijać u wychowanków potrzebę integracji osobowej, gdyż tylko osobowość dobrze zintegrowana, to jest o stałych, czytelnym i mocno uewnętrznionych postawach życiowych, jest znacznie mniej podatna na różne naciski natury psychologicznej niż ta o chwiejnych poglądach”, A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji ...*, s. 181.

<sup>179</sup> Następowanie po sobie wyznaczane jest nie tylko przez poszczególne etapy rozwoju wychowanka, ale przede wszystkim przez rozwój relacji między wychowawcą a wychowankiem. Przechodzenie na

wychowawczej wyznaczone rodzajem relacji (bezpośrednia zewnętrzna relacja wychowawcza, pośrednia zewnętrzna relacja wychowawcza, pośrednia wewnętrzna relacja wychowawcza, bezpośrednia wewnętrzna relacja wychowawcza). Każdy z tych etapów zawiera immanentne cele poszczególnych relacji wychowawczych, a ich zachowanie gwarantuje właściwe rozumienie i realizowanie wychowania w ogóle. Cele etapowe prezentują się następująco.

### 3.3.2.1. CEL BEZPOŚREDNIEJ ZEWNĘTRZNEJ RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Bezpośrednia zewnętrzna relacja wychowawcza ma miejsce pomiędzy podmiotami „Ty” a „Ja-(po)wołane”. Podmiot „Ty” jest niezbędnym warunkiem prawidłowego wychowania. Ponieważ dzięki „Ty” możliwe jest powstanie twórczego rozbicia w strukturze „Ja” na „Ja-wołające” i „Ja-(po)wołane”, to dzięki „Ty” możliwe jest wyłonienie się „Ja-wołającego”. Gdyby jednak „Ty” nie zaistniało, nie powstałoby też twórcze napięcie w strukturze „Ja”. Dlatego pierwszą relacją wychowawczą jest relacja między podmiotem „Ty” a wychowankiem tu i teraz, czyli „Ja-(po)wołanym”. Celem tej relacji jest zoptimalizowanie funkcjonowania podmiotu „Ja-wołające”, który na tym etapie rozwoju człowieka jest jeszcze uśpiony, oraz to, by wychowanek „Ja-(po)wołane” nauczył się rozpoznawać ten wewnętrzny głos i wchodzić z nim w dialog.

Inaczej mówiąc, podstawowym zadaniem relacji zbudowanej między podmiotami „Ty” oraz „Ja-(po)wołane” jest zbudowanie relacji pośredniej przebiegającej od „Ty” poprzez „Ja-wołające” do „Ja-(po)wołanego”. Celem bezpośredniej relacji wychowawczej jest powolne wycofywanie się podmiotu „Ty” na rzecz coraz bardziej aktywnego podmiotu „Ja-wołające”, a przez to utworzenie pośredniej zewnętrznej relacji wychowawczej. Należy zauważyć, że podmiot „Ty” na tym etapie nie zrywa zupełnie relacji z „Ja-(po)wołanym”, ale coraz bardziej współdziała inicjatywą wychowawczą z podmiotem „Ja-wołające”. Wskazywał na to między innymi Kunowski, gdy mówił, że „[...] sfera kierownictwa agosu (celowego działania wychowawców) zanika, a rozszerza się sfera samodzielności wychowanka”<sup>180</sup>.

Inspirujące alegorie tego sposobu realizacji bezpośredniej zewnętrznej relacji wychowawczej znajdują się w historycznych źródłach pedagogów stojących u początku procesu usamodzielniania się pedagogiki jako dyscypliny naukowej. J.A. Komeński zwracał się z następującym poleceniem do wychowawcy: „otwórz mu [wychowanekowi – M.J.] oczy na wszystko”<sup>181</sup>. W innym miejscu wyjaśniał tę zasadę następująco: „[...] podsuń więc umysłowi coś naprawdę prawdziwego, a wnet to sobie przyswoi, podsuń woli coś dobrego, natychmiast je pochwyty, zdolności działawczej ukaż coś możliwego, a uczyni to, jeśli jej to ułatwisz”<sup>182</sup>. Istotne działanie wychowawcy „Ty”

---

kolejne etapy i osiąganie kolejnych celów etapowych ma zasadniczo linearny charakter, ale nie jest to sztywna zasada. Często mogą się zdarzyć powtórzenia i powroty.

<sup>180</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 257–258.

<sup>181</sup> J.A. Komeński, *Pampaedia*, s. 115.

<sup>182</sup> Tamże, s. 66–67.

polega w tym podejściu na tym, by zbudować takie warunki, „aby ludzie zaczęli sami siebie poznawać”<sup>183</sup>, a zatem chodzi o usprawnienie potencjalności, które każdy człowiek w sobie posiada. Przyjmując ideę Komeńskiego, można powiedzieć, że celem realizacji tego rodzaju relacji wychowawczej jest przede wszystkim otwieranie oczu na rzeczywistość, z której wychowanek „czyta” już samodzielnie. Pozostając w metaforze Komeńskiego, w rozwoju wychowanka można wyróżnić dwa główne etapy – etap otwierania i etap czytania. Na etapie otwierania główne zadanie przejmuje wychowawca „Ty”. On jest szczególnie aktywny. Na etapie czytania zaś coraz bardziej do głosu dochodzi „Ja-wołające”.

Inny obraz zostawił Herbart. Wprowadzając w tematykę celów wychowania, przedstawia ogólną myśl, która powinna prowadzić wychowawcę. Píše, że „[...] wychowawca zastępuje chłopcu przyszłego człowieka; musi więc w swym usiłowaniu zdążyć do tych celów, które sobie wychowanek w przyszłości jako dorosły człowiek sam postawi; dla nich musi obecnie w duszy wychowanka przygotować sprzyjające warunki”<sup>184</sup>. Podana tutaj zasada jest z jednej strony nieweryfikowalna naukowo. Nie dostarcza żadnych wskaźników, które pomogłyby wychowawcy w zrealizowaniu tego szczytnego zadania. Z drugiej jednak strony – i to jest w tym momencie istotne – jest to zasada, która zobowiązuje wychowawcę do uwzględnienia w relacji z wychowankiem trzeciego bohatera tego procesu. Jest nim „wychowanek w przyszłości jako dorosły człowiek”. Warte podkreślenia jest również to, że ten trzeci podmiot według Herbart jest ściśle związany z osobą wychowanka. Ta idea jest bliska temu, co w swojej koncepcji nazywam „Ja-wołającym”. Warto zauważyć, że już ojciec pedagogiki naukowej widział konieczność – mówiąc językiem prezentowanego tutaj modelu relacji wychowawczej – wycofywania się wychowawcy „Ty” na rzecz „Ja-wołającego” i utworzenie przez to zewnętrznej pośredniej relacji wychowawczej.

März przedstawia to w następujący sposób: „[...] głównym zadaniem wychowawcy jest ułatwienie młodemu człowiekowi usłyszenia wszystkich wartości, które go dotyczą, a tam, gdzie wydaje się być głuchy, uczynienie tych postulatów zrozumiałymi dla niego”<sup>185</sup>. To jest podstawowym celem tego etapu wychowania.

### 3.3.2.2. CEL POŚREDNIEJ ZEWNĘTRZNEJ RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Pośrednia zewnętrzna relacja wychowawcza ma miejsce między podmiotami: wychowawca „Ty” – „Ja-(po)wołane” – „Ja-wołające. Zasadniczym celem tego etapu jest doprowadzenie do usamodzielnienia się wychowanka, czyli do zdynamizowania relacji pomiędzy „Ja-wołającym” a „Ja-(po)wołanym” z wykluczeniem podmiotu „Ty”. Na podstawie swojej wieloletniej praktyki terapeutycznej Alice Miller (1923–2010) stała na stanowisku, że dobra więź wychowawcza musi zawierać w sobie otwartość na jej zakończenie: „[...] efektem trudności w doświadczaniu i rozwijaniu własnych praw-

<sup>183</sup> Tamże, s. 114.

<sup>184</sup> J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna*..., s. 46.

<sup>185</sup> F. März, *Einführung in die Pädagogik*..., s. 105.

dziwych uczuć jest powstanie więzi, która uniemożliwia oddzielenie<sup>186</sup>. Tylko taka relacja wychowawcza, która otwarta jest na zerwanie, umożliwia wychowankowi realizowanie swojego – jak nazywa to A. Miller – prawdziwego „Ja”, a nie przystosowywanie się do potrzeb rodziców i wychowawców, co byłoby budowaniem osobowości „jak gdyby”, czyli osobowości fałszywego „Ja”<sup>187</sup>. Bogusław Śliwerski pisze, że „[...] granicą wychowania byłoby opanowanie przez wychowanka formalnych struktur postępowania, dzięki którym mógłby sam stanowić o sobie”<sup>188</sup>. Jacek Filek ujmując to następująco: „[...] praca nad człowiekiem, jaką jest wychowanie, może mieć tylko jeden materialnie określony cel: doprowadzanie wychowywanego ku miejscu, w którym będzie on już zdolny podjąć samodzielnie pracę nad sobą, krótko mówiąc, uczynienie go zdolnym do samowychowania”<sup>189</sup>. Nie znaczy to, że wychowanek od tego momentu jest skazany na wyizolowanie czy osamotnienie<sup>190</sup>, że nie może liczyć na wsparcie osób go otaczających. Oznacza to jedynie tyle, że jest on „skazany” na przyjęcie pełnej (a przynajmniej głównej) odpowiedzialności za siebie samego. Idąc za sformulowaniem Wojtyły, można powiedzieć, że celem pośredniej zewnętrznej relacji wychowawczej jest samostanowienie<sup>191</sup> wychowanka.

### 3.3.2.3. CEL POŚREDNIEJ WEWNĘTRZNEJ RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Pośrednia wewnętrzna relacja wychowawcza przebiega między „Ja-powołanym” – „Ja-wołającym” – „Ja-(po)wołanym”. Doprowadzenie do sprawnego funkcjonowania tego rodzaju relacji jest celem wszystkich poprzednich etapów. W tym momencie można by powiedzieć, że pośrednia wewnętrzna relacja wychowawcza jest celem samym w sobie, jest celem autotelicznym. Jest to sytuacja, w której wychowanek samodzielnie i odpowiedzialnie kształtuje własne życie zgodnie z przyjętymi normami i wartościami. Niemniej jednak warto przypomnieć, że nie sama relacja jest celem nadrzędnym, ale – jak zaznaczyłem na początku tej części – rozwój człowieka rozumiany jako proces. Stąd też celem etapowym w tym obszarze będzie ciągłe pobudzanie i aktywowanie pośredniej wewnętrznej relacji wychowawczej. Nie sposób ją bowiem osiągnąć raz na zawsze. Ona cały czas musi być osiągana na nowo. Hannah Arendt (1906–1975) uza-

<sup>186</sup> A. Miller, *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, tłum. N. Szymańska, Warszawa: Jacek Santorski & Co, 1995, s. 10.

<sup>187</sup> Por. tamże.

<sup>188</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna...*, s. 309.

<sup>189</sup> J. Filek, *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2001, s. 18.

<sup>190</sup> Za Hannah Arendt rozróżniam samotność i osamotnienie. Sytuacja tutaj opisywana jest porównywalna do samotności, ale nie jest osamotnieniem. „Stan egzystencjalny, w którym sam sobie dotrzymuję towarzystwa, nazywam samotnością i odróżniam go od osamotnienia, w którym również jestem sam, lecz brak w nim oprócz towarzystwa innych także mego własnego towarzystwa”, H. Arendt, *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa: Czytelnik, 2002, s. 115–116.

<sup>191</sup> Nawiązuję tutaj po raz kolejny do przyjętych przeze mnie w rozdziale pierwszym założeń antropologicznych, które tam są szerzej wyjaśnione.

leżnia życie duchowe człowieka od ciągłego dynamizmu na tym etapie, co przedstawia następująco:

[...] dla Rzymian *inter homines esse* (być wśród ludzi) było znakiem bycia żywym, bycia świadomym realności świata i siebie, a *inter homines esse desinere* (przestać być wśród ludzi) było synonimem umierania – tak bycie samemu i pozostawanie w komunikacji z samym sobą jest cechą charakterystyczną życia umysłu. O umyśle można powiedzieć, że żyje on tylko w tej mierze, w jakiej realizuje komunikację, w której mówiąc egzystencjalnie, wielość zostaje zredukowana do dwoistości; tkwi to w samym pojęciu świadomości: *conscientia* czy *syneidenai*, co znaczy znać samego siebie<sup>192</sup>.

Warto zwrócić uwagę, że etymologicznie oba obcojęzyczne słowa wskazują nie tylko na poznanie samego siebie, ale akcentują proces współ-poznawania siebie (*con-scientia*, *syn-eidenai*), co można oddać opisowo poprzez sformułowanie: poznawanie siebie we wspólnocie z sobą. Z kolei Konrad Paul Liessmann, współczesny austriacki filozof edukacji, w umiejętności podejmowania „debaty z sobą samym” widzi ratunek dla współczesnego systemu edukacji, który – poprzez (prze)akcentowanie pracy w grupach i zespołach oraz zdolności dopasowywania się do wyzwań nie tylko innych ludzi, ale i problemów gospodarczych czy globalnych – zdaje się formułować zasadę: byleby tylko nie myśleć samodzielnie<sup>193</sup>.

#### 3.3.2.4. CEL BEZPOŚREDNIEJ WEWNĘTRZNEJ RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Bezpośrednia wewnętrzna relacja wychowawcza przebiega od „Ja-wołającego” do „Ja-(po)wołanego”. Zgodnie z przedstawioną powyżej dynamiką działania „Ja-wołającego” względem „Ja-(po)wołanego” należy stwierdzić, że celem ten relacji wychowawczej jest pełne zjednoczenie tych podmiotów ze sobą. Tak jak pierwszy etap relacji wychowawczej miał na względzie doprowadzić do twórczego rozbicia „Ja” na „Ja-wołające” i „Ja-(po)wołane” za sprawą podmiotu „Ty”, tak na ostatnim etapie relacji wychowawczej dąży się do pełnego scalenia w podmiot „Ja”, który w tym momencie jest już nową jakością.

Zjednoczenie, o którym mowa powyżej, może być dwójako rozumiane – bezwzględnie i względnie. W pierwszej sytuacji relacja wychowawcza będzie procesem trwającym całe życie i nigdy ostatecznie nie uzyska końcowego stanu. Gdy mowa jest zaś o względnym rozumieniu zjednoczenia „Ja-wołającego” z „Ja-(po)wołanym”, to takimi stanami będą te wszystkie sytuacje, w których wychowanek odczuwa wewnętrzną harmonię. Przy takim założeniu można mówić o wielu rozpoczętych i zakończonych relacjach wychowawczych. Tego rodzaju podejście bardziej służy w praktyce wycho-

<sup>192</sup> H. Arendt, *Myślenie*, s. 115.

<sup>193</sup> Por. K.P. Liessmann, *Theorie der Unbildung: die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München–Berlin–Zürich: Piper, 2016, s. 72.

wawczej, ponieważ umożliwia wyraźne sformułowanie celów i wyznaczenie etapów ich osiągania. Niemniej jednak z perspektywy ogólnych założeń relacji wychowawczej należałoby mówić o bezwzględnym rozumieniu zjednoczenia „Ja” jako właściwym zakończeniu relacji wychowawczej.

Przedstawione powyżej cele relacji wychowawczej (ogólny i etapowe) wynikają z immanentnej teleologii poszczególnych wskazanych etapów relacji. Odrębnym zagadnieniem jest formułowanie celów opartych na przyjmowanych wartościach. Na obecnym etapie opisu badań starałem się dystansować wobec tych zagadnień, aby wyraźniej nakreślić modelowe rozwiązania. W jednym wypadku zrobiłem wyjątek. Wtedy mianowicie, gdy został sformułowany cel ogólny. On wyraźnie eksponuje przyjęte rozstrzygnięcia aksjonormatywne, lecz jest to konsekwentnie związane z ukazanymi wcześniej założeniami antropologicznymi.

# PRAXIS RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Zagadnieniem kończącym niniejsze studium jest ukazanie implikacji relacji wychowawczej w jej trójpodmiotowym modelu dla teorii i praktyki pedagogicznej. Wprawdzie podtytuł książki wskazuje na teoretyczne nachylenie opisanych w niej badań, to jednak chciałbym w ostatnim rozdziale zapytać o wynikające z zaprezentowanych badań możliwe sugestie dla pracy wychowawczej. Nie będą one przybierały kształtu konkretnych rozwiązań praktycznych, ale będą się koncentrowały na formułowaniu zasad wychowawczych. Stąd też odniosą się zarówno do praktyki, jak i teorii pedagogicznej. Wprowadzone do nazwy rozdziału słowo *praxis* wydało mi się dobrym powiązaniem tych dwóch płaszczyzn. Zgodnie z teorią Dietricha Bennera, od którego pochodzi ta kategoria, *praxis* wskazuje na rozpiętość działalności wychowawczej między rozpoznaniem braku (potrzeby) – co łączy się z wysiłkiem jego namysłu i nazwania – a podjęciem czynności odpowiadającej na rozpoznany brak, czyli konkretnym działaniem praktycznym<sup>1</sup>. Na podstawie powyższego wprowadzeniem do tego rozdziału będzie zaprezentowanie fundamentalnej perspektywy metodycznej, co w dalszej części pozwoli na sformułowanie bardziej szczegółowych wskazań dotyczących zasad wychowania oraz ważnej funkcji narzędzi wychowawczych biorących udział w relacji wychowawczej.

Zdaję sobie sprawę, że przedstawione poniżej sugestie nie wyczerpują szerokiego spektrum możliwych praktycznych zastosowań. Traktuję je jako zaproszenie do dyskusji i otwarcia na nowe sugestie, płynące zwłaszcza od pedagogów praktyków. Proponując rozwiązania kierowane do praktyki wychowawczej, należy przede wszystkim mieć na uwadze konkretną, jednostkową rzeczywistość społeczną, w ramach której adaptuje się założenia teoretyczne.

---

<sup>1</sup> Por. D. Benner, *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015, s. 38–39; D. Stępkowski, *Praxis w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 3, s. 25.

## I. FUNDAMENTALNA PERSPEKTYWA METODYCZNA

Każda teoria, nawet ta najbardziej ogólna (metateoria<sup>2</sup>), nabiera znaczenia, gdy wywiera wpływ na zastany porządek rzeczywistości, nawet gdyby jej oddziaływanie sprowadzało się „jedynie” do redefinicji aktualnych założeń teoretycznych czy zmiany zastanych sposobów myślenia i rozumienia rzeczywistości. Dla pedagogiki od samych jej naukowych początków istotne było to, by zbudować most między teorią a praktyką<sup>3</sup>. Praktyczność teorii pedagogicznej jest wciąż ważnym walorem, szczególnie – choć oczywiście nie tylko – w ramach orientacji humanistycznej w pedagogice<sup>4</sup>. Ernst Lichtenstein (1900–1971), przedstawiciel tego podejścia, zaznaczył, że „tylko wiedza wydobyta z praktyki może mieć na nią bezpośredni wpływ”<sup>5</sup>. Rysuje się zatem trójstopniowy schemat wzajemnych relacji praktyki do teorii: rzeczywistość wychowawcza – teoria wychowania – praktyka wychowawcza, która tworzy nową rzeczywistość wychowawczą. Na tej podstawie można mówić o cyrkularnym odniesieniu poszczególnych elementów do siebie. Stąd też wynika znaczenie samej metodyki, której istotę wspomniany pedagog określa jako autonomicznie ukształtowany obszar ludzkiej odpowiedzialności za idee wychowawcze wynikające z przyjętych założeń teoretycznych<sup>6</sup>.

Wolfgang Brezinka (1928–2020) w jednej ze swoich ostatnich publikacji stawia tezę, że wewnętrzne rozbieżności między teorią a praktyką pedagogiczną jest jednym z trzech negatywnych zjawisk wpływających na osłabienie społecznego znaczenia na-

<sup>2</sup> Por. P. Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2019, s. 31.

<sup>3</sup> Por. B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa: PWN, 1968, s. 257. Już J.F. Herbart zauważył, że w przestrzeni między teorią a praktyką znajduje się pośredni człon, który nazwał taktem. Jego specyfikę opisuje następująco: „Jest on spontaniczną oceną i decyzją, które w przeciwieństwie do bylejakości nie pozwalają na ciągle postępowanie w ten sam sposób ani na przechwalanie się, że wiadomo, jak powinna wyglądać doskonale urzeczywistniona teoria trafiająca z pełną konsekwencją i jasną świadomością reguł w realne potrzeby pojedynczego przypadku”, J.F. Herbart, *Dwa wykłady o pedagogice*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 1, s. 21. Por. D. Benner, *Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla kształcenia nauczycieli, nauczania i badań edukacyjnych*, tłum. D. Stępkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2021, s. 53–56.

<sup>4</sup> W pedagogice humanistycznej użyteczny aspekt teorii pedagogicznych jest istotnym wyznacznikiem ich budowania. Jest on co prawda inaczej rozumiany niż na przykład w pedagogice empirycznej, ale poszukiwanie odniesień praktycznych, tzn. oddziałujących na rzeczywistość społeczną, ma ogromne znaczenie dla tego nurtu pedagogicznego. Mimo to już pod koniec lat 70. XX wieku pojawiały się publikacje podające w wątpliwość realizację tego postulatu. Hans-Karl Beckmann stawiał pytanie, czy hermeneutyka chce ten świat jedynie rozumieć czy także zmieniać, por. H. Kreis, *Herman Nohl: durch Erziehung Lebenswelt gestalten? Theoretische Rekonstruktion eines umstrittenen pädagogischen Konzepts*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2018, s. 46.

<sup>5</sup> Tamże, s. 47.

<sup>6</sup> Por. tamże; J. Dewey, *Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (1904), „Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung” 1992, nr 3, s. 293–310.

uki o wychowaniu. Opierając się na badaniach Dietera Neumanna i Jürgena Oelkersa<sup>7</sup>, konstatuje, że „[...] od trzech dekad uznaje się ją [pedagogikę – M.J.] za naukę, która działa tylko «dla specjalistów, ale nie dla praktyki». Ma ona «niewiele wspólnego ze szkoleniem nauczycieli», ponieważ «stała się przede wszystkim profesjonalną nauką dla naukowców»”<sup>8</sup>. Podobnie opisywana jest sytuacja wzajemnej komunikacji – a raczej jej braku – przez Waltera Herzoga. Wskazuje on na fakt, że odpowiedzi teoretyków i praktyków wychowania znacznie rozmiągają się w tym, co dotyczy istoty zawodu pedagoga<sup>9</sup>.

Przywołane powyżej przykładowe wypowiedzi wskazują na ważność związku teorii i praktyki w pedagogice. Na podstawie tego związku można do metodyki wprowadzić nie tylko konkretne rozwiązania praktyczne, wynikające z opracowanych modeli teoretycznych (aplikacja), ale również – co w tym momencie wydaje się ważniejsze – odnaleźć wewnętrzną motywację dla pracy pedagoga praktyka, dającą mu przekonanie o sprawczości jego działań. Teoretyczne badania, które znajdują aplikację w pracy wychowawczej, wzmacniają podejście zwane optymizmem pedagogicznym. Poprzez eksponowanie czynnika zewnętrznego optymizm ten w skrajnej swej postaci „[...] wręcz naiwnie upatruje ogromnej skuteczności wychowania i jego znaczenia dla rozwoju człowieka i ludzkości”<sup>10</sup>. Takie podejście może ewoluować w kierunku mechanicznego myślenia o wychowaniu<sup>11</sup>. Przykładowo, Adolf Szoltysek przestrzega przed niebezpieczną zamianą, która według niego dokonuje się już w praktyce wychowawczej polskich szkół. Chodzi mianowicie o zastąpienie działalności wychowawczej gamą „[...] technik wypracowanych przez psychologię behawioralną, w tym techniki asertywności, techniki komunikacji, psychotechniki i socjotechniki”<sup>12</sup>.

Z drugiej strony nie brakuje głosów, które w związku teorii z praktyką w pedagogice kontestują ważność aplikacyjną teorii. Bez wątpienia przyczynia się do tego mechaniczne rozumienie wychowania, którego objawów nie brak w praktyce. Konrad Paul Liesmann ironicznie wskazuje na sytuację, w której bezmyślnie zakłada się praktyczność teorii naukowej jako jej istotnego – albo nawet najistotniejszego – waloru. On sam stoi na stanowisku, że „[...] wezwanie do praktycznej przydatności teorii [...] ostatecznie zdradza wrogość tej koncepcji wobec nauki: nauka jako teoria jest zawsze odległa od

<sup>7</sup> Por. J. Oelkers, D. Neumann, „*Verwissenschaftlichung“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht*, „Zeitschrift für Pädagogik” 1984, nr 30, s. 241, 246.

<sup>8</sup> W. Brezinka, *Die ‚Verwissenschaftlichung‘ der Pädagogik und ihre Folgen*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2015, nr 2, s. 291.

<sup>9</sup> Por. W. Herzog, *In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften” 2001, nr 3, s. 531.

<sup>10</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 270.

<sup>11</sup> Przed takim podejściem do wychowania przestrzegał już Schleiermacher; por. F. Schleiermacher, *Grundzüge der Erziehungskunst* [w:] F. Krüchel, M. Schüll, I.K. Uphoff (red.), *Basistexte Pädagogik*, Darmstadt: WBG, 2018, s. 32.

<sup>12</sup> A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania. Kształtowanie osobowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2020, s. 15.

praktyki!”<sup>13</sup>. Z wypowiedzi tej przebija Kantowskie rozumienie nauki, stawiającej rozum w roli sędziego względem rzeczywistości, a nie jako jej ucznia<sup>14</sup>. Takie stanowisko, mające również szersze grono zwolenników<sup>15</sup>, odsłania w nastawieniu pedagogicznym pewną „samotność” pedagoga praktyka, który został – z zasady – pozbawiony wsparcia ze strony teorii. Łatwiej wtedy zbliżyć się ideowo do tzw. pesymizmu pedagogicznego, „który podkreśla znaczenie tego, co wychowanek już posiada”<sup>16</sup> przy równoczesnej deprecjacji oddziaływań wychowawczych.

Podsumowując powyższe podejścia, można powiedzieć, że z jednej strony ważny jest związek teorii z praktyką, bo gdy go nie ma, dochodzi do pytań o zasadność teorii pedagogicznej w ogóle. Z drugiej strony zaś, gdy praktyczność teorii pedagogicznej jest zbyt akcentowana, może to spowodować zagrożenie polegające na totalnym zdominowaniu procesu wychowawczego, który – ponieważ dotyczy człowieka – jest w określonym stopniu nieopanowywalny przez wynikającą z teorii metodykę.

Powyższe dwa odmienne podejścia do zagadnienia aplikacji teorii pedagogicznej do praktyki mogą znaleźć swoje miejsce uzgodnienia. Niekoniecznie musi się ono znajdować w tzw. złotym środku, w którym oba stanowiska rezygnują z ostrości własnych założeń, choć oczywiście i to jest możliwe. W prezentowanym przeze mnie rozwiązaniu chciałbym wskazać jakościowo odrębne podejście, idąc za podpowiedzią o. Jacka Woronieckiego (1878–1949), który mówił o budowaniu takiej syntezy, która mogłaby się stać „podstawą twórczej pracy wychowawczej”<sup>17</sup>. Podejście to wynika z przedstawionego w poprzednim rozdziale modelowego ujęcia trójpodmiotowej relacji wychowawczej. Jak napisałem, składa się ono z relacji wewnętrznych i zewnętrznych oraz bezpośrednich i pośrednich pomiędzy podmiotami. Szczególnym „miejscem” tego modelu jest podmiot „Ja-wołające”. Stąd też kiedy podejmuje się zagadnienie *praxis* relacji wychowawczej, ten podmiot staje się istotną granicą w prezentacji fundamentalnej perspektywy metodycznej.

W tym kontekście należy w miejscu opisanego zagadnienia zasadności aplikacyjnej teorii pedagogicznej zróżnicować nastawienie metodyczne w zależności od specyfiki relacji wychowawczej. Dlatego oddziaływania na „Ja-wołające”, w których inicjatywa wychowawcza wychodzi od „Ty” lub „Ja-(po)wołanego”<sup>18</sup>, można scharakteryzować za pomocą opisanego powyżej stanowiska optymizmu pedagogicznego. Oddziaływanie zaś „Ja-wołającego” należy widzieć w ujęciu teoretycznym pesymizmu pedagogicznego.

<sup>13</sup> K.P. Liessmann, *Bildung als Provokation*, München: Piper, 2019, s. 63.

<sup>14</sup> Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011, s. 196.

<sup>15</sup> Por. J. Herbut, *Nauka* [w:] J. Herbut, P. Kawalec (red.), *Słownik terminów naukoznawczych. Teoretyczne podstawy naukoznawstwa*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, 2009, s. 36.

<sup>16</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 270.

<sup>17</sup> J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1961, s. 13. Szerzej na temat przykładu budowania syntezy ważnej wychowawczo w odniesieniu do nauczania J. Woronieckiego zob. M. Nowak, *Father Jacek Woroniecki (1878–1949) – Master and Mentor of Catholic and Christian Pedagogical Thought*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, nr 1, s. 105–107.

<sup>18</sup> Przy omawianiu tych typów relacji wskazywałem na ich podobieństwa.

Na podstawie powyższego sygnalizowaną w tytule tego rozdziału, fundamentalną perspektywę metodyczną można sformułować w następujący sposób: działalność wychowawcza podmiotu „Ty” oraz „Ja-(po)wołane” skoncentrowana jest na podejmowaniu wysiłków zmierzających do (obudzenia oraz) zmiany podmiotu „Ja-wołającego” z jednoczesnym przeświadczeniem, że dopiero „Ja-wołające” w sposób efektywny oddziałuje na „Ja-(po)wołane”, czyli na konkretnego wychowanka stojącego tu i teraz przed wychowawcą.

Przedstawiona zasada domaga się wyjaśnienia. Przede wszystkim zakłada ona, że wychowawca, wchodząc w relację z wychowankiem obecnym w konkretności ich wzajemnej sytuacji społecznej, ma świadomość niedostępności bezpośredniej swojego wychowanka („Ja-wołającego”). Nie może on przekroczyć granicy wewnętrznego świata wychowanka<sup>19</sup>. Z uświadomienia sobie takiego podejścia (a to samo z siebie już jest niezmiernie ważne!) wynika konsekwentnie kolejne wyjaśnienie fundamentalnej perspektywy metodycznej. Wychowawca musi mieć na względzie to, że jego działania mają pobudzać do wewnętrznego, twórczego dialogu w wychowanku. Można przywołać tutaj podpowiedź Jana Amosa Komeńskiego, który przestrzegał: „[...] pamiętajmy więc, że mając kształcić rozumne stworzenie, nie możemy postępować z nim inaczej niż rozumnie”<sup>20</sup>. Stąd wychowawca może jedynie proponować określone (przez siebie uznane za ważne i potrzebne) wartości, normy czy reguły postępowania. Nawet gdy rozkazuje i przymusza, to w istocie rzeczy tylko proponuje.

Można powiedzieć, że specyfiką podejścia wychowawcy będzie przede wszystkim pomoc udzielana wychowankowi w rozpoznawaniu prawdy, dochodzeniu do niej oraz w rozróżnianiu między prawdą a fałszem<sup>21</sup>. Tu rola wychowawcy się kończy. Decyzję o pójściu za zaproponowanymi treściami bądź wbrew nim pozostawia się samemu wychowankowi. Wychowawca nie może zastąpić wychowanka w podjęciu tej decyzji. Nie sposób narzucać „swojej prawdy”. Warto tutaj przypomnieć, że chodzi nie tyle o to, że wychowawca nie może tego zrobić ze względu na normę, która by mu tego zabraniała, ale nie może tego zrobić ze względu na założenia ontologiczne. Inaczej mówiąc, on nie tyle nie powinien tego zrobić, ile on nie jest w stanie tego zrobić. Podobnie ujmuje to francuski pedagog Maurice Debesse (1903–1998), który w ostatnim zdaniu swojej książki *Etapy wychowania* pisze: „wychowanie nie tworzy człowieka, ale pozwala mu tworzyć samego siebie”<sup>22</sup>. Tutaj ujawnia się drugi etap fundamentalnej perspektywy metodycznej. Na tym etapie wychowawca musi przyjąć postawę pesymizmu pedagogicznego, oddając już dalsze losy swojego wysiłku podmiotowi „Ja-wołające”.

Przykładowy opis takiego podejścia przedstawia wspomniany już K.P. Liessmann. Podejmując krytyczną analizę współczesnego systemu edukacji, odwołuje się on w swoich propozycjach do klasycznego pojęcia *Bildung*. Wśród wielu komponentów tego

<sup>19</sup> Szerzej pisałem na ten temat w rozdziale trzecim (3.1. Podmioty relacji wychowawczej).

<sup>20</sup> J.A. Komeński, *Pampaedia*, tłum. Z.K. Remerowa, Wrocław–Warszawa: Ossolineum, 1973, s. 66.

<sup>21</sup> W tym momencie spotykamy się z rozstrzygnięciami filozoficznymi i światopoglądowymi dotyczącymi prawdy i kłamstwa, przyjmowanymi przez konkretnego wychowawcę.

<sup>22</sup> M. Debesse, *Etapy wychowania*, tłum. I. Wojnar, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996, s. 121.

zjawiska wskazuje między innymi na odczytanie. Pisze on, że „[...] czytanie jest odosobnioną czynnością, zatem to, jaki ono ma wpływ formatywny na proces rozwojowy i kształcenia człowieka, jakie zainteresowanie nim wzbudza, nie da się ani zaplanować, ani przewidzieć”<sup>23</sup>. Następnie dodaje, że nie sposób zmusić do wewnętrznej „debaty myśli” na podstawie przeczytanej książki. Można jedynie przygotować właściwy do tego grunt<sup>24</sup>.

Obrazowo mówiąc, wychowawca jedynie (i zarazem: aż) dostarcza przed drzwiami wewnętrznego świata wychowanek kompleks norm i wartości, które sam uznaje za ważne i prawdziwe. Nie jest w stanie wejść do środka (nawet gdyby wychowanek go o to prosił) i poukładać przyniesiony „materiał” według własnego uznania. Na bazie przedstawionych we wcześniejszych rozdziałach koncepcji antropologicznej i teleologicznej nie sposób inaczej myśleć o metodyce wychowania jak tylko w ten sposób, że w odniesieniu do wychowawcy „Ty” (oraz „Ja-(po)wołanego” na etapie samowychowania) ma ona jedynie funkcję przygotowawczą do tego, co istotne. Jeszcze inaczej mówiąc, jest ona swoistego rodzaju prefacją<sup>25</sup> dla rozstrzygającego *facere* (działania), które dokonuje się w obszarze bezpośredniej wewnętrznej relacji wychowawczej.

Z powyższej racji podejmowane w tym rozdziale zagadnienia będą skoncentrowane przede wszystkim na działalności wychowawcy „Ty”. Chodzi o takie ukształtowanie jego roli w trójpodmiotowej relacji wychowawczej, by jej realizacja zoptymalizowała następnie takie podmioty, jak „Ja-wołające” oraz „Ja-(po)wołane”.

## 2. NARZĘDZIA RELACJI WYCHOWAWCZEJ – FAKTY WYCHOWAWCZE

We wcześniejszych zagadnieniach podejmowałem już wątek narzędzi w relacji wychowawczej. Pojawiał się on zarówno w części pierwszej, w której przedstawiłem zagadnienia terminologiczne, oraz w części dotyczącej trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej, w której opisywałem relację zewnętrzną i wewnętrzną oraz pośrednią i bezpośrednią. Nie sposób było wtedy pominąć zagadnienia narzędzi wychowawczych, ale dopiero tutaj – w części metodycznej – jest właściwe miejsce na wyjaśnienie ich znaczenia w opisanym wcześniej modelu relacji wychowawczej oraz jej rodzajach.

### 2.1. MIEJSCE I ZNACZENIE NARZĘDZI W RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Przypomnę, że przyjąłem następującą definicję narzędzia wychowawczego: jest to pewna odrębność bytowa, charakteryzująca się biernością w procesie wychowania, za

<sup>23</sup> K.P. Liessmann, *Bildung als Provokation*, s. 21.

<sup>24</sup> Por. tamże.

<sup>25</sup> Od łac. *prae-facere* – przed-czynność.

pomocą której podejmowane są działania wychowawcze<sup>26</sup>. Podałem również, że narzędzie to fakt, który otrzymuje znaczenie w relacji wychowawczej. Wprowadzenie tej nazwy wymaga w tym miejscu dookreślenia. Max Weber (1864–1920) stwierdził, że humanistyka zajmuje się wyłącznie „faktami, które mają sens kulturowy”<sup>27</sup>. Na podstawie powyższego można mówić, że M. Weber zakłada, iż fakty jako takie mają sens. W tak rozumianym fakcie można wyróżnić stronę doświadczalną oraz znaczeniową (sens). Gdy jest to sens kulturowy, to można mówić o faktach kulturowych, do czego prowadzi wypowiedź Webera. Bogdan Nawroczyński rozróżnia fakt kulturowy, „[...] który jest wspólny wielu grupom, a więc krąży pomiędzy ich członkami i przechodzi w tradycję”<sup>28</sup>, i fakt kulturalny, który „jest skierowany na cele w danej kulturze obowiązujące”<sup>29</sup>. Z kolei Michaił Bachtin (1895–1975) w prowadzonych przez siebie badaniach nad literaturą akcentował wymiar fizykalności dzieła literackiego (tj. samego tekstu) oraz szerokiego spektrum kontekstów znaczeniowych, w które uwikłany jest tekst. By uchwycić te dwa wymiary wprowadził pojęcie faktu literackiego<sup>30</sup>.

Mając na uwadze powyższe wyjaśnienia, można powiedzieć, że narzędzia w relacji wychowawczej to fakty wychowawcze. To znaczy, że są nimi obiekty fizyczne i przyrodnicze, zdarzenia, stany rzeczy, wartości, normy, symbole, idee, wzorce, osoby, rzeczy, słowa, znaki, fantazje, marzenia, projekty, plany itp., krótko mówiąc, wszystko to, co jest tu i teraz. Każdy z tak rozumianych faktów również ma dwa wymiary. Pierwszy wymiar to jego powłoka doświadczalności, dzięki której można stwierdzić (obiektywnie bądź subiektywnie) jego obecność. Drugi wymiar to treść tego, na co wskazuje powłoka doświadczalności. W odniesieniu do faktu wychowawczego jest to treść (sens, znaczenie) mająca walor wychowawczy, czyli ukierunkowany na rozwój osobowy wychowanka.

Tak przedstawiona definicja narzędzi określa zarazem ich miejsce w relacji wychowawczej. Sytuuje się ono pomiędzy podmiotem a przedmiotem wychowania i jest warunkiem *sine qua non* samego procesu wychowawczego. Nie sposób, aby nie było narzędzi w relacji wychowawczej<sup>31</sup>, ale nie posiadają one w sobie tzw. potencjalności wychowawczej, którą cieszy się jedynie podmiot.

<sup>26</sup> Por. rozdział pierwszy niniejszej publikacji (4.1. Przedmiot i narzędzie relacji wychowawczej).

<sup>27</sup> S. Kamiński, *Nauka i metoda: pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1998, s. 150.

<sup>28</sup> B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, 1947, s. 45.

<sup>29</sup> Tamże, s. 46.

<sup>30</sup> Stanisław Balbus, znawca twórczości i warsztatu metodologicznego M. Bachtina, tak opisuje fakt literacki: „Tekst to tylko pewna «fizykalna» jakość, która dzięki specyfice swego ukształtowania mobilizuje jakość innych porządków, i dopiero zespół tych zmobilizowanych porządków wraz z tekstem zyskuje sobie tutaj miano «faktu literackiego». Te «szeregi» rzeczywistości pozostają w specyficznej zależności od tekstu, gdyż to on właśnie je uobecnia, ewokuje, nadaje im «ważność», ale też z drugiej strony dookreślają tekst, decydują o jego semantyce”, S. Balbus, *Propozycje metodologiczne M. Bachtina i ich teoretyczne konteksty* [w:] M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais’go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A. i A. Goreń, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1975, s. 21–22.

<sup>31</sup> Wyjątkiem jest bezpośrednia wewnętrzna relacja wychowawcza, o czym napisałem wcześniej.

Fritz März zauważa ważność wpływów środowiskowych, kulturowych i pochodzących z natury na proces wychowania<sup>32</sup>. Nie utożsamia ich jednak z wychowawcą, ale nazywa je „współwychowawcą” (*Miterzieher*), „ukrytymi współwychowawcami” (*geheime Miterziehern*) lub „pedagogicznymi wpływami” (*pädagogische Kraftströmen*)<sup>33</sup> i rozumie pod tymi terminami „[...] wszystko, co w jakiś sposób jest w relacji do człowieka: przyroda i kultura, osoby i jednostki zbiorowe, zwyczaje, tradycje i duch czasu, publikacje i inne dobra cywilizacyjne”<sup>34</sup>, oraz dodaje, że „[...] środowisko ludzkie, cały szereg możliwych wpływów środowiskowych z ich funkcjonalnym charakterem to przede wszystkim siły, które kształtują (wychowują) człowieka wewnątrz”<sup>35</sup>. Tym wszystkim wpływom brakuje jednak istotnej cechy wychowawczej, a mianowicie: prowadzenia wzwyż. Jak to bowiem możliwe – pyta F. März – aby „[...] jakaś nieosobowa rzeczywistość – natura, kultura albo życie – moralnie prowadziła wzwyż (*höher zu führen*), a zatem działała wychowawczo, gdyż nie należy do jej możliwości to, by się orientować w kryteriach dobra i zła”<sup>36</sup>. Wpływy te mogą mieć zatem znaczenie wychowawcze, jeśli zostaną włączone w relację wychowawczą przez osobowego wychowawcę. März dodaje: „[...] jeśli te wpływy miałyby się stać czynnikami wychowawczymi, to musi je coś poprzedzać, co jest w mocy jedynie osoby”<sup>37</sup>, ponieważ „[...] decydujące znaczenie w rzeczywistości pedagogicznej ma to, co dzieje się w najgłębszym wymiarze osoby i ostatecznie pozostaje «tajemnicą», ponieważ dokonuje się to w przestrzeni «wolności», a nie jest wynikiem funkcjonalnego procesu”<sup>38</sup>.

Na podstawie powyższych wypowiedzi można przyjąć, że wychowawczo neutralne fakty środowiska naturalnego i społeczno-kulturowego mogą nabrać znaczenia wychowawczego w sensie ścisłym pod warunkiem, że zostaną włączone w przestrzeń osobową, tzn. zauważone i wykorzystane w relacji wychowawczej przez podmiot, którym jest zawsze osoba. Można przywołać w tym momencie stanowisko Martina Bubera (1878–1965), który pisał, że wychowanie oznacza: „[...] wybór działającego świata dokonany przez człowieka: oznacza przyznanie decydującego wpływu wyborowi świata skupionemu i objawionemu w wychowawcy. [...] W ten sposób przez wychowawcę świat po raz pierwszy staje się prawdziwym podmiotem swojego działania”<sup>39</sup>. Wskazuje on zatem na bardzo istotne zagadnienie. Stoi na stanowisku – podobnie jak März – że wychowywać w sensie ścisłym może tylko człowiek. Mówi o działającym świecie, który może być włączony w działalność wychowawczą. Wprawdzie nazywa te elementy świata prawdziwym podmiotem, ale stają się one nim dopiero w człowieku. Aby mogły być włączone do relacji wychowawczej, inaczej mówiąc: zaktualizowane, nieodzowny

<sup>32</sup> Por. F. März, *Einführung in die Pädagogik. Sechs Kapitel zur Orientierung in der pädagogischen Wirklichkeit*, München: Kösel-Verlag, 1965, s. 164.

<sup>33</sup> Por. tamże, s. 162.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Tamże, s. 165.

<sup>37</sup> Tamże, s. 168.

<sup>38</sup> Tamże, s. 170.

<sup>39</sup> M. Buber, *Wychowanie*, tłum. S. Grygiel, „Znak” 1968, nr 4, s. 448.

jest udział czynnika ludzkiego. To jest warunek *sine qua non* wychowawczego wykorzystania Buberowskiego działającego świata.

## 2.2. RODZAJE FAKTÓW WYCHOWAWCZYCH

Mając na uwadze, że świat zbudowany jest z niezliczonej ilości faktów, możemy mówić potencjalnie o niezliczonej ilości faktów wychowawczych. Jest to sytuacja niezwykle problemowa dla dalszych poszukiwań. Dlatego też należy zaproponować odpowiednie kryterium, dzięki któremu będzie można uporządkować fakty (potencjalne narzędzia) w wychowawczo istotne grupy. Ma być to taki podział, który pomoże w poszczególnych grupach wydobyć wspólne cechy potencjalnych narzędzi wychowawczych. Musi on więc uwzględniać perspektywę wychowawczą. W tym miejscu dotykamy szerokiego zagadnienia środowiska wychowawczego, opracowywanego głównie w zakresie pedagogiki społecznej. Nie wchodząc w szczegóły podejmowanych tam analiz, warto przywołać kilka najczęściej przyjmowanych podziałów<sup>40</sup>. I tak na przykład Helena Radlińska (1879–1954) mówiła o środowisku przyrodniczym, kulturowym i osobowym<sup>41</sup>; Ryszard Wroczyński (1909–1987) wyróżnił środowisko naturalne, społeczne i kulturowe<sup>42</sup>; Stanisław Kowalski (1904–1990) wprowadził typologię opartą na kryterium dystansu społecznego i wskazał na środowisko wychowawcze w skali makro, mezo i mikro<sup>43</sup>.

Na podstawie przykładowych klasyfikacji można stwierdzić, że najczęstszym kryterium podziału jest rodzaj bodźców środowiskowych. I choć współcześnie nie zawsze akceptuje się rozłączne traktowanie środowiska naturalnego, społecznego i kulturowego na rzecz ich integralnego ujmowania, to jednak te trzy komponenty są wciąż wyraźnie obecne<sup>44</sup>. To zaś wskazuje na bardziej pierwotne uporządkowanie, którego dokonał Arystoteles (384–322 p.n.e.). W *Polityce* przedstawił on teorię czynników wychowawczych. Wyjaśniał:

<sup>40</sup> Zaznaczam, że poszukuję podziałów klasyfikacyjnych, tj. takich, w których podaje się kryterium określające granice między wskazywanymi grupami, a nie typologicznych, tj. takich, które sprowadzają się do wyliczenia poszczególnych grup (np. środowisko rodzinne, szkolne, rówieśnicze).

<sup>41</sup> Por. H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1961, s. 366; T. Kukołowicz, M. Kuziora, *Czynniki wychowania kształtującego losy życiowe dziecka wiejskiego (na podstawie analizy pamiętnika Stanisława Pigionia)* [w:] T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 1996, s. 44–45.

<sup>42</sup> Por. R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa: PWN, 1974, s. 76.

<sup>43</sup> Por. A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 150; M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy* [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006, s. 135–162.

<sup>44</sup> Por. M. Winiarski, *Środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 432.

[...] na to, by obywatele stawali się dobrymi i cnotliwymi, wpływają trzy czynniki: natura (*physis*), przyzwyczajenie (*ethos*), rozum (*logos*)<sup>45</sup>. Przede wszystkim bowiem trzeba się urodzić człowiekiem, a nie jakąś inną istotą żyjącą, z odpowiednimi właściwościami ciała i duszy. Co do pewnych cech i urodzenie niczego nie przesądza, bo przyzwyczajanie powoduje ich zmianę. Są mianowicie pewne właściwości przyrodzone, które przez przyzwyczajanie ulegają zmianie tak w jedną, jak i drugą stronę: na gorsze i na lepsze. Inne istoty żyjące przeważnie żyją wedle swej natury, niektóre w drobnych szczegółach urabia i przyzwyczajanie, ale tylko człowiek kształtuje się pod wpływem rozumu, bo on tylko rozum posiada. Toteż wszystkie te trzy czynniki muszą być u niego zharmonizowane. Jakoż ludzie wiele czynią wbrew swym przyzwyczajeniom i wbrew swej naturze ze względów rozumowych, jeśli dojdą do przekonania, że lepiej inaczej<sup>46</sup>.

Wskazane przez Arystotelesa trzy czynniki wychowawcze dobrze rozwiązują podejmowany tutaj problem uporządkowania świata faktów w wychowawczo istotne grupy. Mogą one przybrać następujące nazwy: grupa faktów typu *physis*, grupa faktów typu *ethos* i grupa faktów typu *logos*. Powstaje jednak pytanie, jak należy rozumieć poszczególne Arystotelesowskie kategorie. W literaturze pedagogicznej dostępnych jest kilka ich interpretacji.

W ujęciu Stefana Kunowskiego wyjaśniane są one w następujący sposób. *Physis* to grupa czynników wewnętrznych (genetycznych), obejmuje ona „[...] dziedziczność biologiczną, dalej wrodzoność pewnych cech nabytych w czasie prenatalnym oraz stany somatyczne organizmu tak w zakresie zdrowej równowagi procesów fizjologicznych, jak też chorobliwych ich zaburzeń pod wpływem stresu życia”<sup>47</sup>. *Ethos* to grupa czynników zewnętrznych, tj. środowiskowych, „[...] wszelkie wpływy zewnętrzne środowiska zarówno niezamierzone, jak też i celowe. Niezamierzone wpływy pochodzą z biosfery, w której przebywamy (klimat, krajobraz przyrodniczy, zwierzęta i rośliny), celowe natomiast oddziaływania płyną ze środowiska społecznego (rodzina, szkoła, Kościół) oraz kulturalnego (prasa, widowiska, radio, telewizja)”<sup>48</sup>. *Logos* to grupa czynników osobowościowych, ona „tworzy duchowość człowieka”<sup>49</sup>. S. Kunowski przyznaje jej takie cechy, jak: rozumność, zdolność do wartościowania i oceniania, wolność, twórczość oraz otwartość na głębię metafizyczną. Na tej podstawie – zauważa on – „[...] ostatecznie w rozwoju [człowieka – M.J.] decydują czynniki trzecie, które

<sup>45</sup> Historia wychowania zachowała tę specyficzną trójkę pedagogiczną w różnych nazwach. Dla przykładu Plutarch mówił o naturze, nauce i przyzwyczajeniu (W. Jaeger, *Paideia*, tłum. M. Plezia, t. 1, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1962, s. 326–327), a Rousseau o naturze, ludziach i rzeczach (J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 468). Por. D. Benner, *Zarys ogólnej dydaktyki nauki...*, s. 35.

<sup>46</sup> Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 203–204.

<sup>47</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2004, s. 189.

<sup>48</sup> Tamże, s. 188–189.

<sup>49</sup> Tamże, s. 189.

przełamują fatalizm konwergencji czynników pierwszych, czyli wewnętrznych (genicznych) oraz czynników drugich, tj. zewnętrznych (środowiskowych)<sup>50</sup>.

Marian Nowak tłumaczy te kategorie w podobnym ujęciu jak Kunowski. W czynnikach wewnętrznych rozpoznaje „cechy dziedziczne, wrodzone oraz stany somatyczne organizmu”<sup>51</sup>. Dodaje tutaj również ważną dla siebie kategorię obrazu<sup>52</sup>, rozumianą jako dar i zadanie. Czynniki zewnętrzne to dla M. Nowaka „bodźce środowiskowe i nadprzyrodzone (czynniki łaski)”<sup>53</sup>. Czynniki osobowościowe (duchowe) zaś to „«odpowiedzi wychowanka» na działanie czynników wewnętrznych i zewnętrznych”<sup>54</sup>. Za Kunowskim Nowak przyznaje, że „[...] to właśnie tu znajdowałaby się najbardziej istotna siła wychowania i samowychowania”<sup>55</sup>.

Inne podejście interpretacyjne reprezentuje niemiecki pedagog Alfred K. Tremel (1944–2014), który Arystotelesowskie kategorie osadził na bazie teorii systemów. Przedstawia on jednostkę skorelowaną z otaczającym ją światem na trzech poziomach: 1) filogeneza – gatunek – uczenie się genów; tej płaszczyźnie podporządkowana jest ewolucja biologiczna (dziedziczenie, naturalne uposażenie, wdrukowanie); 2) socjogeneza – kultura – uczenie się społeczeństwa: ewolucja kulturowa (socjalizacja, wychowanie funkcjonalne, przyzwyczajanie); 3) ontogeneza – jednostka – uczenie się umysłów: ewolucja indywidualna (wychowanie, wychowanie intencjonalne, nauczanie)<sup>56</sup>.

W interpretacji D. Bennera Arystotelesowskie kategorie otrzymują następujące znaczenie: „[...] natura daje człowiekowi przymioty w formie naturalnego wyposażenia (podatności na kształtowanie), dziedziczy je później następne pokolenie, a wychowanie przez kulturę odbywa się przede wszystkim na drodze «przywykania» do jej tradycyjnych struktur (*ethos* = nawyk), a u (niektórych) ludzi (dodatkowo) dzięki pouczeniu”<sup>57</sup>.

To, co specyfikuje powyższe interpretacje, można odnieść do rozumienia przez poszczególnych autorów czynnika *logos*. Oczywiście, różnic jest więcej, ale szczególnie ważna wydaje się właśnie ta jedna. Można powiedzieć, że u pierwszych dwóch autorów

<sup>50</sup> Tamże, s. 188.

<sup>51</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 276.

<sup>52</sup> „W pedagogicznej myśli chrześcijańskiej przyjmuje się, że kategoria «obrazu» nie wypływa ani autonomicznie z ducha, ani nie jest zaszczipiona w człowieka przez działalność społeczną, lecz jest wpisana w osobę, stwórczą i prawodawczą wolą samego Boga. Kategorię tę rozumie się jako «obraz wewnętrzny» («autentyczny»), w sensie niejako prawosławnej «ikony», odróżniający się zdecydowanie od zjawiska, fenomenu czy fikcji. Chodzi o realny wymiar istnienia, dostrzegany w «tajemnicy ikony»”, M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1999, s. 285.

<sup>53</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 276.

<sup>54</sup> Tamże.

<sup>55</sup> Tamże, s. 277.

<sup>56</sup> Por. A.K. Tremel, *Allgemeine Pädagogik. Ein systemtheoretischer Entwurf* [w:] W. Brinkmann, J. Petersen (red.), *Theorien und Modelle der allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige*, Donauwörth: Auer, 1998, s. 205–208.

<sup>57</sup> D. Benner, *Pedagogika ogólna* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 126.

kategoria *logosu* nabiera znaczenia ściśle antropologicznego, czyli staje się pojęciem opisującym człowieka jako takiego, a nie sprowadza się jedynie do opisu czynników warunkujących jego rozwój. Z przedstawionych wypowiedzi wynika, że w tej (personalistycznej) interpretacji czynników wychowawczych Arystotelesa *logos* jest rozumiany jako świadoma i wolna aktywność wychowanka i zajmuje dominujące miejsce w stosunku do *physis* i *ethos*. W kolejnych dwóch podejściach nie widać jakiegokolwiek próby gradacji poszczególnych kategorii względem siebie. Każdej z nich przypisano odrębne znaczenie w procesie formowania (się) jednostki i żadna z nich nie wchodzi w skład budowy ontycznej człowieka. Arystoteles – jak przedstawione to zostało w *Polityce* – opowiada się za nadrzędną funkcją *logosu*, niemniej jednak nie wyjaśnia, czy jest on tak istotny, że miałby wchodzić w ontyczną strukturę człowieka.

Powyższe podejścia są ważne dla współczesnego rozumienia czynników wychowawczych Arystotelesa i stanowią istotny wkład w integralne rozumienie przyczyn wychowawczych w pedagogice w ogóle. Jednak są niewystarczające dla poszukiwanego tutaj kryterium podziału faktów wychowawczych przy użyciu kategorii Stagiryty. Warto zatem zwrócić się do tych źródeł, które ukażą jak te terminy były rozumiane przez samego filozofa. Od razu jednak trzeba zaznaczyć, że dla niego miały one zakres ogólnofilozoficzny, a nie tylko wychowawczy, stąd przywołane wcześniej interpretacje stanowią swoisty filtr możliwych pedagogicznych implementacji. Konieczne jest zatem przedstawienie własnego rozumienia poszczególnych kategorii, takich jak: *physis*, *ethos* i *logos*, co czynię poniżej.

*Physis* – jak podaje Giovanni Reale (1931–2014) – jest to termin bardzo trudny do przetłumaczenia, ponieważ „[...] w językach nowożytnych nie istnieje taki odpowiednik, który oddawałby cały obszar semantyczny terminu greckiego”<sup>58</sup>. Poza tym w początkach myśli filozoficznej nie było jednoznacznej definicji tego terminu. Arystoteles podjął to zagadnienie między innymi w *Metafizyce*, gdzie napisał: „naturą [...] nazywamy rodzenie tego wszystkiego, co wzrasta [...]”. W innym znaczeniu natura jest pierwszym składnikiem, z którego coś rośnie. Jeszcze w innym znaczeniu jest źródłem pierwszego ruchu w każdym bycie naturalnym, jako naturalnym, jako takim. [...]. Z tego, co powiedzieliśmy, wynika, że natura w pierwszym i naczelnym znaczeniu jest substancją, która jako taka posiada w sobie źródło ruchu”<sup>59</sup>. Na tej podstawie przyjmuję, że fakty tworzące grupę *physis* będą to te zjawiska, które cechują się wzrastaniem na podstawie posiadanego w sobie źródła ruchu, zgodnie z powyższym rozumieniem tych terminów. Inaczej mówiąc, są to fakty dane człowiekowi, zarówno endogenne (biologiczne, genetyczne, organiczne), jak i egzogenne (środowisko przyrodnicze) w stosunku do niego.

Główną cechą tych faktów jest to, że są zdeterminowane przez rządzące nimi prawa natury. Nie „uginają się” woli człowieka, ale to on musi się im poddać, akceptując zaistniały stan rzeczy, bądź nie, ale nie może go zmienić. W tej grupie faktów można mówić o bezwzględnym determinizmie, który z kolei jest gwarantem trwałości tych faktów.

<sup>58</sup> G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, tłum. E.I. Zieliński, t. V: *Słownik, indeksy i bibliografia*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2002, s. 168.

<sup>59</sup> Arystoteles, *Metafizyka*, 1014 b 16 – 1015 a 15, cyt. za: M. Krąpiec, *Natura* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2006, s. 524.

Ten rodzaj faktów nie został wytworzony z intencją oddziaływania wychowawczego. Takie znaczenie dopiero może im być nadane.

*Ethos* – to „[...] wskaźnik przeciętnego postępowania moralnego członków grupy w danych warunkach dziejowych”<sup>60</sup>. Należy go odróżnić od zwyczaju, który jest określonym sposobem zachowania się grup społecznych, i od norm moralnych obowiązujących człowieka w sumieniu. To pokazuje, że grupę *ethos* będą tworzyły fakty kulturowe, a zatem takie, które zostały wytworzone przez człowieka. Mają one w sobie potencjał aksjonormatywny, ale nie został on (w pełni) zinterioryzowany przez jednostkę.

Fakty z grupy *ethos* należą do wytworzonych przez człowieka i utrwalonych w społeczeństwie. Stąd można w odniesieniu do nich mówić o względnym determinizmie. Z jednej strony ich utrwalone struktury domagają się podporządkowania, z drugiej zaś dają się zmieniać przez oddziaływanie jednostek. W faktach tej grupy można doszukać się wewnętrznej intencji oddziaływań wychowawczych, ale jest ona raczej skoncentrowana na grupach społecznych lub całych społeczeństwach niż na ich poszczególnych członkach. Ta intencja nie jawi się wprost, lecz należy ją z tych faktów wydobywać. Kazimierz Sośnicki (1883–1976) nazywał to procesem „<wskrzyszania> sensu dobra kultury”<sup>61</sup>.

*Logos* – również w tym wypadku G. Reale wskazuje, że „w żadnym języku nowożytnym nie ma adekwatnego odpowiednika”<sup>62</sup>. Hermeneutyka pism filozoficznych pozwala wskazać na trzy główne obszary semantyczne tego terminu<sup>63</sup>: 1) zewnętrzny (łac. *verbum*): język, słowo, (wypowiedziana) mowa, perswazja itp.<sup>64</sup>; 2) wewnętrzny (łac. *ratio*): rozum, myśl, ale również rozumność, racjonalność<sup>65</sup>. Jest to zatem określona predyspozycja człowieka; 3) powyższe odmiany *logosu* są częścią *logosu* subiektywnego i powstają dzięki rozumnym zarodkom (łac. *ratio seminalis*). One zaś są pierwiastkiem bożym w człowieku. Takie – trzecie – rozumienie wskazuje na problematykę fatum, opatrności, przeznaczenia itp. zawartą w *logosie*.

Wszystkie trzy znaczenia można uporządkować w relację wynikania: *ratio seminalis* – *ratio* – *verbum*. Wskazują one ostatecznie na komunikację i język jako jej narzędzie (*verbum*), ale z całym jego głębokim wymiarem symbolicznym. Wspólną cechą poszczególnych odmian *logosu* jest rozumność, stąd do tej grupy będą należeć fakty wytworzone przez człowieka odnoszące się do sfery duchowej w wymiarze zindywidualizowanym, tj. skoncentrowanym na konkretnym odbiorcy (wychowanku). To są na przykład wytwory myśli, ideały, marzenia, ambicje, pragnienia itp. Ich wyrazem doświadczalnym jest słowo. Ta grupa faktów jest zupełnie niezdeterminowana i w pełni

<sup>60</sup> S. Witek, *Etos* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002, s. 254.

<sup>61</sup> K. Sośnicki, *Pedagogika ogólna*, Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczęśny, 1949, s. 13.

<sup>62</sup> G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. V, s. 113.

<sup>63</sup> Por. M. Osmański, *Logos* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005, s. 496–498.

<sup>64</sup> W tym nurcie rozumowym klasyfikują się wspomniani wyżej D. Benner i A.K. Trembl.

<sup>65</sup> Ten nurt znaczeniowy można odnaleźć w opracowaniach S. Kunowskiego i M. Nowaka.

poddaje się woli człowieka. Jako fakty wychowawcze są tworzone z wyraźną intencją działalności wychowawczej.

Podsumowaniem powyższych analiz jest tabela, w której został ukazany on podział faktów wychowawczych oraz ich główne cechy.

Schemat 10. Podział faktów wychowawczych

|               |                                                                                                                                          |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>physis</i> | zastane<br>bezwzględny determinizm, trwałość<br>brak wewnętrznej celowości wychowawczej                                                  |
| <i>ethos</i>  | wytworzone i utrwalane społecznie<br>względny determinizm, względna trwałość<br>pośrednia celowość wychowawcza (oddziaływanie społeczne) |
| <i>logos</i>  | wytworzone indywidualnie<br>woluntaryzm, zmienność<br>bezpośrednia celowość wychowawcza (oddziaływanie indywidualne)                     |

Źródło: opracowanie własne

### 3. SPECYFIKA *PRAXIS* W ODNIESIENIU DO PODMIOTÓW RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Po przedstawieniu ogólnych treści dotyczących metodyki wychowania na fundamencie trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej, można przejść do zaprezentowania bardziej szczegółowych rozwiązań, które zostaną przedstawione w formie zasad. Stanowią one egzemplifikacje wybranych rozwiązań oraz otwartą propozycję do dalszych poszukiwań i uzupełnień.

#### 3.1. *PRAXIS* WYCHOWAWCY „Ty”

Zgodnie z przedstawionym powyżej procesem początkiem relacji wychowawczej jest wychowawca „Ty”. Od niego zatem rozpoczne ukazanie specyfiki *praxis*. Podejmę w tym momencie takie szczegółowe tematy, jak: konieczność obecności wychowawcy „Ty” przy wychowanku, warunki stawiane wychowawcy „Ty” i jego podejściu do wychowanka (jakość relacji) oraz rodzina jako podstawowe środowiska aktywności wychowawcy „Ty”.

### 3.1.1. ZASADA FIZYCZNEJ OBECNOŚCI

Pierwszym ważnym zagadnieniem, które należy podjąć, jest kwestia związana z pytaniem o konieczność obecności wychowawcy „Ty” przy wychowanku. Na podstawie wcześniej ukazanych treści można wysnuć wniosek, że najistotniejsza jest wewnętrzna relacja wychowawcza. To jednak nie prowadzi do przekonania, że wychowawca „Ty” pełni drugorzędną rolę w procesie rozwoju wychowanka. Owszem, on sam na taką pozycję musi się wycofać, jak ukazałem to wcześniej, niemniej jednak w początkowym okresie jest niezbędny. Coraz częściej do takich wniosków dochodzą dziś również nauki (neuro)biologiczne. Można tu wspomnieć wcześniejsze, choć ciągle ważne badania Arnolda Gehlena (1904–1976)<sup>66</sup>, Adolfa Portmanna (1897–1982)<sup>67</sup>, Nikolaasa Tinbergena (1907–1988)<sup>68</sup> czy też współczesne Bruce’a Perry’ego<sup>69</sup>.

Joachim Bauer, przedstawiając główne rysy antropologii neuronaukowej, ukazuje człowieka jako nie tylko otwartego na relację z inną osobą, ale – w pewnym sensie – skazanego na tę relację. Ta otwartość jest uwarunkowana już na poziomie genetycznym, a przez to można uznać, że w rozwój biologiczny człowieka wpisany jest czynnik środowiskowy<sup>70</sup>. Na tej podstawie J. Bauer podkreśla, że „[...] międzyludzkie relacje posiadają dla rozwoju biologicznego dzieci i młodzieży podobnie ogromne znaczenie jak właściwe odżywianie dla dobrego ruchu ciała i intelektualnych impulsów”<sup>71</sup>. Dla tego też można powiedzieć, że zaniedbania w obszarze wychowawczym skutkują za-

<sup>66</sup> Teoria „braku wrodzonej specjalizacji”; por. F.W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*, tłum. E. Cieślak, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012, s. 170–173.

<sup>67</sup> Teoria „zbyt wczesnych narodzin”; por. F.-P. Burkard, A. Weiß, *Dtv-Atlas Pädagogik*, München: Dt. Taschenbuch-Verlag, 2008, s. 149; F.W. Kron, *Pedagogika...*, s. 173–176.

<sup>68</sup> Teoria „ubóstwa instynktów”; por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 266.

<sup>69</sup> B. Perry wraz z grupą współpracowników przeprowadził badania nad dziećmi z traumą wynikającą z niewystarczającej stymulacji środowiskowej we wczesnym okresie rozwojowym; por. B.D. Perry, R.A. Pollard, T.L. Blakley, W.L. Baker, D. Vigilante, *Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits”*, „Infant Mental Health Journal” 1995, nr 4, s. 271–291. Na rynku polskim ukazała się publikacja popularnonaukowa dotycząca tej problematyki: B.D. Perry, M. Szalavitz, *O chłopcu wychowywanym jak pies. I inne historie z notatnika dziecięcego psychiatry*, tłum. P. Żak, Poznań: Media Rodzina, 2011.

<sup>70</sup> Na poparcie tej tezy J. Bauer prezentuje trzy argumenty: 1) geny nie odtwarzają „wgranego” wcześniej programu rozwojowego, ale są zależne od wielu wpływów środowiskowych, które prowadzą do ich aktywowania bądź dezaktywowania; 2) połączenia synaptyczne i przez to powstające sieci neuronowe są zależne od kontekstu środowiskowego, w szczególności od emocjonalnych i kognitywnych faktorów; 3) płat czołowy nowo narodzonego człowieka – w przeciwieństwie do innych gatunków – jest nierozwinięty, tzn. jest zupełnie niezapisany i może się jedynie wtedy rozwijać, gdy wychowanek od samego początku życia do późnej adolescencji ma możliwość wchodzenia w relacje międzysobowe; por. J. Bauer, *Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2019, s. 24–25.

<sup>71</sup> Tamże, s. 25.

grożeniem optymalnego rozwoju biologicznego człowieka. Dlatego – jak konstatuje Bauer – „istotą każdej pedagogiki jest relacja pedagogiczna”<sup>72</sup>.

Spośród bardzo obszernej współcześnie wiedzy dostarczanej przez neuronauki warto bliżej przyrzeć się problemowi kształtowania się poczucia „Ja” u człowieka. Jest to proces, który trwa przez około dwa pierwsze lata. Do tego czasu człowiek jest zagubiony w odniesieniu zarówno do samego siebie, jak i otaczającego go świata zewnętrznego. Powodem do aktywacji tego procesu jest pojawienie się w otoczeniu dziecka drugiego człowieka, z którym może ono wejść w osobistą i głęboką relację. Początkowo bazuje ona na odzwierciedlaniu i imitacji zachowań osoby znaczącej. Wskazuje się tutaj na takie procesy, jak „odzwierciedlenie” (*Spiegelung*) i „rezonans” (*Resonanz*), które Bauer zalicza do głównych komponentów relacji pedagogicznej<sup>73</sup>. Jak pokazują badania ostatnich lat, „[...] sieci płata czołowego, które odpowiedzialne są za rozwój poczucia samego siebie, są częściowo identyczne z sieciami tych osób, które można nazwać osobami znaczącymi”<sup>74</sup>, tj. indywidualnie i intensywnie obecnymi w tym czasie w relacji z dzieckiem.

Zasada fizycznej obecności wynika z przedstawionych powyżej wyników badań. Mówi ona o tym, że należy zwrócić szczególną uwagę na fizyczną obecność wychowawcy przy dziecku. Zanim będzie budowała się więź psychiczna, emocjonalna czy duchowa, nie do przecenienia jest obecność fizyczna. Można powiedzieć, że na tym etapie już samo „być” znaczy oddziaływać. Peter Petersen (1884–1952) pisze, że fizyczna obecność wychowawcy prowadzi w wychowanku do uświadomienia sobie siebie samego<sup>75</sup>. Dlatego stwierdza on, że obecność „<Ty>” jest konstytutywna zarówno dla momentu inicjującego rozwój <Ja>, jak i dla jego dopełnienia<sup>76</sup>.

Obecność fizyczna może wyrażać się z różną intensywnością, gdy towarzyszy jej dotyk, spojrzenie w oczy, objęcie, bliskość itp. Może więc ona przybierać różne formy poprzez intensyfikację bodźców zmysłowych. Ich zastosowanie będzie zależne od warunkowań rodzinnych i społecznych oraz od rodzaju więzi łączącej wychowawcę z wychowankiem, niemniej jednak jest to niezmiernie ważny aspekt oddziaływania wychowawczego<sup>77</sup>. Poza tym obecność fizyczna może sprowadzać się do wspólnego działania w jakimś zadaniu, ale również oznaczać współuczestniczenie w tym samym kłopotcie,

<sup>72</sup> Tamże.

<sup>73</sup> Por. J. Bauer, *Einführung, Zuwendung und pädagogische Führung. Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen...*, s. 38.

<sup>74</sup> J. Bauer, *Die pädagogische Beziehung...*, s. 28.

<sup>75</sup> Por. P. Petersen, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Berlin–Leipzig: de Gruyter, 1924, s. 27, za: A.O. Schorb, *Erzogenes Ich. Erziehendes Du*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1958, s. 39.

<sup>76</sup> P. Petersen mówi o „rozwoju i spełnieniu Ja” (*Entfaltung und Vollendung des Ich*); por. P. Petersen, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, s. 85, cyt. za: A.O. Schorb, *Erzogenes Ich...*, s. 39.

<sup>77</sup> Por. A. Linca-Ćwikła, *Biologiczne podstawy wychowania* [w:] M. Marczewski (red.), *Pedagogika rodziny: podejście systemowe*, t. 2: *Wychowanie rodzinne*, Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, 2017, s. 76–77.

problemie czy dylemacie moralnym<sup>78</sup>. W sytuacji natomiast, gdy obecność fizyczna nie jest możliwa, należy robić wszystko, aby zadbać o to, co jest namiastką bądź częścią tej obecności. Myślę na przykład o połączeniu wideo, rozmowie telefonicznej itp. Im bardziej dane medium pozwala na przeniesienie większej liczby atrybutów fizyczności (głos, wideo, zdjęcie, pamiątka itp.), tym bardziej należy korzystać z niego w sytuacji rozdzielania. Nic jednak w pełni nie zastąpi fizycznej obecności.

### 3.1.2. ZASADA ZBLIŻENIA

Po nakreśleniu zasady fizycznej obecności należy zapytać o charakter tej obecności. Obecność fizyczna jest koniecznym warunkiem budowania relacji wychowawczej, ale nie jedynym wystarczającym. Umberto Fontana stwierdza, że „[...] dzisiaj jest wiadome każdemu psychoterapeucie, że w «uzdrowieniach» psychologicznych lub w przemianach nie liczy się tak bardzo stosowana metoda, lecz raczej jakość relacji i wymiar osobowości (styl) terapeuty»<sup>79</sup>. Carl Rogers odkrył tę zależność, co skłoniło go do tego, by za główną hipotezę pracy terapeutycznej przyjąć zdanie: „[...] jeśli potrafię stworzyć określony typ relacji z drugim człowiekiem, to odkryje on w sobie zdolność do wykorzystania tej relacji dla własnego wzrostu i dojdzie u niego do zmiany i rozwoju osobistego»<sup>80</sup>.

Szukając odpowiedzi na pytanie o jakość relacji wychowawczej, literatura pedagogiczna i psychologiczna wskazuje przede wszystkim na moment inicjacyjny relacji. Można go nazwać momentem spotkania albo – co wydaje się w tym kontekście trafniejsze – zbliżeniem. To słowo bardziej podkreśla dynamizm momentu inicjacyjnego. Chodzi bowiem o chęć i umiejętność wychowawcy zbliżenia się do wychowanka. Współcześnie na taką postawę najdobitniej zwraca uwagę C. Rogers, który do wielkich cnót wychowawcy zalicza „bezw warunkowe poszanowanie” (*unconditional positive regard*), wyjaśniając, że oznacza ono „otwarte, pozytywne uczucia bez uprzedzeń i oceniania”<sup>81</sup>. Takie podejście odpowiada Buberowskiej zasadzie „objęcia” (*Umfassung*)<sup>82</sup>, opisaną we wcześniejszych częściach niniejszego studium.

Na tę postawę zwraca również uwagę Andrzej Murzyn, który mówi: „[...] aby obudzić u wychowanka tkwiącą w nim potrzebę zbliżania się do siebie i do drugiego człowieka, wychowawca powinien odrzucić pretensje do wyjaśnienia jego zachowań

<sup>78</sup> Por. U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, tłum. J. Krykowski, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2002, s. 61.

<sup>79</sup> Tamże, s. 76.

<sup>80</sup> C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, tłum. M. Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2020, s. 59.

<sup>81</sup> Tamże, s. 93.

<sup>82</sup> Por. M. Buber, *Wychowanie*, s. 454–455.

w kategoriach czystej empiryczności<sup>83</sup>, U. Fontana dodaje, że „[...] pierwsze spotkania z pacjentami (lub klientami) są najważniejsze, ponieważ relacja, która ma być nawiązana, nie może być ustanowiona *a priori*, lecz musi zaistnieć «w sytuacji»”<sup>84</sup>, a Bauer wskazuje na „wczucie” (*Einfühlung*) jako pierwszy podstawowy pedagogiczny komponent<sup>85</sup>.

Samego zbliżenia nie należy rozumieć jedynie fizycznie, ale osobowo jako formę bezwarunkowej akceptacji mentalnego, intelektualnego, społecznego, emocjonalnego itd. rozwoju wychowanka i tego miejsca jego osobowej kondycji, w którym on aktualnie się znajduje<sup>86</sup>. Na tę postawę wskazywano już w historii myśli pedagogicznej. Michel de Montaigne pisał: „[...] moim zdaniem [jest to – M.J.] jedno z najtrudniejszych zadań. Jest to cnota wielkiej i bardzo silnej duszy umieć się zniżyć do tych chłopięcych pojęć i prowadzić je”<sup>87</sup>. Jean Jacques Rousseau zwracał uwagę nauczycielom swego czasu, by zauważali dziecko w jego tu i teraz, a nie przesadnie koncentrowali się na tym, kim ono ma się w przyszłości stać. Ironicznie ujmował to w następujący sposób: „[...] najmądrzejsi [...] szukają zawsze w dziecku człowieka, nie myśląc o tym, czym jest ono, zanim jeszcze stanie się człowiekiem”<sup>88</sup>. Z kolei Wilhelm von Humboldt (1767–1835) mówił o wychowawcy, który jako „ujmujący musi się zawsze w pewien sposób upodobnić do tego, co chce ująć”<sup>89</sup>.

Zasada zbliżenia nie wymusza na wychowawcy tego, by wyzbył się on własnego systemu wartości i zasad, ale podkreśla ważność momentu zbliżenia, który musi być wolny od aksjonormatywnych oczekiwań czy roszczeń. Ten moment zbliżenia powinien być wytrwale, nieraz wielokrotnie, podejmowany przez wychowawcę, aż dojdzie do spotkania. Wiąże się on również z podjęciem ryzyka przez wychowawcę. Musi być on gotowy do takiego skonfrontowania się z wychowankiem „[...] jakby był dla niego partnerem na tej samej drodze. Innymi słowy, «ryzykuje» wobec niego własnym sposobem bycia, własnymi przekonaniem, własną wiarą, własną motywacją pedagogiczną, zaprezentowaną w jej ludzkim charakterze dla duchowego dobra wychowanka”<sup>90</sup>. Ryzyko polega tu również na zgodzie, że funkcjonuje się w relacji do końca nieprzewidywalnej<sup>91</sup>. W relacji, w której trzeba funkcjonować z otwartym sercem, zakładając

<sup>83</sup> A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015, s. 135.

<sup>84</sup> U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, s. 121.

<sup>85</sup> Por. J. Bauer, *Einfühlung, Zuwendung und pädagogische Führung...*, s. 35. Drugim komponentem jest „prowadzenie” (*Führung*). Oba komponenty muszą znajdować się w ciągłym poszukiwaniu balansu.

<sup>86</sup> Szerzej pisałem o tym przy zagadnieniu klasyfikacji relacji wychowawczej ze względu na cel. W tym momencie mam na uwadze rozumienie relacji wychowawczej jako celu autotelicznego.

<sup>87</sup> M. de Montaigne, *Próby* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania...*, t. I, s. 234.

<sup>88</sup> J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, s. 467.

<sup>89</sup> B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach...*, s. 218.

<sup>90</sup> U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, s. 134.

<sup>91</sup> Odwołuję się tu do treści przedstawionych w rozdziale drugim przy prezentacji teorii rezonansu H. Rosy, a zwłaszcza do poruszonego przy tej okazji zagadnienia niedostępności; por. H. Rosa, W. Endres, *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*, Weinheim Basel: Beltz, 2016, s. 33.

możliwość zranienia, odrzucenia, niezgody itp. Jednak dopiero wtedy możliwe jest zbudowanie właściwej przestrzeni zbliżenia<sup>92</sup>.

### 3.1.3. ZASADA AMATORSTWA

Poza fizyczną obecnością oraz osobowym zbliżeniem kolejną zasadą jest zasada amatorstwa. W przyjęciu tego terminu odwołuję się do wyjaśnień etymologicznych A. Murzyna. Píše on o tym w kontekście teorii społecznej Talcotta Parsonsa (1902–1979). W teorii tej osoba jest zredukowana do roli społecznej, a „relacje między osobami zastępowane są relacjami między rolami społecznymi”<sup>93</sup>. Stąd „w społeczeństwie Parsonsa nie ma miejsca na prawdziwych amatorów”<sup>94</sup>. Przy tej okazji Murzyn przypomina, że „[...] słowo amator pochodzi od łacińskiego słowa *amator*, co oznacza miłującego, oddanego przyjaciela lub osobę, która z pasją dąży do swego celu. Ken Robinson stwierdza: «Amatorzy robią to, co robią, ponieważ to kochają, a nie dlatego, że dzięki temu mogą płacić rachunku»”<sup>95</sup>. Na tej podstawie można tę zasadę nazwać również zasadą emocjonalnego zaangażowania. Nawiązuję w ten sposób do szerokiego zagadnienia, a zarazem postulatu pedagogiki Hermana Nohla (1879–1960), dla którego pełne, tj. również emocjonalne, zaangażowanie wychowawcy w relację z wychowankiem było czymś niezmiernie ważnym.

W ujęciu zasady amatorstwa wychowawca nie może pozostać na płaszczyźnie dobrze wykształconego i przygotowanego do zawodu profesjonalisty, ale nie wykluczając powyższego, musi poddać się miłości pedagogicznej do wychowanka<sup>96</sup>. Fontana pisze, że „[...] poprzez kanał prawdziwej, głębokiej i odwzajemnionej sympatii wychowawca może wejść do serca wychowanka i przekazać mu wszystkie treści, w które jest bogaty”<sup>97</sup>. Takie podejście znajduje uzasadnienie w tym, że

[...] młodzi [...] nie umieją rozróżnić tego, co jest użyteczne, i tego, co nie użyteczne dla nich samych, osądzają raczej na podstawie instynktu i stawiają jako przepustkę (lub próg wejściowy) do ich wewnętrznego świata racjonalny osąd: „podoba mi się”, „nie podoba mi się”. Z tego powodu to działanie musi być uważane za pierwszą fazę wszelkiej relacji wychowawczej, koniecznej i uprzedzającej każdą treść, którą chce się zaproponować. Ta droga jest jednak drogą „nieracjonalną”, bardziej drogą

<sup>92</sup> Por. E. Stawnicka, *Stworzeni do relacji: dialogiczne inspiracje Martina Bubera*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014, s. 100.

<sup>93</sup> A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji*, s. 134.

<sup>94</sup> Tamże, s. 47.

<sup>95</sup> Tamże.

<sup>96</sup> Por. zagadnienie „stosunku emocjonalnego” (*leidenschaftliches Verhältnis*). Szerzej te zagadnienia były wyjaśnione w rozdziale drugim niniejszej publikacji. Por. „relacja pedagogiczna” (*pädagogischer Bezug*) H. Nohla (H. Nohl, *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt am Main: Klostermann, 1988, s. 169–171; F.W. Kron, *Pedagogika*..., s. 186).

<sup>97</sup> U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, s. 90.

serca niż rozumu, jest drogą, która często kosztuje wychowawcę wiele zaangażowania, wysiłku, a również fantazji twórczej<sup>98</sup>.

Takie podejście wymaga przede wszystkim zmierzenia się z coraz bardziej rozpowszechniającym się modelem społeczeństwa opartego na relacjach formalnych. Ten sposób więzi społecznych przenika również do relacji wychowawczych<sup>99</sup>. Ich profesjonalizacja służy niewątpliwie dobru wychowanka, niemniej jednak, gdy wyklucza się z nich element emocjonalny (bądź przeciwstawia się podejście profesjonalne podejściu emocjonalnemu<sup>100</sup>), nie służy to budowaniu właściwych relacji. O bliskość uczuciową dopominają się nie tylko wspomniani wcześniej psycholodzy czy terapeuci, ale również wskazują na jej ważność coraz szersze badania z zakresu neurobiologii. Jak podkreśla Bauer: „[...] bezosobowy styl wychowawczy połączony z wyeliminowaniem zaangażowania emocjonalnego w odniesieniu do dzieci i młodzieży konsekwentnie skutkuje nie tylko wyłączeniem ich systemu motywacyjnego, ale aktywacją systemu stresowego”<sup>101</sup>.

### 3.1.4. ZASADA PROWADZENIA

Ta zasada wynika z teleologicznego charakteru relacji wychowawczej, opisanego jako wszechstronny rozwój osobowy. W zrealizowaniu tego celu ma pomóc relacja wychowanka z wychowawcą „Ty”. Oznacza to, że wychowawca nie tylko może, ale i powinien mieć intencję podejmowania wpływu wychowawczego skoncentrowanego na osiągnięciu wyraźnie zakładanych celów. W zależności od konkretnej relacji wychowawczej będą one różnie sformułowane, ponieważ ich wybór związany jest z aksjologicznymi założeniami wychowawcy, oczekiwaniami samego wychowanka względem siebie, społeczną wizją przyszłości oraz wieloma innymi czynnikami.

Zasada prowadzenia wskazuje jednak nie tylko na to, co można nazwać punktem dojścia, ale przede wszystkim na samą drogę. Przyjęta w niniejszym opracowaniu koncepcja antropologiczna oraz zbudowany na niej trójpodmiotowy model relacji wychowawczej prowadzą do założenia, że nie sposób odpowiedzialnie uczestniczyć w procesie rozwoju osobowego wychowanka, samemu (jako wychowawca) nie podejmując

<sup>98</sup> Tamże, s. 39–40.

<sup>99</sup> Takie głosy pojawiły się ponownie w związku z ujawnianymi skandalami wykorzystania seksualnego małoletnich w kontekście wychowawczym. Sugeruje się, by relacja wychowawcza, szczególnie w szkole, została sprofesjonalizowana w kierunku czysto formalnym, na podobieństwo relacji w zakładach pracy; por. J. Bauer, *Einführung, Zuwendung und pädagogische Führung...*, s. 36.

<sup>100</sup> Jak pisze A. Murzyn: „[...] aby dobrze funkcjonować w poszczególnych podsystemach społecznych, trzeba odrzucić uczuciowość na korzyść chłodnego dbania o interesy oraz zapomnieć o niepowtarzalności relacji osobowych na korzyść relacji między rolami społecznymi typu kupujący – sprzedający, nauczyciel – uczeń i tym podobne. W ten sposób traci się to, co Robert Spaermann określa jako osobowy status każdego człowieka”, A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji*, s. 43.

<sup>101</sup> J. Bauer, *Einführung, Zuwendung und pädagogische Führung...*, s. 37.

tej drogi. Wskazywał na tę zależność już Platon, który w micie o jaskini<sup>102</sup> przedstawia wychowawcę (filozofa) jako tego, kto w pierw musi wyjść na zewnątrz, by samemu doświadczyć innego, prawdziwego świata, by później móc prowadzić tą drogą innych. Również dla J.A. Komeńskiego był to warunek *sine qua non* bycia wychowawcą. Uważał on, że prawdziwy wychowawca musi się w pierw wykazać odpowiedzialnym rozwojem samego siebie: „[...] jeśli zaś umiałby człowiek władać samym sobą, umiałby też i innym człowiekiem, podobnym mianowicie z natury, a więc wymagającym podobnych rządów. A jeśli pojedynczym człowiekiem, to i ludźmi, ponieważ wszyscy stworzeni zostali według tej samej formy”<sup>103</sup>. Podobnie twierdził W. Humboldt<sup>104</sup> i wielu innych.

Współcześnie, bodaj najdobitniej, podkreślał tę zasadę Rudolf Steiner (1861–1925). Oczekiwał on od wychowawcy takiego poziomu dojrzałości osobowej, który wyprzedza rozwój wychowanka. Mówił, że każdy człon istoty dziecka wychowywany jest przez wyższy, znajdujący się bezpośrednio nad nim człon istoty nauczyciela<sup>105</sup>. Johannes Kiersch nazywa to sformułowanie wielkim pedagogiczno-antropologicznym odkryciem R. Steinera<sup>106</sup>.

Zasada prowadzenia wskazuje na to, że wychowawca swoje kwalifikacje pedagogiczne zdobywa przede wszystkim poprzez uprzedzającą i permanentną pracę nad swoim własnym rozwojem. Taka postawa jest fundamentalną cechą odpowiedzialnego przewodnika. Owszem, uzupełnianiem tak zdobytych kwalifikacji jest następnie poznawanie szerokiego obszaru wiedzy pedagogicznej oraz nabywanie doświadczenia wychowawczego, niemniej jednak praca nad sobą jest kluczowym wymiarem zasady prowadzenia. W ten sposób wychowawca nie jest neutralny światopoglądowo, ale wyraźnie ujawnia swój system wartości i norm, które uznaje za ważne. Sergiusz Hessen niezwykle dobitnie upomina się o taką postawę wychowawcy. Zauważa, że „[...] prawdziwego kształcenia nie można więc osiągnąć za pomocą wyrzeczenia się wszelkiego światopoglądu, ani za pomocą hegemonii jednego światopoglądu, skostniałego w ideologię. Właściwa postawa nauczyciela wobec młodzieży polega na odważnym wypowiedaniu własnego poglądu na świat, jednak bez jakiegokolwiek próby narzucania go”<sup>107</sup>. Przemawianie sobą, autentycz-

<sup>102</sup> Por. Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2003, s. 220–226.

<sup>103</sup> J.A. Komeński, *Unum necessarium czyli Jedyne konieczne*, tłum. J. Sachse, Wrocław: Pracownia Borgis, 1999, s. 64.

<sup>104</sup> „Pierwszym przykazaniem prawdziwej moralności jest: kształcić siebie samego, a dopiero drugim: działaj na innych tym, czym jesteś”, cyt. za: B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach*..., s. 218.

<sup>105</sup> Por. R. Steiner, *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge, gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924 vor Ärzten und Heilpädagogen*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1995, s. 34; J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, tłum. B. Kowalewska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 25.

<sup>106</sup> Por. J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska*, s. 25.

<sup>107</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997, s. 51. Na podobny problem zwraca uwagę A. Murzyn, gdy pisze: „[...] tragizm całej sytuacji polega na tym, że uwalnianie się od odpowiedzialności za jakość edukacji (a więc wychowania) jest coraz subtelniej maskowane tak zwaną troską o neutralność światopoglądową instytucji edukacyjnych”, A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji*, s. 189–190.

nością zinterioryzowanych wartości nie zwalnia wychowawcy z podejmowania ciągłej wewnętrznej pracy nad sobą. Zdaniem S. Hessena największa cnota nauczyciela polega na tym, że „[...] ciągle przezwycięża [on – M.J.] swój własny światopogląd, że nie pozwala mu zeszytywnieć w ideologię, ale pobudza wciąż, by wytryskał jako żywe i osobowe źródło obiektywności autonomicznych dziedzin ducha”<sup>108</sup>.

W tak ukazanej zasadzie prowadzenia zmienia się sposób rozumienia wzoru osobowego. Wychowawca przemawia do wychowanka tym, co w nim samym jest żywe, prawdziwe, autentyczne. W. Herzog zwraca uwagę na wychowawcę, który znajduje się permanentnie w trzech relacjach: do rzeczy, do osób oraz do samego siebie<sup>109</sup>. Tych relacji nie sposób traktować oddzielnie, ponieważ tworzą one w całości jeden strumień odniesienia wychowawczego, który nie jest sumą poszczególnych jego składowych, ale tworzy nową jakość. Wśród tych trzech relacji szwajcarski pedagog wskazuje szczególną wartość relacji wychowawcy do samego siebie, która objawia się w tym, że staje się on dla wychowanków wzorem osobowym. Jak zauważa Herzog, sposób obecności wychowawcy jest często ważniejszy niż metodycznie uporządkowane schematy rozmów, spotkań i odpowiednich działań. Taki wychowawca „[...] w milczeniu inspiruje i formuje bez słów przez samo swoje istnienie z cudowną siłą. Może to przesada, ale przypomina to moment pedagogicznej skuteczności, która jest metodycznie nie do uchwycenia. Kiedy nauczyciel pracuje, nie chcąc lub nie mogąc, wtedy nie chodzi o jego kompetencje pedagogiczne, ale o jego stosunek do samego siebie”<sup>110</sup>. To dopiero sprawia, że staje się on autentycznym przewodnikiem dla wychowanka, gdyż „jest się wzorem osobowym dopiero wtedy, gdy nim nie chce się być”<sup>111</sup>.

### 3.1.5. ZASADA ŹRÓDŁOWYCH RELACJI W RODZINIE

Relacja wychowawcza nie jest rzeczywistością społeczną, która potrzebuje specyficznych regulacji formalnych, by w ogóle mogła zaistnieć. Powiedziano wcześniej, że jest nią jakiegokolwiek przyporządkowanie międzyludzkie podejmowane ze względu na wszechstronny rozwój osobowy. Stąd też pierwszym kontekstem takiego przyporządkowania jest najczęściej środowisko rodzinne. Jest ono wyjątkowo znaczące nie tylko ze względu na swoje chronologiczne pierwszeństwo, ale przede wszystkim ze względu na to, że wraz z tym pierwszeństwem wiąże się budowanie potencjału relacyjnego wychowanka w kolejnych środowiskach społecznych, w których będzie on funkcjonował.

Zwracał na to uwagę przede wszystkim H. Nohl przy okazji analizy systemu wychowawczego Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827))<sup>112</sup>. Nie jest to jednak jedynie

<sup>108</sup> S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, s. 52.

<sup>109</sup> Por. W. Herzog, *In Beziehung zu sich selbst...*, s. 541.

<sup>110</sup> Tamże, s. 539.

<sup>111</sup> Tamże, s. 538.

<sup>112</sup> J.H. Pestalozzi bardzo dużo miejsca w swoich pismach pedagogicznych i praktyce wychowawczej poświęcił relacji rodzic (zwłaszcza matka) – dziecko, ukazując ją jako modelową dla innych form wy-

deskrypcja systemu wychowawczego szwajcarskiego pedagoga, ale wyraźne ukazanie własnych przekonań. Nohl pisał, że „[...] przede wszystkim muszą być ukształtowane najbliższe relacje, ponieważ one dają zdrowy fundament dla relacji dalszych”<sup>113</sup>. Po czym wyjaśniał, że „[...] najgłębsze jądro: rodzina w swoim salonie, relacje dzieci z ojcem i matką, siostrami i braćmi oraz z sąsiadami – to jest prawdziwa studnia życia. Tu jest centralne źródło siły, tu są najbliższe relacje, z których rozwijają się wszystkie inne”<sup>114</sup>. Należy również zauważyć, że w przekonaniu Nohla relacje w rodzinie mają tak głębokie znaczenie, że ich jakość przekłada się nie tylko na zdolność późniejszego budowania mniejszych lub większych grup społecznych, ale również przekłada się na jakość relacji w całym narodzie czy państwie<sup>115</sup>.

Rozumienie relacji rodzinnych w perspektywie ich źródłowości dla innych, późniejszych relacji wiąże się z założeniem ciągłości i promieniowania relacji rodzinnych na szersze grupy społeczne. W literaturze można wskazać przykłady takiego podejścia, choć rzadko kiedy jest to w ten sposób nazywane. Przywołam w tym miejscu jedynie dwa. Pierwszym z nich jest rozumienie rozwoju miłości małżeńskiej w ujęciu Karola Wojtyły/Jana Pawła II (1920–2005), a drugim analiza relacji wzajemnego uznania dokonana przez Axela Honnetha. Choć zdecydowanie różne ideowo są te dwa przykłady<sup>116</sup>, to jednak oba – przy zachowaniu tradycji naukowych własnych podejść – wskazują na podejmowane tutaj zagadnienie ciągłości i promieniowania relacji rodzinnych.

W ujęciu K. Wojtyły/Jana Pawła II można wskazać trzy poszerzające się obszary ciągłości i promieniowania relacji, którą nazywa relacją „my”. Rozpoczyna od relacji „my-małżeńskie”, która przechodzi w „my-rodzinne”, a ta z kolei w „my-społeczne”<sup>117</sup>. A. Honneth analizuje zaś „[...]” nić przewodnią teorii społecznej o zawartości norma-

---

chowania. Pisał między innymi: „Na tym ołtarzu złożymy ofiarę ze wszystkich naszych wysiłków; zaś nasze ofiary mogą być przyjęte jedynie za pośrednictwem medium miłości macierzyńskiej” (J.H. Pestalozzi, *Matka i dziecko* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Kielce: Strzelec, 1997, s. 60); „Chciałem mianowicie udowodnić za pomocą mojej próby, że wychowanie publiczne musi naśladować wychowanie rodzinne w jego zaletach i że wychowanie publiczne może mieć wartość dla rodzaju ludzkiego tylko dzięki naśladowaniu zalet wychowania w rodzinie” (J.H. Pestalozzi, *List do przyjaciela o pobycie w Stans* [w:] tamże, s. 46). Te idee podjął również ojciec pedagogiki naukowej: „Johann Friedrich Herbart podkreślał, że wychowanie należy do najważniejszych zadań rodziny, ponieważ tylko rodzina potrafi chronić to, co w człowieku wewnętrzne. Państwo – nawet gdyby chciało – nie jest w stanie zadbać o wnętrze człowieka i tym samym rozwijać w nim postawę obywatela, osoby”, A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji*, s. 151.

<sup>113</sup> H. Nohl, *Erziehergestalten*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1960, s. 25.

<sup>114</sup> Tamże.

<sup>115</sup> „Jeśli chcemy odbudować nasz naród, będziemy musieli przede wszystkim przywrócić naszemu narodowi salon i szczęście rodziny, miłość matki, troskę ojca, porządek w domu. Żadna organizacja nie może jej zastąpić; jest ona niezależna od wszelkich klótni, opinii, partii i narodów, jest bezspornym polem, na którym możemy odbudować nasz nowy niemiecki dom”, tamże.

<sup>116</sup> Założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne A. Honnetha są zupełnie różne od tych, które przyjmował K. Wojtyła. Honneth wpisuje się w tradycję szkoły krytycznej we Frankfurcie wraz z jej ideowymi założeniami, Wojtyła natomiast to przedstawiciel personalizmu chrześcijańskiego.

<sup>117</sup> Omówienie poszczególnych etapów oraz wskazanie źródeł por. M. Jeziorański, *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013, s. 117–120.

tywnej. [Jey – M.J.] cel polega na wyjaśnieniu procesów zmiany społecznej za pomocą roszczeń normatywnych strukturalnie wpisanych w relacje wzajemnego uznania<sup>118</sup>. Streszczenie podejmowanych przez siebie wnikliwych analiz zamieszcza w tabeli<sup>119</sup>, w której poszczególnym komponentom wzajemnego uznania nadawane są odrębne nazwy. Początek tego procesu dostrzega Honneth w relacjach rodzinnych (dokładniej mówiąc: rodzicielskich). Tu nazywane są one miłością i przyjaźnią. Następnie relacje wzajemnego uznania znajdują swoje odzwierciedlenie na poziomie grupy społecznej w aspekcie prawnym (pozyskania określonych praw) oraz moralnym (budowania wspólnoty wartości).

Na źródłowość relacji rodzicielskich dla późniejszych relacji wskazują również badania psychologiczne. Wśród nich przełomowe są badania Johna Bowlby'ego (1907–1990), które pokazały, że

[...] doświadczanie przez małe dziecko krzepiącej, wspierającej i współpracującej matki oraz nieco później ojca, wyposaża dziecko w poczucie własnej wartości, wiarę w uczynność innych oraz korzystny model, na podstawie którego będzie ono budowało swe związki w przyszłości. Co więcej – kontynuuje swoje wnioski J. Bowlby – umożliwiając mu eksplorowanie swego otoczenia z pewnością siebie i radzenia sobie z nim w sposób skuteczny, takie doświadczenia pobudzają jego poczucie kompetencji<sup>120</sup>.

Z kolei Donald W. Winnicott (1896–1971) mówi o symbiotycznej pierwotnej intersubiektywności między matką a dzieckiem, pojawiającej się bezpośrednio po narodzinach<sup>121</sup>. Fontana podkreśla, że „[...] pierwsza relacja dziecka ze swoją mamą (lub z postacią zastępczą, jeżeli matki nie ma) daje jednostce warunki strukturalnej osobowości («postrzeganie rzeczywistości», sposób «akceptacji rzeczywistości», «wartościowanie» samego siebie itd.) i rozpoczyna w nim «rytm» i «styl wzrastania»<sup>122</sup>. Badania Doroty Kornas-Bieli pokazują, że kształtowanie relacji między rodzicami a dzieckiem należy rozpocząć już od prenatalnego okresu życia dziecka. Jak podkreśla D. Kornas-Biela, „[...] przez wieki kobiety nie miały wglądu do życia dziecka

<sup>118</sup> A. Honneth, *Formuła intersubiektywnego uznania: miłość, prawo, solidarność* [w:] I. Borowik, J. Mucha (red.), *Współczesne teorie socjologiczne: antologia tekstów*, t. II, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2015, s. 233.

<sup>119</sup> Por. tamże, s. 277.

<sup>120</sup> J. Bowlby, *Przywiązanie*, tłum. M. Polaszewska-Nicke, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016, s. 412. Por. A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2018, s. 175. Bowlby stwierdza również, że „[...] już w pierwszych miesiącach swego życia niemowlę ludzkie rozwija w sobie aktywną gotowość do wytworzenia interpersonalnej bliskości, która jest podstawą dla wszelkich późniejszych form więzi emocjonalnych”, cyt. za: A. Honneth, *Formuła intersubiektywnego uznania...*, s. 238.

<sup>121</sup> A. Honneth, *Formuła intersubiektywnego uznania...*, s. 240.

<sup>122</sup> U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, s. 45.

prenatalnego, a pomimo to proces tworzenia się więzi z nim był intensywny i przechodził przez kolejne, uniwersalne stadia<sup>123</sup>. Obecne rozliczne badania<sup>124</sup>, na które powołuje się badaczka rozwoju prenatalnego dziecka, ugruntowują w przekonaniu, że „[...] znaczenie więzi rodziców z dzieckiem prenatalnym dla jego rozwoju [...] jest nie do przecenienia”<sup>125</sup>.

Na podstawie powyższych treści należy stwierdzić, że kluczowym zadaniem wychowawcy „Ty” w środowisku rodzinnym jest to, by w pierwszym okresie życia dziecka (włączając w to okres prenatalny) wykształciła się relacja oparta na miłości między wychowankiem i osobą znaczącą, którą w pierwszej kolejności jest jego matka, a następnie pozostali członkowie rodziny<sup>126</sup>.

### 3.2. PRAXIS „JA-WOŁAJĄCEGO”

„Ja-wołające” jako „zinterioryzowany w wychowanku normatywny obraz samego siebie” nie podlega bezpośrednim oddziaływaniom metodycznym z zewnątrz. To znaczy, nie można sformułować żadnych zasad dotyczących *praxis* tego podmiotu w takim rozumieniu, jak to powyżej przedstawiłem wobec wychowawcy „Ty” oraz tak jak to zostanie ukazane wobec „Ja-(po)wołanego”. Charakterystyczną cechą „Ja-wołającego” jako podmiotu wychowania jest to, że jest on wewnętrznym głosem w wychowanku, a zarazem najsilniejszą inspiracją wychowawczą z tego względu, że w relacji do „Ja-(po)wołanego” komunikat typu „powinieneś” przybiera formę „powinienem”, a nawet „chcę” czy też „pragnę”. B. Nawroczyński pisze, że „[...] w człowieku jest «tęsknota» do czegoś, co jest pomyślane, ale jeszcze nie urzeczywistnione, że ta «tęsknota» kieruje w jednostce procesem kształtowania się – z początku bezrefleksyjnym, później zamierzonym”<sup>127</sup>.

Mając na uwadze taką charakterystykę „Ja-wołającego”, można wskazać dwie główne jego cechy w kontekście *praxis*. Po pierwsze, działanie „Ja-wołającego” jest najbardziej skuteczne względem zmiany postawy (nie tylko zachowania) wychowanka. Po drugie, „Ja-wołające” jest najmniej sterowalnym podmiotem. Daje się kształ-

<sup>123</sup> D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009, s. 73–74.

<sup>124</sup> Na podstawie badań empirycznych D. Kornas-Biela wskazuje na następujące, najważniejsze predykatory budowania więzi z dzieckiem prenatalnym: „[...] planowanie poczęcia, pierwsza ciąża, późniejszy etap ciąży, wiedza i wyobrażenia o dziecku i jego rozwoju, odczucie pierwszych ruchów oraz ich przeciętna częstotliwość i siła, dobre relacje z ojcem dziecka, wsparcie otoczenia, brak skłonności do depresji i niepokoju (w tym o zdrowie dziecka) oraz do używek, dobry stan zdrowia i prawidłowy przebieg ciąży, pozytywne wcześniejsze doświadczenia prokreacyjne, poczucie radzenia sobie z obowiązkami, wizualizacja dziecka podczas badań prenatalnych, podejmowanie zachowań zdrowotnych”, tamże, s. 75.

<sup>125</sup> Tamże.

<sup>126</sup> Por. A. Linca-Ćwikła, *Biologiczne podstawy wychowania*, s. 77.

<sup>127</sup> B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach...*, s. 219.

tować jedynie pośrednio, za pomocą wychowawcy „Ty” bądź „Ja-(po)wołanego”. Ze względu na skuteczność „Ja-wołającego” nie należy pomijać tego podmiotu w relacji wychowawczej, jednak brak możliwości formułowania zasad postępowania bezpośrednio wobec tego podmiotu sprawia, że podane niżej zasady są wprawdzie adresowane do „Ja-wołającego”, lecz poprzez formy działania wychowawcy „Ty” lub „Ja-(po)wołanego”.

### 3.2.1. ZASADA OBUDZENIA

Pierwszym postulatem wychowawczym kierowanym wobec „Ja-wołającego” jest jego obudzenie, tzn. uświadomienie sobie jego obecności, rozpoznanie go jako takiego punktu – jak pisze Rogers – w którym jednostka „zdaje sobie sprawę, że *locus* oceny, ośrodek odpowiedzialności, leży w niej samej”<sup>128</sup>. Takie podejście widoczne jest już w *Unum necessarium* Komeńskiego, który pisząc to dzieło pod koniec życia, potraktował je jako swój testament wychowawczy. Konstatuje w nim: „[...] najlepiej więc znajdzie człowiek samego siebie w samym sobie, nigdzie indziej”<sup>129</sup>. Odnajdywanie wewnątrz siebie sprawczego podmiotu („Ja-wołającego”) jest możliwe, gdy zarówno relacja wychowawcy „Ty” z wychowankiem będzie wolna od wstępnych osądów i ocen (por. zasada zbliżenia), jak i sam wychowanek uwolni się od tego względem siebie.

Ważność zasady obudzenia widać wyraźnie w praktyce pedagogicznej J.H. Pestalozziego oraz Jana Bosko. Obydwaj pedagogzy znaczenie tej zasady zaobserwowali przede wszystkim w pracy z tzw. dziećmi trudnymi. Pestalozzi o swoim doświadczeniu pisze w następujący sposób:

[...] mało było możliwe zaraz z początku uszlachetnianie dusz dziecięcych, czy to rygorystycznym przymuszaniem do zewnętrznego porządku i czystości, czy też wbijaniem do głowy regulaminu i zakazów; przy nadwężonym wówczas stanie ducha tych dzieci byłbym je takim postępowaniem raczej oddalił od siebie i nastawił wręcz przeciw moim celom [...]. Konieczne więc było najpierw obudzić w nich samego ducha, ożywić w nich uczciwe i obyczajne myśli i uczucia<sup>130</sup>.

Warto w tej wypowiedzi zauważyć ważną zmianę w praktyce wychowawczej Pestalozziego. Wskazuje on, że pierwszą czynnością wychowawczą jest obudzenie ducha, tj. wewnętrznej siły i nadziei wychowanka, obudzenie tego wewnętrznego obrazu, za którym – jak pisał B. Nawroczyński – wychowanek zatęskni. Pestalozzi rozszerzył następnie tę metodyczną zasadę budzenia na każdego wychowanka, nie tylko tego trudnego. W książce *Matka i dziecko* pisze, że wychowanek jest podobny do „nie rozwi-

<sup>128</sup> C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą*, s. 85–86.

<sup>129</sup> J.A. Komeński, *Unum necessarium* czyli *Jedynie konieczne*, s. 64.

<sup>130</sup> J.H. Pestalozzi, *List do przyjaciela*..., s. 47.

niętego jeszcze pąka”<sup>131</sup>, i zwraca uwagę na równomierne budzenie zdolności dziecka: „[...] zdolności natury ludzkiej należy przeto równomiernie rozwijać, tak aby żadna nie pozostawała w tyle za drugą, lecz aby każdą pobudzić do jej właściwej czynności. Ten wyrównany stan odpowiada dopiero właściwej naturze ludzkiej”<sup>132</sup>.

Również Jan Bosko, podobnie jak Pestalozzi, rozpoczął swoją pracę wychowawczą od spotkania z młodzieżą trudną. Twórca systemu prewencyjnego w sformułowanych przez siebie postulatach wychowawczych na pierwszym miejscu stawia: „[...] uznać, że w każdym młodzieńcu, chociaż biednym i ze śladami różnych negatywnych elementów o charakterze dziedzicznym lub środowiskowym, istnieje źródło energii wystarczającej, żeby go zasiląć i pozwolić mu «żyć jak dorosły»”<sup>133</sup>. Po czym dodaje, że wychowawca powinien w wychowanku „[...] rozbudzić obecność [...] energii, którą nazywam «życiem głębokim» lub także «życiem», które jest synonimem witalnego zrywu, dynamizmu, twórczości, chęci «bycia kimś» lub «stanięcia na nogach»”<sup>134</sup>.

### 3.2.2. ZASADA KAIROAGOGICZNEGO PRZEŻYWANIA CZASU<sup>135</sup>

Istotną cechą podmiotu „Ja-wołające” jest to, że nie podlega on nagłym, radykalnym zmianom. Nawet w sytuacji, gdy wychowanek spotka się z doświadczeniem granicznym, nacechowanym intensywnością treści i emocji, to ich przenikanie do struktury „Ja-wołającego” potrzebuje czasu. Stąd kolejną zasadą *praxis* odnoszącą się do tego podmiotu jest zasada przeżywania czasu jako *kairos*. Poprzez to sformułowanie nawiązuję do antycznego rozróżnienia na czas jako *chronos* i *kairos*<sup>136</sup>. Czas w rozumieniu *kairos* to czas uchwycony, w pewnym sensie zatrzymany, indywidualnie i subiektywnie ważny, świadomie przeżywany. To czas, w którym podmiot zatrzymuje się na jakimś jednym elemencie treściowym tego czasu. Uchwyciwszy mitologicznego Kairosa, trzyma go i kontempluje znaczenie uchwyconego losu<sup>137</sup>.

<sup>131</sup> Tenże, *Matka i dziecko*, s. 62.

<sup>132</sup> Tamże, s. 65.

<sup>133</sup> L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko i jego charakterystyka*, tłum. M. Gabryel, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2001, s. 66.

<sup>134</sup> Tamże, s. 67.

<sup>135</sup> Wspominałem o takim rozumieniu czasu w poprzednim rozdziale, przy zagadnieniu podmiotu „Ja-wołające”. Nazwa (kairoagogiczny) powstała z połączenia dwóch greckich słów – *kairos* (czas) i *ago* (prowadzę). Chodzi o to, by już w samej nazwie wskazać na potencjał wychowawczy czasu, a nie jedynie na namysł nad nim (chronologiczny, kairologiczny) bądź jego opis (chronograficzny, kairograficzny); por. M. Jeziorański, „The Contemporary” as a teleological category in the context of educational relation, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 18.

<sup>136</sup> Szerzej na temat rozumienia tych dwóch sposobów opisywania czasu oraz ich możliwej interpretacji i adaptacji pedagogicznej por. tamże, s. 18–19.

<sup>137</sup> Tradycja języka łacińskiego powiązała mądrość ze smakowaniem poprzez oddanie tych dwóch czynności za pomocą jednego słowa: *sapio*; por. K. Kumaniecki, *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa: PWN, 1990, s. 445. Można w tym widzieć analogię do kairoagogicznego rozumienia czasu. Cierpliwe

Takie rozumienie czasu można odkryć w niektórych źródłach myśli pedagogicznej. Bodaj najdobitniej zwracał na to uwagę J.J. Rousseau. Pisał on między innymi: „[...] dodam tylko jedno słowo stanowiące ważną zasadę: że osiąga się zazwyczaj bardzo prędko i bardzo pewnie to, z osiągnięciem czego nie spieszy się zbyt”<sup>138</sup>. Wynikało to z przyjmowanego przez genewskiego pedagoga rytmu natury, do której odnosił wszystkie swoje zasady. Również i w tym przypadku ma to swoje odniesienie do rytmu natury: „[...] pozwól przyrodzie działać długo; zanim poczniesz działać zamiast niej, ażeby nie przeszkodzić jej działaniu. Powiadasz, że znasz cenę czasu i że nie chcesz go tracić. Nie widzisz, że tracisz go więcej, działając źle, niż nie działając wcale, i że dziecko źle nauczone dalsze jest od mądrości niż dziecko, którego zupełnie nie uczono”<sup>139</sup>.

Kwintylian, a za nim Juan Luis Vives odwoływali się do obrazu przelewania cieczy przez wąską szyjkę naczynia: „[...] niech nauczyciel pamięta o bardzo trafnym obrazie chłapięcych zdolności, jaki dał Kwintylian (*Instytutio*, Księga I, 2, 28), mianowicie, że są one niejako naczynkiem o wąskiej szyjce, które nie przyjmuje lanej przemocą cieczy, a jedynie sączoną kroplę po kropli”<sup>140</sup>. Przywołane tutaj wypowiedzi w pierwszej kolejności odnoszą się do działalności dydaktycznej. Taki jest ich bezpośredni kontekst, co jest uwarunkowane ówczesnym sposobem rozumienia samego wychowania, w którym dominującym kryterium była formacja intelektualna. Obecnie, gdy w szeroko rozumianym wychowaniu wyraźniej wyodrębnia się procesy dydaktyczne (formacja intelektualna) i procesy wychowawcze (formacja wolitywna)<sup>141</sup>, można ważność tej metafory odnieść również do wychowania w ogóle. Potwierdza to doświadczenie wychowawcze<sup>142</sup>.

Zasada kairoagogenicznego rozumienia czasu wskazuje w pierwszym rzędzie na brak pośpiechu w oczekiwaniu na efekty wychowawcze. Nie jest to jednak zwykła cierpliwość czy „długomyślność”, na którą wskazywał Jan Bosko, ale połączona jest ona z „uchwyceniem kairosu” danej chwili, tj. jakiejś jednej treści czy wydarzenia, które stanowi przedmiot refleksji, a przez to powolne wkomponowywanie uchwyconego elementu w strukturę „Ja-wołającego”. Dostosowywanie się do tej zasady wzbudza w człowieku, przynajmniej początkowo, wewnętrzne napięcie, wynikające z decyzji

---

przeżywanie (smakowanie) jednej, uchwyconej treści, bez pogoni za posiadaniem wszystkiego, co „obiektywnie” ważne, prowadzi do mądrości.

<sup>138</sup> J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, s. 476.

<sup>139</sup> Tamże, s. 474–475.

<sup>140</sup> J.L. Vives, *O podawaniu umiejętności* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania...*, t. I, s. 233.

<sup>141</sup> Ten podział związany jest z tzw. szerokim i wąskim rozumieniem wychowania; por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 272.

<sup>142</sup> „Wychowawca, który «spieszy się», nie jest w harmonii z powolnym stawaniem się natury, pretendowałby do narzucenia wychowankowi rytmów wzrastania, lecz w końcu wywiera na niego presję. Każda relacja pomiędzy osobami wymaga czasu i przestrzeni, ponieważ wzajemne przekazywanie treści nie może zachodzić w jednej chwili (jak przelanie z beczki do innych pojemników!), lecz wymaga następowania chwil, odmierzających czas”, U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, s. 44.

zatrzymania się na tym uchwyconym fragmencie z jednej strony, a zgodą na odejście (utrata) całej reszty z drugiej strony.

### 3.3. PRAXIS „JA-(PO)WOŁANEGO”

Ostatnim podmiotem w relacji wychowawczej jest „Ja-(po)wołane”. Względem niego można sformułować dwie podstawowe zasady – akceptacji obrazu i re-kreacji.

#### 3.3.1. ZASADA AKCEPTACJI OBRAZU

Obraz to inaczej „Ja-wołające”. Jak przedstawiono to powyżej, obecność wychowawcy „Ty” prowadzi wychowanka do odkrycia siebie w sobie (por. zasada fizycznej obecności). Nie dzieje się to bez osobistego wysiłku wychowanka (por. zasada obudzenia). Odkrycie podmiotu „Ja-wołające” jest kluczowym momentem w procesie wychowania<sup>143</sup>. Murzyn nazywa to pierwotnym doświadczeniem edukacyjnym, „którego istotą jest świadomość bycia w relacji z sobą i innymi”<sup>144</sup>. Odkrycie i spotkanie w sobie – jak to nazwałem – normatywnego obrazu samego siebie może prowadzić do zróżnicowanej reakcji. Nigdy ona nie będzie jednoznacznie akceptująca lub odrzucająca, ponieważ – jak również wskazałem – jest to obraz wewnętrznie nieuporządkowany, niespójny, dynamiczny.

Zasada akceptacji obrazu mówi o tym, by skłaniać się ku budowaniu akceptującego odniesienia do siebie samego, tj. do własnych pragnień, ideałów, ale też do objawiających się w warstwie biologicznej popędów czy pożądlivości. Akceptacja nie oznacza tutaj zatwierdzenia, ale zgodę na to, że jest tak, jak jest. Doświadczenie naukowe i praktyczne Rogersa skłania go do przyjęcia tezy, że decyzja akceptacji samego siebie jest nie tylko określonym warunkiem wstępnym do prowadzenia dalszej pracy nad sobą, ale już sama z siebie jest źródłem siły dalszych zmian. Rogers w następujący sposób dzieli się swoim doświadczeniem: „[...] zapewne może się wydawać, że zmierzam w bardzo dziwnym kierunku. Dla mnie jednak ma on wartość, ponieważ zadziwiającym paradoksem jest to, że kiedy akceptuję siebie takiego, jakim jestem, zmieniam się. [...] Nie możemy ruszyć z miejsca, w którym się znajdujemy, dopóki nie zaakceptujemy w pełni tego, kim jesteśmy. Potem zmiana dokonuje się niemal niezauważona”<sup>145</sup>.

Zasada akceptacji obrazu jest bliźniaczą zasadą do zasady zbliżenia, która dotyczyła wychowawcy „Ty”. Wtedy polegała ona na wolnym od aksjonormatywnych oczeki-

<sup>143</sup> U. Fontana mówi o podstawowej potrzebie wyjściowej w pracy nad sobą: „Poznanie samego siebie nie jest jakąś jedną rzeczą więcej, która nadaje wartość człowiekowi, jakby luksusem (tak jak posiadanie luksusowego samochodu w stosunku do posiadania samochodu klasy użytkowej), lecz podstawową potrzebą wyjściową pracy w dziedzinie relacji ludzkich w funkcji pedagogicznej”, tamże, s. 112.

<sup>144</sup> C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą*, s. 42.

<sup>145</sup> Tamże.

wań czy roszczeń zbliżaniu się do wychowanka. Tutaj zasada akceptacji obrazu opisuje wewnętrzne, wolne od ocen nastawienie wychowanka do samego siebie, a używając nomenklatury opisywanych podmiotów, można powiedzieć, że jest to wolne od uprzedzających ocen wsłuchiwanie się w głos „Ja-wołającego” i akceptowanie go.

### 3.3.2. ZASADA RE-KREACJI

Pojęcie rekreacji kojarzy się przede wszystkim z czasem wolnym i wypoczynkiem, czasami z pasywnością i brakiem wysiłku. Murzyn, definiując tę przestrzeń ludzkiej działalności, sięga do etymologii tego słowa, przez co ukierunkowuje na szerszy zakres pojęcia. Pisze on, że re-kreowanie siebie pojmowane jest „[...]” jako odzyskiwanie siebie i tym samym rozwijanie zdolności do pomagania innym w tej dziedzinie<sup>146</sup>. W tym ujęciu akcent pada na aktywność własną wychowanka w procesie ciągłego kreowania siebie. Ze względu na takie znaczenie tego terminu posługuję się nim dla przedstawienia tej zasady. Warto tutaj dopowiedzieć, że przedrostek re- może sugerować takie budowanie siebie, które jest jedynie od-budowywaniem tego, co już wcześniej było, a treść przywołanej tutaj zasady re-kreacji nie ogranicza się jedynie do od-budowywania, ale jej intencją jest podkreślenie konieczności ciągłej aktywności własnej wychowanka w tworzeniu siebie samego. Ta zasada jest odpowiednikiem zasady prowadzenia sformułowanej wobec wychowawcy „Ty”.

Już w antropologii Komeńskiego znajduje się cenna wskazówka, gdy mówi on, że człowiek „[...]” obdarzony jest zdolnością nieustannego zwracania się ku wielu rzeczom i (jeśli się zdarzy sposobność) nieustannego przekształcania się<sup>147</sup>. Zasada re-kreacji polega zatem na świadomym, celowym i systematycznym oddziaływaniu „Ja-(po)wołanego” na „Ja-wołające”. Inaczej mówiąc, wychowanek znajdujący się w konkretnym momencie swego życia i świadomy określonych oczekiwań względem samego siebie (własny ideał aksjonormatywny) podejmuje pracę, by nabrały one w miarę stałego charakteru, czyli stały się utrwaloną tendencją wpisaną w strukturę „Ja-wołającego”. Proces re-kreacji jest ciągłą weryfikacją siebie w kontekście pojawiających się nowych faktów wychowawczych. Z tego względu nie może to być proces ukierunkowany jedynie na odnowienie utraconej konstrukcji osobowej, lecz musi być poddawany ciągłej wewnętrznej ewaluacji i weryfikacji.

Bardziej szczegółowym zagadnieniem jest to, w jaki sposób ma być realizowana zasada re-kreacji. Literatura dostarcza wielu propozycji technik tej działalności. Warto wskazać niektóre. Komeński podpowiada, by każdy rozmawiał z samym sobą, a więc „[...]” przeprowadzał rozmowy, sam stawiając przed sobą zagadnienia i sam je rozwiązując<sup>148</sup>. Kant zwraca uwagę na „konieczność przeprowadzania rachunku su-

<sup>146</sup> A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji*, s. 120.

<sup>147</sup> J.A. Komeński, *Pampaedia*, s. 62.

<sup>148</sup> Tamże, s. 242.

mienia każdego dnia”<sup>149</sup>. Herbart mówi o tym, by przemawiać do wyobraźni wychowanka i przez to „[...] doprowadzać do tego, aby wglądał w siebie i w swoim świecie wewnętrznym doszukiwał się jak u źródła zgodności swoich działań”<sup>150</sup>. Podpowiada również, że dokładne poznawanie wychowanka przez wychowawcę jest inspirujące dla tego pierwszego do pracy nad sobą<sup>151</sup>. Steiner wskazuje na konieczność rozwijania wyobraźni już od najmłodszych lat<sup>152</sup>. Mieczysław Kreutz (1893–1971) podkreśla wartość między innymi codziennego rozmyślenia<sup>153</sup>, lektury budujących książek<sup>154</sup> czy też wybranych praktyk ascetycznych<sup>155</sup>.

Poszczególne praktyki mogą ulegać zmianie i być różnie stosowane, najistotniejsze jest jednak to, by wychowanek nie utracił zdolności i chęci podejmowania procesu re-kreacji. Wychowanek, który jak twierdzi Murzyn, „[...] stopniowo zapomina o potrzebie doskonalenia od wewnątrz (zakładając, że potrzeba ta została w jakimś stopniu rozwinięta w rodzinie) z czasem oswaja się z myślą, że ani szkoła, ani żadna instytucja nie są zainteresowane nim jako osobą, lecz jako uczniem (uczennicą), żołnierzem, rolnikiem, rzemieślnikiem, duchownym, nauczycielem i tak dalej”<sup>156</sup>.

#### 4. SPECYFIKA PRAXIS W ODNIESIENIU DO NARZĘDZI RELACJI WYCHOWAWCZEJ

*Praxis* relacji wychowawczej nabiera szczególnego charakteru nie tylko ze względu na specyfikę działań poszczególnych podmiotów ją budujących, ale również ze względu na różnorodność wykorzystanych w nich narzędzi, czyli faktów wychowawczych. Na podstawie wcześniejszych ustaleń usystematyzowano je w trzy grupy: fakty wychowawcze typu *physis*, typu *ethos* oraz typu *logos*. Każdy z nich, jak pisze Friedrich W. Kron (1933–2016), tylko wtedy może mieć znaczenie w relacji wychowawczej, „[...] gdy zostaje włączony do wspólnego zadania łączącego wychowawcę z wychowankiem oraz

<sup>149</sup> I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź: Wydawnictwo Dajas, 1999, s. 98.

<sup>150</sup> J.F. Herbart, *Zarys wykładów pedagogicznych* [w:] tegoż, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1967, s. 111.

<sup>151</sup> „Im dokładniej wychowawca zna swoich wychowanków, tym lepiej. Wtedy bowiem najskuteczniej skłaniamy wychowanka do obserwowania samego siebie, gdy czuje, że niejako czytamy w jego wnętrzu”, tamże, s. 117.

<sup>152</sup> Por. R. Steiner, *O wychowaniu dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, tłum. F. Przeradzki, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 1998, s. 23.

<sup>153</sup> Por. M. Kreutz, *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*, Lublin: Wydawnictwo Fundacja Service Veritatis Instytut Edukacji Narodowej, 2007, s. 76–85.

<sup>154</sup> Por. tamże, s. 126–146.

<sup>155</sup> Por. tamże, s. 151–154.

<sup>156</sup> A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji*, s. 44.

kiedy w tym zadaniu zawarte jest doświadczenie wewnętrznego wyzwania<sup>157</sup>. Omawiając specyfikę poszczególnych grup narzędzi wychowawczych, skupię się na prezentacji ich wewnętrznego wyzwania, jak to ujął F.W. Kron. Rozumiem to sformułowanie jako potencjalność wychowawczą faktu. Dopiero włączenie tego faktu do relacji wychowawczej przez wychowawcę oraz nadanie mu (wybranego przez wychowawcę) znaczenia jest aktualizacją określonej części potencjalności wychowawczej danego faktu. Poniżej podejmę próbę treściowego wyjaśnienia potencjalności wychowawczej (wewnętrznego wyzwania) w stosunku do poszczególnych grup faktów. Podobnie jak w odniesieniu do opisaney *praxis* podmiotów wychowawczych, tak i w tym przypadku nie sposób wyczerpująco przedstawić to zagadnienie. Poniższe treści również są pewną propozycją, otwartą na dalsze poszukiwania.

#### 4.1. FAKTY WYCHOWAWCZE Z GRUPY *PHYSIS*

Fakty z grupy *physis* charakteryzują się autonomią względem człowieka w tym sensie, że powstały bez jego udziału i zdeterminowane są przez rządzące nimi autonomiczne prawa. Wychowanek staje zarówno wobec świata przyrody jako czegoś zewnętrznego względem siebie, jak i należy do tego świata, jest jego częścią. Dlatego faktów wychowawczych typu *physis* można poszukiwać w środowisku zewnętrznym oraz w psychofizycznych procesach człowieka. Wielkie znaczenie tego typu środków wychowawczych odkrył już Pestalozzi, gdy postulował, aby „[...] nie uciekając się do żadnych istniejących środków pomocniczych, wykorzystać jako środek wychowawczy jedynie otaczającą przyrodę, powszednie potrzeby życiowe oraz żywotną dziecięcą aktywność”<sup>158</sup>.

Współcześnie badaniami nad znaczeniem środowiska przyrodniczego w rozwoju człowieka zajmuje się Richard Louv. Koncentruje się on przede wszystkim na relacji wychowanka do zewnętrznego środowiska przyrodniczego i poprzez to wskazuje na kilka potencjalności wychowawczych tego środowiska. Przede wszystkim akcentuje, że „środowisko naturalne jest głównym źródłem bodźców zmysłowych”<sup>159</sup>, a tym samym jest niemożliwą do zastąpienia – ponieważ bliską instynktownemu sposobowi uczenia się<sup>160</sup> – jakością w procesie rozwoju osobowego. Otwarcie się na te bodźce, zauważanie ich i doświadczanie świata wszystkimi zmysłami pozytywnie wpływa nie tylko na rozwój fizyczny, ale i intelektualny, emocjonalny, społeczny oraz duchowy człowieka<sup>161</sup>. Chroniczny brak tego kontaktu R. Louv nazywa zespołem deficytu natury lub

<sup>157</sup> F.W. Kron, *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1971, s. 126.

<sup>158</sup> J.H. Pestalozzi, *List do przyjaciela...*, s. 45.

<sup>159</sup> R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, tłum. A. Rogozińska, Warszawa: Maman, Grupa Wydawnicza Relacja, 2016, s. 89.

<sup>160</sup> Por. tamże, s. 228.

<sup>161</sup> Por. tamże, s. 90.

zespołem deficytu przyrody i wyjaśnia, że ten termin nie ma nic wspólnego z diagnozą medyczną, ale jest to cena, „[...] jaką ludzkość płaci za odwrócenie się od przyrody: zmniejszone użycie zmysłów, niedobór uwagi, częstsze występowanie chorób fizycznych i psychicznych”<sup>162</sup>. Zespół deficytu natury to konsekwencja, że człowieka zrywa „[...] wrodzone poczucie wspólnoty ze światem przyrody, która jest prawdopodobnie biologicznie ugruntowaną potrzebą niezbędną dla naszego prawidłowego rozwoju jako jednostek”<sup>163</sup>.

Drugim walorem wychowawczym faktów typu *physis* jest to, że „rzeczywistość jawi się jako ostateczna instancja”<sup>164</sup>, kierująca się bezwzględnością swoich praw. Konieczność podporządkowania się tym prawom otwiera wychowanka na poznawanie własnych ograniczeń oraz akceptowanie naturalnych konsekwencji własnego działania. To z kolei może przekładać się na słowność oraz większe zrozumienie przyjmowanych konsekwencji własnego zachowania w ogóle. W pewnym sensie można również powiedzieć, że akceptacja tych autonomicznych praw służy zabezpieczeniu dobra samego wychowanka. Intuicyjnie rozpoznawał to Rousseau, gdy apelował o zachowanie rytmu przyrody w wychowaniu, wskazując przykładowo na konieczność zachowania właściwego czasu: „przyroda chce, żeby dzieci były dziećmi, zanim będą ludźmi”<sup>165</sup>, „[...] pozwól przyrodzie działać długo, zanim poczniesz działać zamiast niej, ażeby nie przeszkadzać jej działaniu”<sup>166</sup>. Można powiedzieć, że doświadczanie przyrody prowadzi do odkrycia jej dogmatów, którym jednak nie sposób przypisać autorytarnej chęci panowania nad wychowankiem dla własnych celów. Takiego – przynajmniej – podejrzenia nie sposób uniknąć w sytuacji, gdy wychowanek doświadcza jakichkolwiek innych dogmatów formułowanych na przykład przez wychowawcę, bez względu na to, czy tak rzeczywiście jest czy też nie.

Kolejnym walorem faktów wychowawczych z grupy *physis* jest to, że w zetknięciu z nimi często wzbudzają się w człowieku jednocześnie uczucie fascynacji i strachu, podziwu i trwogi<sup>167</sup>. Fascynacja i podziw są uczuciami zapraszającymi do jeszcze większego zbliżenia się do świata przyrody, natomiast strach przestrzega przed tym zbliżeniem. Wewnętrzne napięcie wywołane tymi przeciwstawnymi odczuciami prowadzi do podejmowania działań ryzykownych, ale zarazem kontrolowanych. Człowiek uczy się przełamywać strach i iść za tym, co pociąga, ale zarazem robi to w sposób ostrożny. Louv nazywa to instynktowną pewnością siebie<sup>168</sup>. Jej przeciwieństwem jest sztuczne ryzyko, czyli sytuacja, w której zachwytowi nie towarzyszy pewnego rodzaju niepewność czy obawa. Prowadzi to do bagatelizowania niebezpieczeństwa i nieumiejętności

<sup>162</sup> Tamże, s. 54.

<sup>163</sup> Tamże, s. 64. W przytoczonej tezie Louv opiera się na badaniach E. Wilsona; por. E.O. Wilson, *Bio-philía. The Human Bond with Other Species*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994.

<sup>164</sup> R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu ...*, s. 177.

<sup>165</sup> J.J. Rousseau, *Emil czyli o wychowaniu*, s. 473.

<sup>166</sup> Tamże, s. 474–475.

<sup>167</sup> Por. R. Louv, *Ostatnie dziecko lasu ...*, s. 177.

<sup>168</sup> Por. tamże, s. 219.

oceny jego skali. Poszukiwanie sztucznego ryzyka może okazać się niebezpieczne dla wychowanka.

#### 4.2. FAKTY WYCHOWAWCZE Z GRUPY *ETHOS*

Fakty z grupy *ethos* zostały wytworzone przez człowieka (grupy społeczne) na przestrzeni czasu z intencją wprowadzenia lub utrzymania określonego porządku społecznego. Stąd mają one w sobie wpisany przez człowieka (społeczeństwo) potencjał aksjonormatywny. Nawroczyński mówi o celowości tkwiącej w samej kulturze<sup>169</sup> i podkreśla, że zajmowanie się kulturą jedynie od strony jej zewnętrznych wytworów jest pozostawianiem na poziomie natury<sup>170</sup>. Od razu trzeba jednak zastrzec, że nie zawsze jest to celowość świadomie wprowadzona. Często pojawia się, jak pisze Nawroczyński, „niezależnie od momentu świadomości i rozważań”<sup>171</sup>, dlatego tę cechę kultury nazywa telehormizmem<sup>172</sup>.

Posługiwanie się faktami wychowawczymi z grupy *ethos* będzie prowadziło do odkrywania ich potencjału aksjonormatywnego i wynikającej z niego wewnętrznej celowości tych faktów, a następnie do decyzji co do ich przyjęcia, odrzucenia lub modyfikacji przez wychowanka. Doprowadzenie do takiej konfrontacji wychowanka z faktami z grupy *ethos* ma bardzo ważne znaczenie wychowawcze. Dopiero za ich pomocą wychowanek ma możliwość rozpoznać i doskonalić siebie samego jako osobę duchową, a nie jedynie biologiczną czy psychiczną<sup>173</sup>. Hessen, posługując się obrazem dziecka jako namagnesowanej strzałki podporządkowanej zewnętrznym wpływom pola magnetycznego, mówi, że ten biologiczny i psychiczny przymus może być usunięty jedynie poprzez postawienie wychowankowi celów ponadindywidualnych. Wtedy „[...] w twórczym do nich dążeniu rośnie jego siła. Wówczas namagnesowana strzałka temperamentu ludzkiego, powstrzymywana w określonym kierunku przez magnesy zasady ponadosobowej, nie będzie już odpowiadała na zwykłe poruszenia środowiska”<sup>174</sup>. Nawroczyński zaś twierdzi, że proces rozwoju duchowego możliwy jest przede wszystkim za pomocą wartości absolutnych, do których zalicza świętość, dobro, prawdę i piękno<sup>175</sup>. Josie Appleton wskazuje, że kultura, mając własną tożsamość, „[...] stawia ci opór, sprawia, że zyskujesz świadomość, iż jest to odrębny przedmiot, a nie twoje odbicie”<sup>176</sup>.

<sup>169</sup> Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, s. 30.

<sup>170</sup> Por. tamże, s. 38.

<sup>171</sup> Tamże, s. 67.

<sup>172</sup> *Tele* – cele, *home* – dążenie, stąd celodążność; por. tamże.

<sup>173</sup> Por. S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania...*, s. 90.

<sup>174</sup> Tenże, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997, s. 124.

<sup>175</sup> Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, s. 90.

<sup>176</sup> Cyt. za: F. Furedi, *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści?*, tłum. K. Makaruk, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2008, s. 103.

Zarówno jednak cel ponadindywidualny, jak i wartości absolutne nie są synonimem faktów wychowawczych z grupy *ethos*. Fakt – jak powiedziano wcześniej – posiada wymiar fizyczności z jednej strony oraz określonego znaczenia z drugiej strony. Wskazane przez Hessena, Nawroczyńskiego czy J. Appleton zagadnienia wpisują się w znaczeniową warstwę faktu wychowawczego, ale brakuje im jeszcze strony doświadczalnej. Aby to uzyskać, potrzebne jest działanie, które Urszula Ostrowska nazywa urzeczywistnianiem wartości i wyjaśnia, że polega ono na tym, by „[...] stwarzać warunki, w których owa wartość może pojawić się w realnym kształcie w życiu ludzkim”<sup>177</sup>. Murzyn efekt takiego procesu nazywa miejscem (!), „[...] gdzie wszelka dydaktyka staje się zbędną [...], gdzie zamiast przekazywania wartości mamy do czynienia ze współodczuwaniem wartości”<sup>178</sup>. Warto w tych wypowiedziach zwrócić uwagę na akcentowanie bezpośredniości i konkretności przeżycia wartości, które możliwe jest dzięki utworzonym sytuacjom<sup>179</sup>. Fakty wychowawcze typu *ethos* będą to zatem różnego rodzaju miejsca i przedmioty (obraz, film, mem, wydarzenie, dzieło sztuki, pomnik itp.), na które wychowawca zwróci uwagę, ułatwiając zarazem wychowankowi rozpoznać zawarte w nich znaczenie aksjonormatywne. Może to być zarówno sytuacja sprowokowana przez wychowawcę (np. zaproszenie do obejrzenia wybranego filmu), jak i wydarzenie przypadkowe, na które wychowawca zwróci uwagę.

Na podstawie powyższych treści można powiedzieć, że podstawowym walorem faktów wychowawczych z grupy *ethos* jest to, że zawarte w nich znaczenie (wartość) daje się wychowankowi przeżyć w doświadczeniu fizycznym (zobaczyć, dotknąć, usłyszeć), które prowadzi do (nieraz silnej) reakcji emocjonalnej. Bogusław Śliwerski mówi tutaj o dialektycznym zderzeniu się dwóch światów – świata kultury i świata rozwijającej się osobowości wychowanka<sup>180</sup>. Z tego zderzenia wynika przyjęcie cudzej wartości za własną, cudzego celu za własny. William Stern (1871–1938) nazwał ten proces introcepcją<sup>181</sup>, a Nawroczyński zauważył, że gdy on ma miejsce, to „zmiany w strukturze wewnętrznej podmiotu następują najłatwiej”<sup>182</sup>. To szczególnie doniosłe stwierdzenie w wymiarze pedagogicznym, które skłania wychowawców praktyków do wykorzystywania faktów wychowawczych typu *ethos* w relacji wychowawczej.

Na koniec tego zagadnienia warto jeszcze zwrócić uwagę na gradację możliwego wykorzystania opisywanych tutaj faktów typu *ethos*. Nawroczyński mówił o podejściu biernym i aktywnym wychowanka. Podejście aktywne zostało już wyjaśnione powy-

<sup>177</sup> U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 396.

<sup>178</sup> A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji...*, s. 24.

<sup>179</sup> Odpowiada to antycznemu rozumieniu sztuki, która – zdaniem Wernera Jaegera – „[...] wyraża równocześnie powszechną ważność jakiejś prawdy, a zarazem konkretną bezpośredniość przeżycia”, W. Jaeger, *Paideia*, s. 69.

<sup>180</sup> Por. B. Śliwerski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2011, s. 175.

<sup>181</sup> Por. B. Nawroczyński, *Życie duchowe...*, s. 144. Nawroczyński opisał ten proces jako przejście od heterotelii do autotelii.

<sup>182</sup> Tamże.

zej. W podejściu biernym wychowanek zauważa jedynie zewnętrzną stronę (warstwę fizyczności), przy jednoczesnym zamknięciu się na stronę znaczeniową danego faktu wychowawczego<sup>183</sup>. Takie podejście nie prowadzi do introcepcji. Kunowski wyznacza cztery etapy wskazujące na intensywność wchodzenia wychowanka w przestrzeń kultury. Można je widzieć jako etapy pośrednie między biernym a aktywnym podejściem oraz jako pewną propozycję metodyczną. Pierwszy etap to wstrząs kulturalny, czyli „[...] pojawienie się wrażliwości na coś, co nagle odsłania swe piękno, prawdę, dobro lub inną wartość”<sup>184</sup>. W tym momencie zostaje przełamana bariera bierności względem faktów typu *ethos*. Często temu wstrząsowi towarzyszy stan zachwyty i radosnego uniesienia – entuzjazm<sup>185</sup>. Nigdy drzwi kultury nie otwierają się w pełnym zakresie. Zawsze jest to wstrząs w określonym obszarze, np. filmu, sztuki, muzyki. Samo otwarcie nie jest jednak wystarczające, by w pełni korzystać z potencjału otwartej przestrzeni *ethos* i by dochodziło do introcepcji. Ten etap jedynie otwiera wychowanka na słyszenie i widzenie kulturalne. Od tego momentu zaczyna się drugi etap, czyli wędrówka duchowa. Jak pisze Kunowski, „polega ona na zainteresowaniu się dotychczasowym dorobkiem kultury”<sup>186</sup>, oczywiście szczególnie w tym obszarze, w którym nastąpił wstrząs kulturalny. Warto, by wychowawca towarzyszył wychowankowi w tej wędrówce, dzieląc się swoimi doświadczeniami, ale i zapraszając do odkrywania nowych obszarów kultury. W ten sposób uniknie się niewłaściwej na tym etapie postawy zatrzymania się jedynie na tym, co wywołało początkowy wstrząs. Trzeci etap to odkrycie ojczyzny duchowej. Dopiero po dłuższej wędrówce duchowej można uznać jakąś przestrzeń w kulturze za własną<sup>187</sup>. Taki wybór na tym etapie jest już bardziej dojrzały i charakteryzuje się względną trwałością, która pozwala intensyfikować proces introcepcji. Ostatni etap to dialog kulturalny, czyli jakościowo nowa sytuacja w dialogicznej relacji między światem kultury a światem rozwijającego się wychowanka. W tym momencie wychowanek nie tylko otwiera się na treść kultury i jej rozumienie, ale sam próbuje tworzyć kulturę, mieć w niej swój aktywny udział. To etap krytyki, na którym wychowanek „wnosi nowe, oryginalne osiągnięcia do dorobku cywilizacyjnego ludzkości”<sup>188</sup>.

<sup>183</sup> Por. tamże, s. 145.

<sup>184</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 212.

<sup>185</sup> Warto przyrzeć się etymologii tego słowa. Termin wywodzi się ze starogreckiego *enthusiasis*, *enthusiasmos*, *entusiaz* (ἐνθουσιασμός, ἐνθουσιασμός, ἐνθουσιάω) i oznacza boskie natchnienie i bycie opętanym, nawiedzonym przez boga; por. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. V, s. 72. Termin ten zrodził się w starożytnej Grecji i najprawdopodobniej pierwszym, który go użył i nadał mu przedstawioną treść, był Demokryt. Platon zaś w dialogu *Ion* wyraźnie broni tezy, że poezja – w odróżnieniu od wiedzy – swoje źródło ma w boskim natchnieniu: „Tak i muza sprawia, że bóg w kogoś wstępuje (ἐνθεός); przez nią naprzód, a za pośrednictwem tych, w których bóg naprzód wstąpił (ἐνθεών), tworzy się i zwisa od nich długi łańcuch innych entuzjastów (ἐνθουσιαζόντων). Bo wszyscy poeci, którzy dobre wiersze piszą, nie przez umiejętność to robią, nie przez sztukę: tylko bóg w nich wstępuje (ἐνθεοί) i oni w zachwyceniu wszystkie te piękne poematy mówią”, Platon, *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, t. I, Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2005, s. 21.

<sup>186</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 212.

<sup>187</sup> Por. tamże.

<sup>188</sup> Tamże, s. 213.

### 4.3. FAKTY WYCHOWAWCZE Z GRUPY LOGOS

Fakty z grupy *logos* to fakty wychowawcze wytworzone przez konkretnego człowieka (wychowawcę) w konkretnej relacji wychowawczej, odnoszące się do sfery duchowej w wymiarze zindywidualizowanym, tj. skoncentrowanym na jednostkowym odbiorcy (wychowanku). Fizyczną stroną tych faktów jest słowo, a raczej jego brzmienie. Ich wewnętrznym wymiarem jest zindywidualizowany sens.

J.L. Vives przestrzegał przed kontaktem wychowanków z ludźmi nikczemnymi, określanymi greckim terminem *μικρόλογοι*<sup>189</sup>. Analogicznie można powiedzieć, że korzystanie z faktów typu *logos* służy bezpośrednio temu, by wychowanek stawał się coraz bardziej *μακρόλογος*<sup>190</sup> – człowiekiem o wielkim rozumie, lecz nie chodzi tu przede wszystkim o rozwój intelektualny, ale o coraz szersze perspektywy myślowe. Makrologos to symboliczna nazwa i odnoszę ją do własnego kontekstu w podejmowanych tutaj zagadnieniach. Człowiek taki w swoim rozwoju przekracza nie tylko naturę, ale i kulturę, wchodząc w rzeczywistość metafizyczną. M. Nowak tę sferę wyraźnie odróżnia od obszaru kultury, gdy pisze, że urzeczywistnianie się wychowanka „[...] nie jest bowiem związane ani tylko z płaszczyzną kulturalną, ani też tylko z naturalną, lecz staje się zadaniem przekraczającym je”<sup>191</sup>. Następnie dodaje: „[...] człowiek jest więc istotą nie tylko «nad-naturalną» [...], ale i transcendującą kulturę, «nad-kulturalną»”<sup>192</sup>.

Fakty wychowawcze z grupy *logos* umożliwiają taki progres. Wcześniej podawałem, że fakty te mają swoją gradację (*verbum, ratio, ratio seminalis*), przechodząc od wiedzy, na którą wprost wskazują słowa<sup>193</sup>, poprzez odkrywanie ich kontekstowego, głębszego znaczenia aż po otwarcie na zagadnienia metafizyczne i światopoglądowe. Na tych wszystkich etapach słowo, rozmowa, dyskusja (jako fakty wychowawcze typu *logos*) mają swój niedający się niczym zastąpić potencjał wychowawczy, niemniej jednak chciałbym zwrócić uwagę szczególnie na ostatni wspomniany tu wymiar *logosu*. W tym obszarze szczególnie ważna jawi się ukierunkowana rozmowa na „[...] pytania poznawcze, teleologiczne, wynikające z natury człowieka mądrego, zaczynają [one – M.J.] docierać do problemu źródeł bytu, jego początku i końca, genezy i celu świata i życia”<sup>194</sup>.

<sup>189</sup> Mikrologos (lp.) dosłownie: małego słowa, małego rozumu, małego sensu, por. J.L. Vives, *O podawaniu umiejętności*, s. 221.

<sup>190</sup> Makrologos – wielkiego słowa; można posłużyć się również nazwą *πλερόλογος* – plerologos: napełniony słowem, wypełniony, obfity (sensem, rozumem, myślą); por. J. Strong, *Grecko-polski słownik Stronga z lokalizacją słów greckich i kodami Popowskiego*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, 2015, s. 626.

<sup>191</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 334. Takie stanowisko ma swoje podstawy w założeniu, że kultura jedynie częściowo dopełnia naturę; por. P. Jaroszyński, *Filozoficzne koncepcje kultury* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, s. 138–139.

<sup>192</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, s. 334.

<sup>193</sup> Już starożytni Grecy docenili wiedzę, która była ważnym faktorem kształtującym człowieka; por. W. Jaeger, *Paideia*, s. 304.

<sup>194</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 213.

Efektem tego jest zbudowanie „zrównoważonej perspektywy życiowej”<sup>195</sup> – jak nazywa to Murzyn, który dodaje, że jest to „[...] bardzo ważny czynnik wspierający człowieka w sytuacjach ekstremalnych i pozwalający na zachowanie człowieczeństwa”<sup>196</sup>. Ta postawa często zwana jest światopoglądem, który – najogólniej mówiąc – jest własnym, w miarę trwałym poglądem na świat i swoje w nim miejsce<sup>197</sup>, bądź – po prostu – mądrością życiową.

Podsumowując, dzięki faktom wychowawczym typu *logos* wychowanek w zastanym, zewnętrznym świecie środowiska przyrodniczego i społeczno-kulturalnego ma możliwość zbudowania własnego świata znaczeń, przekonań i sensów, zawierającego nie tylko odpowiedzi na swoje najważniejsze egzystencjalne pytania i potrzeby, ale i stosunkowo utrwaloną postawę wewnętrzną wobec nich.

---

<sup>195</sup> A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji...*, s. 183.

<sup>196</sup> Tamże.

<sup>197</sup> Nie podejmuję tutaj wielorakich analiz światopoglądu. Zostają jedynie przy podstawowym rozróżnieniu terminów *Weltanschauung* oraz *Weltbild*. Ten pierwszy rozumiany jest jako „[...] praktyczny i subiektywny obraz człowieka w świecie, ukształtowany na podstawie wiedzy filozoficznej i religijnej”, a ten drugi jako „teoretyczny i obiektywny obraz świata, dany przez nauki przyrodnicze”, S. Kamiński, *Światopogląd, religia, teologia. Zagadnienia filozoficzne i metodologiczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1998, s. 34.

## ZAKOŃCZENIE

Relacje międzyludzkie są coraz częstszym przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Bogata literatura na ten temat przekonuje, że jest to rzeczywistość wielowymiarowa i skomplikowana. To bynajmniej nie ułatwia jej badania. Istnieje więc konieczność posłużenia się uproszczonym obrazem tej rzeczywistości. Dokonuje się to nie tylko z pozycji poszczególnych nauk, ale również – w ich ramach – z pozycji podejmowanych problemów badawczych.

Główny problem badawczy niniejszego studium wyrażony został w pytaniu: jaki model relacji wychowawczej można uznać za najbardziej adekwatny w kontekście dotychczasowego namysłu pedagogicznego? Aby na nie odpowiedzieć, należało przede wszystkim udzielić odpowiedzi na pytanie o specyfikę relacji wychowawczych względem pozostałych relacji międzyludzkich. Inaczej mówiąc, należało zapytać, na podstawie czego można z bogatej grupy relacji międzyludzkich w ogóle wyselekcjonować te, które nazywa się relacjami wychowawczymi. Poszukując odpowiedzi na to pytanie, posłużyłem się metodą redukcji hermeneutycznej, która wskazuje na „zawieszenie” całej dotychczasowej wiedzy na badany temat, by budować ją od początku. W sytuacji badanej przeze mnie problematyki dochodzi do skrzyżowania treściowego dwóch zagadnień – relacji i wychowania. Stąd też należało wpiąć w przyjrzenie się zagadnieniu relacji jako takich, następnie temu, co czyni je relacjami wychowawczymi.

Początkiem swoich badań uczyniłem definicję relacji opisaną jako „przyporządkowanie czegokolwiek czemuśkolwiek ze względu na określony cel”<sup>1</sup>. W tym miejscu można zadać pytanie, czy taki punkt wyjścia jest właściwym początkiem i czy w ogóle może być uznany za postulowany przez przyjętą metodę początek. Postawione pytania są jak najbardziej zasadne. Odsłaniają one dylematy badacza, który zmuszony jest do przyjęcia określonych założeń. Niewątpliwie opowiedzenie się za taką definicją relacji i uczynienie z niej bazowego odniesienia stało się moim założeniem, którego przyjęcie starałem się w tekście uzasadnić. Niemniej jednak nie wykluczam istnienia innych rozwiązań.

Na kolejnym etapie poszukiwałem kryterium znaczeniowego, które umożliwiłoby mi wyodrębnienie relacji wychowawczej z szerokiej grupy relacji w ogóle. Założyłem, że to kryterium znajdę w specyfice pedagogiki jako nauki. Zadałem sobie pytanie, co widzi pedagog, gdy patrzy na relacje. W literaturze metodologicznej opisuje się to ter-

---

<sup>1</sup> Por. M. Krąpiec, *Relacja* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007, s. 712–716.

minem *specificum pedagogicum*. Na podstawie przedstawionych stanowisk dotyczących tego *specificum* wydedukowałem, że jest nim aspekt antropologiczny i teleologiczny. To znaczy, że pedagog, patrząc na relacje, widzi w nich przede wszystkim człowieka oraz poszukuje odpowiedzi na pytanie o potencjalny rozwój osobowy, który te relacje mogą mu umożliwiać. Takie podejście koresponduje z bogatym dorobkiem literatury pedagogicznej na temat relacji, które to – bardziej lub mniej wprost – opisywane są przez badaczy jako coś pozytywnego, ewentualnie pożądanego. Na marginesie mówiąc, ta sytuacja jest dodatkowym argumentem domagającym się namysłu nad konstytutywnymi elementami relacji wychowawczej.

W odniesieniu do przeprowadzonych badań zaproponowałem własną definicję relacji wychowawczej. Opisuję ją jako 1) międzyludzkie przyporządkowanie, którego celem jest wszechstronny rozwój osobowy, lub jako 2) rodzaj przyporządkowania między człowiekiem a człowiekiem, którego celem jest pełny rozwój osobowy co najmniej jednego z nich, lub też (w bardziej opisowy sposób) jako 3) całokształt procesów i wzajemnych oddziaływań zachodzących między osobami, podejmowanych celem obdarowywania się człowieczeństwem. Widać, że w powyższych definicjach odbija się bazowa definicja relacji z uwzględnieniem wyników badań nad *specificum pedagogicum*. Przy okazji ustaleń terminologicznych zaproponowałem również rozróżnienie pomiędzy dwoma pojęciami – relacja wychowawcza i relacja pedagogiczna. Na podstawie ukazanych w tekście argumentów przyjmuję, że pojęcia relacji pedagogicznej ogranicza się do całokształtu procesów i wzajemnych oddziaływań zachodzących między osobami, podejmowanych intencjonalnie celem obdarowywania się człowieczeństwem. Wszelkie pojedyncze oddziaływania podejmowane bez wyraźnej intencji wpływu wychowawczego, a zatem okazjonalne, przypadkowe oraz cały szereg systemowych oddziaływań środowiska wychowawczego (zw. atmosferą<sup>2</sup> bądź klimatem<sup>3</sup> procesu wychowawczego), które mają znaczenie w obdarowywaniu się człowieczeństwem, wychodzą już poza zakres znaczeniowy relacji pedagogicznej przyjętego przeze mnie rozróżnienia, ale mieszczą się w obszarze relacji wychowawczej.

Mając do dyspozycji tak przygotowane narzędzie metodologiczne, pozwalające wyodrębnić desygnaty nazwy „relacja wychowawcza”, podjąłem poszukiwania poszczególnych elementów tej relacji oraz całych jej modeli w literaturze przedmiotu zarówno tej historycznej, jak i współczesnej. Pozwoliło to na prześledzenie procesu wyodrębniania się zainteresowania relacją wychowawczą, zauważenie kontekstów pojawiania się tych treści oraz – co szczególnie ciekawe we wczesnych źródłach – zaprezentowanie metafor, którymi posługiwano się, wyjaśniając istotę relacji między wychowawcą a wychowankiem (ewentualnie nauczycielem a uczniem). Ukazane w dalszej części książki teoretyczne modele są przykładami aktualnie istniejących sposobów myślenia relacyjnego w kontekście wychowawczym. Podjęta przeze mnie próba systematyzacji dotychczas podejmowanych w tym obszarze badań niewątpliwie jest aspektowa, uwa-

<sup>2</sup> Por. J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin: Instytut Pedagogiki KUL, Kraków: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, 2002, s. 52–53.

<sup>3</sup> Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 177.

runkowana własnym sposobem patrzenia i wartościowania. Choć próbowałem podjąć to zadanie w sposób możliwie obiektywny, wyłączając przedrozumienie własnego nastawienia, i zaproponować zwartą syntezę badań nad relacją wychowawczą, to jednak z pewnością można wskazać inne propozycje modelowego ukazania relacji wychowawczej. Zaproponowane przeze mnie przykłady wyselekcjonowałem z bogatego zbioru teoretycznych schematów relacji międzyludzkich na podstawie wcześniej ukazanego kryterium *specificum pedagogicum*. To znaczy, że założyłem analizę pism, które wprost odnoszą się do rzeczywistości wychowawczej.

W związku z powyższym otwiera się w tym obszarze obszerny zakres dalszych możliwych eksploracji. Celem takich badań byłoby ukazanie, w jaki sposób rzeczywistość relacji wychowawczej jest rozpoznawana i opisywana w tzw. naukach podstawowych<sup>4</sup> lub pomocniczych dla pedagogiki. Żadna nauka nie jest „samotną wyspą”, stąd ciekawym poznawczo problemem wydaje się przeanalizowanie tego, w jaki sposób ujawniają się ważne zagadnienia dla podejmowanej przeze mnie problematyki w obszarze innych nauk społecznych i humanistycznych, jakim językiem są opisywane oraz jaka wartość nadawana jest poszczególnym elementom przedstawionego przeze mnie modelu w tych odrębnych kontekstach znaczeniowych.

Zasadniczym celem moich badań było przedstawienie autorskiego modelu relacji wychowawczej. Wyniki ukazanych dotąd etapów pracy pozwoliły mi w głównej części niniejszego studium zaprezentować trójpodmiotowy model relacji wychowawczej i zarazem ukazać specyfikę poszczególnych tworzących go podmiotów, relacji zachodzących między wskazanymi podmiotami oraz immanentnych celów przypisanych do poszczególnych typów relacji. Na podstawie badania źródeł oraz własnych ustaleń przyjąłem, że w proponowanym modelu relacji wychowawczej można wyróżnić następujące podmioty, którym nadałem symboliczne nazwy<sup>5</sup>: 1) zewnętrzny wychowawca „Ty”, czyli wychowawca w jego tradycyjnym rozumieniu; 2) „Ja-wołające”, czyli zinteryoryzowany w wychowanku normatywny obraz samego siebie; 3) „Ja-(po)wołane”, czyli wychowanek tu i teraz, obecny z wszystkimi kontekstami (biologicznymi, psychicznymi, kulturowymi, duchowymi z jednej strony oraz historycznymi i przyszłościowymi z drugiej strony), które doprowadziły go do tu i teraz. Warto zwrócić uwagę, że dwa ostatnie podmioty rozpoznałem w tradycyjnie zwanym wychowanku. Przyjmuję, że ten szczególny dialog dokonujący się w przestrzeni wewnętrznego świata wychowanka ma wielkie znaczenie wychowawcze, stąd też zdecydowałem się wyeksponować obie strony tego dialogu, nadając im (a może raczej: rozpoznając w każdej nich) sobie właściwą inicjatywę wychowawczą. Powyższe wyróżnienia i nazwy są oczywiście opisem modelu, tj. konstruktu teoretycznego i uproszczonego, dlatego też już samo

<sup>4</sup> Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1999, s. 240.

<sup>5</sup> Te terminy za H. Blumerem można określić jako pojęcia uwarstwione, które odróżniał on od pojęć definicyjnych. Te pierwsze polegają na ogólnym wskazaniu, co jest ważne, bez ich ostrego zdefiniowania; por. E. Hałas, *Herbert Blumer – socjolog negocjowanego ładu w społeczeństwie demokratycznym* [w:] H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2007, s. XV.

ich rozróżnienie jest zabiegiem sztucznym, mającym służyć celom poznawczym, dającym jednak ważne wskazania (implikacje) dla teorii i praktyki pedagogicznej. Należy pamiętać, że w rzeczywistości relacja wychowawcza jest zjawiskiem kompleksowym, w którym poszczególne procesy na siebie nachodzą i wzajemnie się warunkują.

W ostatniej części rozprawy zaproponowałem spotkanie teoretycznego modelu trójpodmiotowej relacji wychowawczej z praktyką wychowawczą. Jak zaznaczyłem w tekście, nie sposób wyczerpać tego zagadnienia, ponieważ warunkowane jest ono wielością konkretnych sytuacji wychowawczych. Stąd rozpocząłem od przedstawienia fundamentalnej perspektywy metodycznej, na podstawie której zaproponowałem następnie zasady wychowawcze. Jest to jednak zagadnienie otwarte na dalsze poszukiwania i uzupełnienia. Nie tylko w tym znaczeniu, by formułować kolejne zasady – choć to oczywiście również byłoby ważne – ale przede wszystkim dlatego że otwiera się tutaj obszar współpracy z poszczególnymi subdyscyplinami pedagogicznymi, które mogłyby implementować przedstawiony model relacji wychowawczej do uwarunkowań własnej problematyki badawczej. Sądzę, że w takim spotkaniu teorii i praktyki pedagogicznej obie strony mogą zyskać dodatkową wartość. Poszczególne rozwiązania praktyczne umożliwiłyby doprecyzowanie ukazanych w rozprawie ogólnych rozwiązań, a przez to pozwoliłyby na łatwiejsze ich uchwycenie w rzeczywistości wychowawczej. Praktyka pedagogiczna, która na co dzień zanurzona jest w ukształtowanych formach działania, może więc być twórczo sprowokowana do krytycznego namysłu i refleksji w poszukiwaniu nowych, adekwatnych sposobów działania przy zmieniającej się nieustannie rzeczywistości społecznej.

Mając na uwadze przedstawione w książce badania, ufam, że przyczynią się one wymiennie do ubogacenia zarówno teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Wyrażam nadzieję, że wyeksponowanie i nowe nazwanie rzeczywistości „Ja-wołającego” oraz opisanie dynamiki relacji wychowawczej na podstawie tego podmiotu będzie skutecznym upominaniem się o zauważenie tego, co wprawdzie nie może być w pełni uchwycone metodami empirycznymi, ale jest obecne i aktywne w procesie obdarzania człowieczeństwem, tj. w procesie wychowania. Mam tu na myśli wewnętrzny świat wychowanka opisany przeze mnie w kontekście dialogu między „Ja-wołającym” a „Ja-(po)-wołanym”. Rozpoznanie tych dwóch podmiotów, a przez to uznanie złożoności i ważności wewnętrznej przestrzeni wzrostu wychowanka, do której nauka ścisła nie ma bezpośredniego wglądu, jest dla refleksji pedagogicznej niezmiernie ważne. Nawet gdy brak adekwatnego języka opisu tej rzeczywistości i metodologicznych narzędzi jej badania, ponieważ – zgodnie z tezą Heraklita (ok. 540–480 p.n.e.) „natura rzeczy lubi się ukrywać”<sup>6</sup> – uznanie jej obecności<sup>7</sup> i podejmowanie prób jej eksploracji jest inspirującą siłą rozwoju naukowego pedagogiki.

<sup>6</sup> *Physis kryptesthai philei*. B 123 D.K., cyt. za: J.S. Bańka, *Ontologia i hipoteza filokryptologii*, „Folia Philosophica” 1998, nr 16, s. 3.

<sup>7</sup> Odwołuję się w tym miejscu ponownie do koncepcji G. Marcela, postulującego, by pedagogika zajmowała się całym człowiekiem zarówno w wymiarze tego, co można sproblematyzować i „poznać” (*erkennen*), jak i w obszarze rzeczywistości, która jest nieuchwytna dla współczesnych metod nauko-

Dodatkowo ufam, że podjęte przeze mnie badania mogą przyczynić się wydatnie do coraz szerszego rozumienia relacji wychowawczej w perspektywie dynamicznej, tj. jako rzeczywistości, która się wydarza, zmienia, pulsuje, a nie – co dotąd jest częstym sposobem jej opisu – jedynie istnieje (perspektywa statyczna). Statyczne ujmowanie relacji wychowawczej charakterystyczne jest dla badań, które – jak pisałem we wstępie – można podporządkować pytaniu: czemu służy relacja wychowawcza? Takie podejście zdradza utylitarystyczne nastawienie do rzeczywistości relacji wychowawczej, oczekując od niej samej jedynie tego, by była, co z kolei będzie już wystarczającym oczekiwaniem skierowanym względem niej w kontekście szerszego procesu planowanych działań wychowawczych i dydaktycznych. Zaprezentowany w tym studium model w ujęciu dynamicznym wskazuje na relację wychowawczą jako cenny i ważny przedmiot badań pedagogicznych. Dopiero zmiana perspektywy z zero-jedynkowej (istnieje/nie istnieje) na dynamiczną prowokuje i autentycznie uzasadnia ważność pytań stawianych na gruncie teorii pedagogicznej o to, jaka jest rzeczywistość relacji wychowawczej i jej struktura, co ma istotny wkład w proces jej stawiania się i zmiany, co ją wzmacnia, a co osłabia itp.

Dla praktyki pedagogicznej przedstawione tutaj badania mogą być ważnym upomianiem się o zwrócenie uwagi nie tylko na to, co dzieje się w wychowanku na skutek oddziaływań wychowawczych, ale również na to, jak przedstawia się rzeczywistość „pomiędzy” wychowawcą a wychowankiem. Taki kierunek podjął już Jan Ludwik Vives (1492–1540), kiedy postulował, by wychowawca czuł się odpowiedzialny nie tylko za to, czego naucza, ale i za tworzoną z wychowankiem więź<sup>8</sup>. Sformułowanie takiego postulatu byłoby niezasadne, gdyby wcześniej ten hiszpański humanista nie zakładał, że ta więź sama w sobie jest wymierną wartością i że jest rzeczywistością dynamiczną. Badania podjęte przeze mnie skłaniają co najmniej do postawienia następującego pytania: na ile osiąganie zamierzonych w praktyce celów wychowawczych bez zwracania uwagi na relację z wychowankiem jest zasadne, wartościowe czy nawet w ogóle możliwe? Można to pytanie sformułować również w następujący sposób: jak w pracy wychowawczej zachować właściwy balans między osiąganiem zamierzonych efektów a wzmacnianiem dobrej i autentycznej relacji z wychowankiem? Zdarzają się bowiem takie sytuacje, w których bezkompromisowe nastawienie na realizację celów niszczy więź z wychowankiem, bądź też *vice versa*, gdy w imię umacniania tej więzi wychowawca rezygnuje z przyjętych ideałów wychowawczych. Już samo postawienie tego typu pytań, do czego prowokuje zaprezentowany w tym studium model, jest ważnym krokiem w kierunku zmiany praktyki wychowawczej.

W związku z powyższym wyłania się jeszcze jedno znaczenie dla praktyki pedagogicznej inspirowane przedstawionym tutaj modelem relacji wychowawczej. Można

---

wych. Stanowi ona obszar tajemnicy, który należy „uznać” (*an-erkennen*). Por. F. März, *Einführung in die Pädagogik. Sechs Kapitel zur Orientierung in der pädagogischen Wirklichkeit*, München: Kösel-Verlag, 1965, s. 22–26.

<sup>8</sup> Por. J.L. Vives, *O podawaniu umiejętności* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 222.

skrótowo powiedzieć, że całość działania wychowawczego nastawiona jest na obudzenie, zdynamizowanie i zoptymalizowanie wewnętrznej relacji wychowawczej w samym wychowanku. Takie podejście inspirowane do podejmowania różnorodnych działań wychowawczych, zawsze odpowiadających uwarunkowaniom rozwojowym i społecznym wychowanka, skłaniających go do wysiłku związanego z krytycznym namysłem nad sytuacją, w której się znajduje. Niewątpliwie takie podejście wymaga od wychowawcy dojrzałości i ostrożności, szczególnie na pierwszym etapie, kiedy istotne jest zwrócenie uwagi wychowanka na obecne w nim „Ja-wołające” i stopniowe oddawanie mu pola odpowiedzialności, gdyż parafrazując Johanna Friedricha Herbart (1776–1841), wychowawca tylko zastępuje wychowankowi jego „Ja-wołające”, stąd musi zdążyć do tych celów, które sobie wychowanek w przyszłości jako dorosły człowiek sam postawi<sup>9</sup>.

W tym miejscu, na koniec, chcę podzielić się osobistą refleksją. Badając zagadnienie relacji wychowawczej, przyszło mi zmierzyć się z pewnym dylematem dotyczącym języka opisu badanej rzeczywistości. Kluczem do jego ukazania uczyniłem zdanie Bogdana Nawroczyńskiego (1887–1974), który stwierdził, że „polowanie na życie z siecią pojęć należy do najtrudniejszych zadań poznawczych”<sup>10</sup>. Jest przecież tak, że wprowadzane nowe treści bazują na wcześniej zdobytej wiedzy i doświadczeniu innych. Zdarza się też tak, że to, co nowe, jest „jedynie” wyeksponowaniem tego, co było już obecne w namyśle społecznym. Ale, z drugiej strony, często jest też tak, że właśnie to zauważenie, wyeksponowanie i oryginalne nazwanie tworzy autentycznie nową jakość, która jest jak wprowadzony płomień, rozświetlający i wypuklający niezauważane dotąd obszary rzeczywistości. Takie światło widzę u wielu myślicieli społecznych, którzy poprzez swoją wrażliwość naukową na nowo zdefiniowali badane przez siebie zjawiska oraz przypisali im oryginalne nazwy, nierzadko posługując się również neologizmami, a przez to nie tylko uwypuklili obecne w literaturze idee, ale bez przesady można powiedzieć, że dali im nowe życie<sup>11</sup>, ponieważ to zauważenie i uwypuklenie nadało im nową moc, czego dowodem jest choćby to, że od tych nowych ujęć, często podkreślonych swoistą terminologią, zaczęły się dalsze inspiracje. Przedstawienie trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej aspiruje do rzędu tego typu badań.

<sup>9</sup> Por. J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 46.

<sup>10</sup> B. Nawroczyński, *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, 1947, s. 11.

<sup>11</sup> Pedagogika, zwłaszcza pedagogika ogólna, tę perspektywę ma niejako wpisaną w strukturę własną, dlatego może być widziana jako szeroko zakrojony projekt naukowy dotyczący „[...] edycji syntetyzujących szerokie ujęcie nauk o człowieku i społeczeństwie”, A. Niesiołowski, *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, oprac. J. Kostkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2017, s. 44.

# BIBLIOGRAFIA

## LITERATURA PODSTAWOWA

- Ablewicz K., *Antropologiczna podstawa wychowania, czyli sytuacja wychowawcza jako szczególne spotkanie dwóch osób* [w:] J. Mólka, A. Hajduk (red.), *Pedagogika wiary: książka dedykowana księdzu profesorowi Zbigniewowi Markowi w 60. rocznicę urodzin i 35. rocznicę kapłaństwa*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, 2007, s. 27–44.
- Ablewicz K., *Metodologiczne horyzonty sytuacji wychowawczej*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2005, nr 1, s. 105–117.
- Andresen S., *Dorle Klika: Herman Nohl. Sein Pädagogischer Bezug in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung. Bd. 25.)*, Köln: Böhlau 2000. 432 S. [Rezension], „Zeitschrift für Pädagogik” 2001, nr 2, s. 288–291.
- Anhalt E., *Pädagogische Interaktion* [w:] K.-P. Horn, S. Iske, C. Adick (red.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 2, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, s. 478–479.
- Anzenbacher A., *Die Philosophie M. Bubers*, Wien: Verlag A. Schendl, 1965.
- Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2013.
- Archer M.S., *Przeciwko rozmywaniu człowieczeństwa* [w:] I. Borowik, J. Mucha (red.), *Współczesne teorie socjologiczne. Antologia tekstów*, t. II, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2015, s. 283–325.
- Arendt H., *Myslenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa: Czytelnik, 2002.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Arystoteles, *Polityka*, tłum. L. Piotrowicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Augustine, *De catechizandis rudibus* [w:] tegoż, *De fide rerum invisibilium; Enchiridion ad Laurentium de fide et spe et caritate; De catechizandis rudibus; Sermo ad catechumenos de symbolo; Sermo de disciplina christiana; Sermo de utilitate ieiunii; Sermo de excidio urbis Romae; De haeresibus*, Turnholti: Typographi Brepols Editores Pontificii, 1969, s. 115–178.

- Augustyn, *Początkowe nauczanie katechizmu* [w:] tegoż, *Pisma katechetyczne*, tłum. W. Budzik, Poznań: Księgarnia Uniwersytecka, 1929, s. 1–71.
- Bagrowicz J., *Godność osoby fundamentem wychowania* [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005, s. 179–212.
- Balbus S., *Propozycje metodologiczne M. Bachtina i ich teoretyczne konteksty* [w:] M. Bachtin, *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, tłum. A. i A. Goreń, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1975, s. 5–56.
- Bartels K., *Pädagogischer Bezug* [w:] J. Speck, G. Wehle (red.), *Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe*, t. II, Kösel: Verlag München, 1970, s. 268–287.
- Bartnik C., *Szkice do systemu personalizmu*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2006.
- Bauer J., *Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2019, s. 23–34.
- Bauer J., *Einführung, Zuwendung und pädagogische Führung. Die Bedeutung der Beziehung für Lehren und Lernen* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2019, s. 35–41.
- Beckmann H.-K., *Der pädagogischer Bezug. Interpretationen eines pädagogischen Grundbegriffes im Blick auf die Bewältigung von Erziehungs- und Unterrichtsproblemen in der Schule*, „Pädagogische Welt” 1983, t. 37, s. 2–11, 67–76.
- Behnisch M., *Pädagogische Beziehung. Zur Funktion und Verwendungslogik eines Topos der Jugendhilfe*, Würzburg: Ergon-Verl, 2005.
- Benner D., Brügger F., *Bildsamkeit/Bildung* [w:] D. Benner, J. Oelkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim: Beltz, 2010, s. 174–215.
- Benner D., *Pedagogika ogólna* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 115–194.
- Benner D., *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*, tłum. D. Stępkowski, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2015.
- Benner D., *Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla kształcenia nauczycieli, nauczania i badań edukacyjnych*, tłum. D. Stępkowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2021.
- Berner H., *Współczesne kierunki pedagogiczne* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 195–275.
- Biesaga T., *Sumienie* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 9, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2008, s. 267–270.
- Bittner M., Wittfeld M., *Pedagogical relationships in times of sexual violence. Constituting intimacy and corporality at the limits*, „Ethnography and Education” 2018, nr 2, s. 254–268.
- Bock I., *Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978.
- Böhm W., Seichter S., *Wörterbuch der Pädagogik*, Paderborn–Stuttgart: Verlag Ferdinand Schöningh, 2018.
- Böhm W., *Zur Pädagogik Marian Heitgers – einige Einführende Gedanken* [w:] M. Heitger, *Bildung als Selbstbestimmung*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2004, s. 7–18.

- Bollnow O.F., *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart: W. Kohlhammer, 1959.
- Borowik I., Mucha J., *Spółczesność w teoriach socjologicznych* [w:] tychże (red.), *Współczesne teorie socjologiczne. Antologia tekstów*, t. II, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2015, s. VII–XV.
- Bowlby J., *Przywiązanie*, tłum. M. Polaszewska-Nicke, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016.
- Braunmühl E. von, *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim/Basel: Beltz, 1975.
- Brezinka W., *Die ‚Verwissenschaftlichung‘ der Pädagogik und ihre Folgen*, „Zeitschrift für Pädagogik” 2015, nr 2, s. 282–294.
- Brezinka W., *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge*, München: Reinhardt, 1974.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, tłum. H. Machoń, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2007.
- Brinkschmidt E., *Martin Buber und Karl Barth: Theologie zwischen Dialogik und Dialektik*, Neukirchen: Neukirchener, 2000.
- Brumlik M., *Cel wychowania* [w:] D. Lenzen, F. Rost (red.), *Podstawowe pojęcia pedagogiczne*, t. I, Berlin: Peter Materne Verlag, Szczecin: Wydawnictwo Mater, 2003, s. 88–94.
- Buber M., *Das Problem des Menschen* [w:] tegoż, *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*, München: Kösel-Verlag, 1962, s. 307–407.
- Buber M., *Ich und Du* [w:] tegoż (red.), *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg: Lambert Schneider, 1954, s. 7–121.
- Buber M., *Między osobą a osobą* [w:] J.R. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, tłum. J. Doktor, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 594–606.
- Buber M., *Wychowanie*, tłum. S. Grygiel, „Znak” 1968, nr 4, s. 442–461.
- Burgos J.M., *Personalizm. Autorzy i tematy nowej filozofii*, tłum. K. Koprowski, Warszawa: Centrum Myśli Jana Pawła II, 2010.
- Burkard F.-P., Weiß A., *Dtv-Atlas Pädagogik*, München: Dt. Taschenbuch-Verlag, 2008.
- Chudy W., *Pedagogia godności. Elementy etyki pedagogicznej*, oprac. A. Szudra-Barszcz, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2009.
- Cian L., *System zapobiegawczy św. Jana Bosko i jego charakterystyka*, tłum. M. Gabryel, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2001.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Kielce: Strzelec, 1997, s. 617–624.
- Debesse M., *Etapy wychowania*, tłum. I. Wojnar, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.
- Dec I., *Personalizm* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007, s. 122–127.
- Dembiński M., *Narracyjna tożsamość jako przedmiot pedagogiki* [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2007, s. 57–68.

- Dewey J., *Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung* (1904), „Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung” 1992, nr 3, s. 293–310.
- Diesterweg F.A., *Przewodnik dla kształcenia nauczycieli* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Kielce: Strzelec, 1997, s. 89–103.
- Dilthey W., *O istocie filozofii i inne pisma*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa: PWN, 1987.
- Dilthey W., *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. Gesammelte Schriften 9, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1961.
- Dörpinghaus A., Uphoff I.K., *Grundbegriffe der Pädagogik*, Darmstadt: WBG, 2012.
- Drerup J., *Pädagogische Metaphorologie. Grundlegungs- und Anwendungsprobleme* [w:] F. Ragutt, T. Zumhof (red.), *Hans Blumenberg: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2016, s. 1–15.
- Dubis M., *Specyfika relacji interpersonalnej nauczyciel – uczeń w przestrzeni edukacyjnej i wychowawczej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 2/2, s. 253–265.
- Duma T., *Metafizyka relacji. U podstaw rozumienia relacji bytowych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2017.
- Erichsen S., Kuhl P., *Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum* [w:] F. Hesse, W. Lüttert (red.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2020, s. 107–128.
- Fasching H. (red.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2019.
- Felten M., *Der Fachlehrer als Beziehungsarbeiter. Zur emotionalen Dimension des Unterrichtens* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2019, s. 203–210.
- Filek J., *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2001.
- Fontana U., *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, tłum. J. Krykowski, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2002.
- Frankl V.E., *Homo Patiens*, tłum. R. Czarnecki, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1984.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualisci?*, tłum. K. Makaruk, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2008.
- Furmanek W., *Pedagogika wartości* [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom: Polwen – Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016, s. 734–753.
- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku. Nurty: neokantyzm, filozofia egzystencji, filozofia dialogu*, t. 2, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2009.
- Gadamer H.G., *Człowiek i język*, „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1976, nr 6, s. 9–21.
- Galimberti U., *Dizionario di Psicologia*, Torino: UTET, 1992.
- Gara J., *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2009.
- Gara J., *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.
- Geissler E.E., *Erziehung* [w:] W. Horney, J.P. Ruppert, W. Schultze (red.), *Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden*, t. 1, München: Bertelsmann Fachverl, 1971, s. 773–780.

- Giesecke H., *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*, Weinheim: Juventa-Verlag, 1997.
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. II: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2007.
- Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Gorzów Wlkp.: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1999.
- Gogacz M., *Człowiek i jego relacje. Materiały do filozofii człowieka*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1985.
- Górniewicz J.H., *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobrażenia*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001.
- Górniewicz J.H., *Teoria wychowania (wybrane problemy)*, Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego, 2008.
- Górska L., *Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2008.
- Guardini R., *Bóg daleki, Bóg bliski*, tłum. J. Koźbial, Poznań: W drodze, 1991.
- Gudjons H., Traub S., *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa: PWN, 1979.
- Gutek G.L., *Filozofia dla pedagogów*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Hałas E., *Herbert Blumer – socjolog negocjowanego ładu w społeczeństwie demokratycznym* [w:] H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2007, s. VII–XX.
- Heidegger M., *Metaphysische Anfangsgründe der Logik im Ausgang von Leibniz*, Frankfurt am Main: Klostermann, 1978.
- Heitger M., *Bildung als Selbstbestimmung*, Paderborn–München–Wien–Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh, 2004.
- Heitger M., *Systematische Pädagogik – wozu?*, Paderborn–München–Wien–Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh, 2003.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*, Warszawa: Difin, 2015.
- Hejnicka-Bezwińska T., *W poszukiwaniu racjonalności polskiej pedagogiki współczesnej* [w:] tejsze (red.), *Racjonalność pedagogiki. Materiały z konferencji naukowej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1995, s. 13–30.
- Herbart J.F., *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, Göttingen: Röwer, 1806.
- Herbart J.F., *Dwa wykłady o pedagogice*, tłum. D. Stępkowski, „Przegląd Pedagogiczny” 2009, nr 1, s. 17–26.
- Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tłum. T. Stera, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.

- Herbart J.F., *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1967.
- Herbart J.F., *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1984.
- Herbart J.F., *Zarys wykładów pedagogicznych* [w:] tegoż, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1967, s. 23–182.
- Herbut J., *Nauka* [w:] J. Herbut, P. Kawalec (red.), *Słownik terminów naukowych. Teoretyczne podstawy naukoznawstwa*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskiej Szkoły Biznesu, 2009, s. 36.
- Herrmann U., *Einführung* [w:] tenże (red.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2019, s. 9–19.
- Herzog W., *In Beziehung zu sich selbst. Relationales Denken in der Pädagogik*, „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften” 2001, nr 3, s. 529–545.
- Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1997.
- Hobbes T., *Elementy filozofii*, tłum. C. Znamierowski, Warszawa: PWN, 1956.
- Honneth A., *Formuła intersubiektywnego uznania: miłość, prawo, solidarność* [w:] I. Borowik, J. Mucha (red.), *Współczesne teorie socjologiczne: antologia tekstów*, t. II, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2015, s. 233–281.
- Jaeger W., *Paideia*, tłum. M. Plezia, t. 1, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1962.
- Jaroszyński P., *Filozoficzne koncepcje kultury* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005, s. 138–140.
- Jaroszyński P., *Paideia* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2006, s. 948–949.
- Jasińska K., *Co znaczy być osobą? Personalistyczny charakter relacji wychowawczych* [w:] W. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1997, s. 161–170.
- Jasnos R., *Pedagogia Boża w Objawieniu* [w:] W. Pasierbek (red.), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, 2008, s. 15–32.
- Jeziorański M., *Bł. Jana Pawła II koncepcja wychowania małżonków*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
- Jeziorański M., *Indywidualne i społeczne cele wychowania religijno-moralnego*, „Ateneum Kapańskie” 2018, nr 2, s. 257–268.
- Jeziorański M., *Od wartości do powinności w ujęciu aksjologii personalistycznej* [w:] A. Cudowska (red.), *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, 2018, s. 81–91.
- Jeziorański M., *Relacja wychowawcza w ujęciu wybranych koncepcji antropologicznych*, „Paedagogia Christiana” 2015, nr 2/36, s. 43–64.

- Jeziorański M., *Wychowawcza wartość wspólnoty w odniesieniu do wybranych koncepcji antropologicznych*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika XXX” 2014, nr 422, s. 27–47.
- Jeziorański M., „*The Contemporary*” as a teleological category in the context of educational relation, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 9–21.
- Juul J., *Zamiast wychowania: o sile relacji z dzieckiem*, tłum. D. Syska, Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND, 2016.
- Kalka K., *Bytowa struktura relacji osobowych* [w:] W. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1997, s. 171–175.
- Kant I., *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź: Wydawnictwo Dajas, 1999.
- KEN, *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 580–590.
- Kiereś B., *Wychowawca w relacji z nastolatkiem – przyczynek do dyskusji* [w:] K. Stępień, B. Kiereś (red.), *Nauczyciel wobec problemów globalnego nastolatka*, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, 2012, s. 95–103.
- Kiersch J., *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, tłum. B. Kowalewska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- Klika D., *Herman Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug” in Theorie, Biographie und Handlungspraxis*, Köln: Böhlau, 2000.
- Komeński J.A., *Mowa o umiejętnym posługiwaniu się książkami, najcenniejszym narzędziem umysłu* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 348–352.
- Komeński J.A., *Pampaedia*, tłum. Z.K. Remerowa, Wrocław–Warszawa: Ossolineum, 1973.
- Komeński J.A., *Unum necessarium czyli Jedyne konieczne*, tłum. J. Sachse, Wrocław: Pracownia Borgis, 1999.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010.
- Kotłowski K., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1964.
- Krąpiec M., *Człowiek bez celu?*, „Człowiek w Kulturze” 1995, nr 6–7, s. 5–36.
- Krąpiec M., *Natura* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2006, s. 524–530.
- Krąpiec M., *Relacja* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007, s. 712–716.
- Kreis H., *Herman Nohl: durch Erziehung Lebenswelt gestalten? Theoretische Rekonstruktion eines umstrittenen pädagogischen Konzepts*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2018.
- Kreutz M., *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*, Lublin: Wydawnictwo Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, 2007.
- Kriek E., *Philosophie der Erziehung*, Jena: Eugen Diederich, 1922.
- Kron F.W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*, tłum. E. Cieślík, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2012.

- Kron F.W., *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn/Obb: Verlag Julius Klinkhardt, 1971.
- Kron F.W., Jürgens E., Standop J., *Grundwissen Pädagogik*, München: Reinhardt, 2013.
- Król M., *Hannah Arendt* [w:] H. Arend (red.), *Myślenie*, tłum. H. Buczyńska-Garewicz, Warszawa: Czytelnik, 2002, s. 5–33.
- Krüger H.-H., *Metody badań w pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Krupska M., *Doświadczenie wsparcia w świetle koncepcji relacji pedagogicznej Maxa van Manena*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019, nr 7, s. 3–12.
- Kubinowski D., *Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych* [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 29–44.
- Kukołowicz T., *Pedagogika ogólna a teoria wychowania* [w:] tejże (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 1996, s. 7–13.
- Kukołowicz T., *Własna aktywność wychowanka jako czynnik wychowania* [w:] tejże (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 1996, s. 33–42.
- Kukołowicz T., Kuziora M., *Czynniki wychowania kształtującego losy życiowe dziecka wiejskiego (na podstawie analizy pamiętnika Stanisława Pigonia)* [w:] T. Kukołowicz (red.), *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 1996, s. 43–48.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 2004.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.
- Kwieciński Z., *Mimika czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa: IBE, Toruń: Edytor, 1993, s. 7–24.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska, 1995.
- Langeveld M.J., *Einführung in die Pädagogik*, Stuttgart: Klett, 1962.
- Langewand A., *Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Eine Jenenser Differenz um 1800* [w:] A. Langewand, A. von Prondczynsky (red.), *Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1999, s. 9–32.
- Liegle L., *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2017.
- Liessmann K.P., *Bildung als Provokation*, München: Piper, 2019.
- Liessmann K.P., *Theorie der Unbildung: die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München–Berlin–Zürich: Piper, 2016.
- Litak S., *Historia wychowania*, t. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, 2006.

- Locke J., *Myśli o wychowaniu*, tłum. M. Heitzman, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.
- Locke J., *O właściwym używaniu rozumu* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 414–418.
- Looser D., *Die Bedeutung der Lehrer-Schüler Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2019, s. 100–112.
- Louv R., *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, tłum. A. Rogozińska, Warszawa: Mamania, Grupa Wydawnicza Relacja, 2016.
- Łobocki M., *Przygotowanie nauczycieli do osobowej relacji z uczniami* [w:] W. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1997, s. 237–244.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Magier P., *Esej postantypedagogiczny*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2016.
- Magier P., *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2019.
- Magier P., *Pedagogiczne podstawy wychowania* [w:] M. Marczewski i in. (red.), *Pedagogika rodziny: podejście systemowe*, t. 2: *Wychowanie rodzinne*, Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, 2017, s. 131–148.
- Maj A., *Wychowanie* [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom: Polwen – Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 2016, s. 1368–1380.
- Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym* [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2005, s. 155–168.
- Manterys A., Mucha J., *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Punkt widzenia 2009 r.* [w:] tychże (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Wybór tekstów*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2009, s. VII–XXVII.
- März F., *Einführung in die Pädagogik. Sechs Kapitel zur Orientierung in der pädagogischen Wirklichkeit*, München: Kösel-Verlag, 1965.
- McLaren P., *Życie w szkołach: wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, tłum. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.
- Michalik A., *Plaszczyzny dialogowego (po)rozumienia pedagoga szkolnego jako mentora w procesie kształtowania tożsamości młodzieży* [w:] J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka (red.), *Pedagogika dialogu. Pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2019, s. 111–125.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywa pedagogiki religii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT, 2011.
- Milerski B., Śliwowski B. (red.), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Miller A., *Dramat udanego dziecka. Studia nad powrotem do prawdziwego Ja*, tłum. N. Szymańska, Warszawa: Jacek Santorski & Co, 1995.

- Montaigne M., *Próby* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 234–240.
- Murzyn A., *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2015.
- Muszyński H., *Wokół definicji wychowania*, „Człowiek i Społeczeństwo” 1992, t. 8, s. 7–20.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: PWN, 1977.
- Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa: PWN, 1968.
- Nawroczyński B., *Przedmowa* [w:] J.H. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1967, s. I–LXXIV.
- Nawroczyński B., *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*, Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, 1947.
- Niesiołowski A., *Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, oprac. J. Kostkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2017.
- Nohl H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt am Main: Klostermann, 1988.
- Nohl H., *Die Theorie der Bildung* [w:] H. Nohl, L. Pallat (red.), *Handbuch der Pädagogik*, t. 1, Langensalza: Beltz, 1930, s. 3–80.
- Nohl H., *Erziehergestalten*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1960.
- Nohl H., *Pädagogik aus dreißig Jahren*, Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Blumke, 1949.
- Nowak M., *Dialog interdyscyplinarny i jego modele w uprawianiu pedagogiki*, „Rozprawy Społeczne” 2010, nr 1, s. 3–14.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu. Studium z odniesieniami do pedagogiki pielęgniarstwa*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 232–247.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1999.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Nowak M., „Wychowalność” człowieka podstawą sensu i znaczenia wychowania, „Roczniki Nauk Społecznych” 2002, nr 2, s. 5–20.
- Oelkers J., *Erziehung* [w:] D. Benner, J. Oelkers (red.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim: Beltz, 2010, s. 303–340.
- Oelkers J., Neumann D., „*Verwissenschaftlichung*“ als Mythos? Legitimationsprobleme der Lehrerbildung in historischer Sicht, „Zeitschrift für Pädagogik” 1984, nr 30, s. 229–252.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2009.
- Olbrycht K., *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice: Uniwersytet Śląski, 1987.
- Osmański M., *Logos* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 6, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2005, s. 496–503.

- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 391–415.
- Ostrowska U., *Relacje interpersonalne w edukacji* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 179–193.
- Palka S., *Wiązanie podejść metodologicznych w pedagogice teoretyczno-praktycznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2018.
- Pasterniak W., *Pedagogika teonomiczna: tradycje i przedmiot badań* [w:] W. Pasterniak, J. Gnitecki (red.), *W czasoprzestrzeni i poza czasoprzestrzenią. Szkice z pedagogiki teonomicznej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1996, s. 5–12.
- Pestalozzi J.H., *List do przyjaciela o pobycie w Stans* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Kielce: Strzelec, 1997, s. 43–52.
- Pestalozzi J.H., *Matka i dziecko* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Kielce: Strzelec, 1997, s. 59–76.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 617–626.
- Platon, *Protagoras* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 29–37.
- Plessner H., *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Frankfurt: Suhrkamp, 1981.
- Pomykało W., *Wychowanie* [w:] tegoż (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja, 1996, s. 917–926.
- Prange K., *Bollnow, Otto Friedrich (1903–1991)* [w:] K.-P. Horn, S. Iske, C. Adick (red.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 1, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, s. 204.
- Prange K., *Die Zeitstruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Paderborn–München–Wien: Verlag Ferdinand Schöningh, 2005.
- Prenzel A., *Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim Basel: Beltz Juventa 2019, s. 73–81.
- Przeclawska A. (red.), *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych. Studia z pedagogiki społecznej*, Warszawa: Oficyna Edytorska „Civitas”, 1993.
- Pyżalski J., *Czy możliwe jest budowanie relacji w edukacji zdalnej?*, „Meritum” 2020, nr 3 (58), s. 7–12.
- Pyżalski J., Poleszak W., *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone* [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, 2020, s. 28–36.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, tłum. E.I. Zieliński, t. II: *Platon i Arystoteles*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2008.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, tłum. E.I. Zieliński, t. V: *Słownik, indeksy i bibliografia*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2002.

- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000.
- Reich K., *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, Weinheim Basel: Beltz, 2010.
- Rembierz M., *Wychowanie, oświata powszechna i kształcenie uniwersyteckie jako źródła polskiej niepodległości. Pedagogiczno-patriotyczne idee i działania Kazimierza Twardowskiego*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2015, nr 1, s. 39–87.
- Ricken N., *Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form Pädagogischen Handelns* [w:] K. Berdelmann, T. Fuhr (red.), *Operative Pädagogik. Grundlegend – Anschlüsse – Diskussion*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2009, s. 111–134.
- Rogers C.R., *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, tłum. M. Karpiński, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2020.
- Rosa H., *Resonanz: eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp, 2018.
- Rosa H., Endres W., *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*, Weinheim Basel: Beltz, 2016.
- Roth J., *Eltern-Kind-Beziehung und elterliche Werteinstellungen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland, Finnland und Polen mittels Erweiterung und Evaluation des Parent-Child Relationship Inventory (PCRI) unter besonderer Berücksichtigung der frühen Kindheit*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012.
- Roth S., *Das Geheimnis der harmonischen Eltern-Kind-Beziehung Wie Sie mit gewaltfreier Kommunikation die Verbindung zu Ihrem Kind stärken*, b.m.w., 2020.
- Rousseau J.J., *Emil czyli o wychowaniu* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 467–483.
- Rousseau J.J., *Emil oder Über der Erziehung*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1998.
- Rozmowa z Profesorem Bogdanem Suchodolskim, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3, s. 9–10.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2011.
- Ryk A., *Piero Bertolini [2001], Pedagogia fenomenologica: genesi, sviluppo, orizzonti*, „Debate Edukacyjna” 2010, nr 3, s. 104–105.
- Sailer J.M., *Über Erziehung für Erzieher*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 1962.
- Sauer J.G., *Über das Problem der Erziehung, I*, „Philosophisches Journal in einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten” 1798, nr 3, s. 264–290.
- Sauer J.G., *Über das Problem der Erziehung, II*, „Philosophisches Journal in einer Gesellschaft Teutscher Gelehrten” 1798, nr 4, s. 306–358.
- Schäfer K.-H., *Pädagogischer Bezug* [w:] H. Rombach (red.), *Wörterbuch der Pädagogik*, t. 2, Freiburg: Verlag Herder, 1977, s. 338–341.
- Schaller K., *Erziehung* [w:] H. Rombach (red.), *Wörterbuch der Pädagogik*, t. 1, Freiburg: Verlag Herder, 1977, s. 248–251.
- Schleiermacher F., *Grundzüge der Erziehungskunst* [w:] F. Krückel, M. Schüll, I.K. Uphoff (red.), *Basistexte Pädagogik*, Darmstadt: WBG, 2018, s. 31–35.
- Schneider C., *Kann man Beziehungsgestaltung lernen?* [w:] U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, 2019, s. 211–222.

- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika w dialogu*, tłum. D. Sztobryn, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Schoenebeck H. von, *Wolność od wychowywania*, tłum. G. Sowinski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- Scholz J., *Saltzman, Christian Gotthilf (1744–1811)* [w:] K.-P. Horn, S. Iske, C. Adick (red.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 3, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, s. 110.
- Schorb A.O., *Erzogenes Ich. Erziehendes Du*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1958.
- Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2012.
- Sokolowski W., *Fakt* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002, s. 363–366.
- Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczesny, 1949.
- Staszic S., *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 632–644.
- Stawnicka E., *Stworzeni do relacji: dialogiczne inspiracje Martina Bubera*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014.
- Steiner R., *Heilpädagogischer Kurs. Zwölf Vorträge, gehalten in Dornach vom 25. Juni bis 7. Juli 1924 vor Ärzten und Heilpädagogen*, Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1995.
- Steiner R., *O wychowaniu dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, tłum. F. Przeradzki, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, 1998.
- Stępkowski D., *Praxis w koncepcji pedagogiki Dietricha Bennera*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2008, nr 3, s. 19–58.
- Stępkowski D., *(Wy)kształcenie w polskiej pedagogice ogólnej. Prolegomena do historii pojęcia* [w:] K. Maliszewski, D. Stępkowski, B. Śliwerski (red.), *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2019, s. 13–72.
- Suchodolski B., *Pedagogika* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja, 1996, s. 539–542.
- Suchodolski B., *Wstęp* [w:] J.A. Komeński, *Pampaedia*, tłum. Z.K. Remerowa, Wrocław–Warszawa: Ossolineum, 1973, s. V–LXII.
- Sünkel W., *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis*, Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 2013.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Szoltyssek A.E., *Filozofia wychowania. Kształtowanie osobowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2020.
- Sztobryn S., *Słowo wstępne* [w:] I. Kant, *O pedagogice*, tłum. D. Sztobryn, Łódź: Wydawnictwo Dajas, 1999, s. 5–38.
- Śliwerski B., *Edukacja* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 905–906.
- Śliwerski B., *O podstawowym pojęciu teorii wychowania* [w:] J. Papież (red.), *Tożsamość teorii wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 13–34.

- Śliwerski B., *Pedagogika jako nauka* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019, s. 13–39.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2011.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie do polskiego wydania. Pedagogika waldorfska w pluralistycznym świecie* [w:] J. Kiersch (red.), *Pedagogika waldorfska: wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 7–12.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać? Barykada czy Dialog?*, Warszawa: Adam, 2009.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1–2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2011.
- Tchorzewski A. de, *Wychowanie – jego właściwości* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 318–324.
- Tchorzewski A. de, *Wychowanie i jego właściwości* [w:] tegoż (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP, 1993, s. 29–49.
- Tischner J., *Etyka a historia. Wykłady*, Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera, 2008.
- Treml A.K., *Allgemeine Pädagogik. Ein systemtheoretischer Entwurf* [w:] W. Brinkmann, J. Petersen (red.), *Theorien und Modelle der allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige*, Donauwörth: Auer, 1998, s. 196–221.
- Trentowski B.F., *Chowanna* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, Kielce: Strzelec, 1997, s. 361–383.
- Turos L., *Pedagogika ogólna, subdyscypliny i nauki pomocnicze*, Warszawa: Nowe Wydawnictwo Polskie Ypsilon, 2003.
- Twardowski K., *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, oprac. R. Jadczak, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1992.
- Urbaniak-Zajac D., *Obiektywna hermeneutyka jako metodologia badań empirycznych* [w:] D. Urbaniak-Zajac, E. Kos (red.), *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2013, s. 169–221.
- Vives J.L., *O podawaniu umiejętności* [w:] S. Wołoszyn (red.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. I, Kielce: Strzelec, 1995, s. 220–233.
- Węgrzecki A., *Wokół filozofii spotkania*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2014.
- Węgrzyn B., *Koncepcja wychowawcza Luigiego Rulli SJ w kontekście chrześcijańskiej pedagogii fundamentalnej świętego Tomasza z Akwinu*, „Bielańskie Studia Teologiczne” 2017, nr 3, s. 73–98.
- Wielecki K., *Socjologia na rozstaju dróg: znaczenie teorii Margaret S. Archer*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2015, nr 10, s. 47–59.

- Wigger L., *Erziehung* [w:] K.P. Horn, S. Iske, C. Adick (red.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 1, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, s. 338–340.
- Wilk J., *Edukacja* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002, s. 14–19.
- Wilk J., *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin: Instytut Pedagogiki KUL, Kraków: Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, 2002.
- Winkler M., *Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1768–1834)* [w:] K.-P. Horn, S. Iske, C. Adick (red.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, t. 3, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, s. 115–116.
- Winnefeld F., *Zur Methodologie der empirischen Forschung im pädagogischen Raum* [w:] tegoż (red.), *Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur pädagogischen Psychologie*, München: Reinhardt, 1971, s. 29–80.
- Witek S., *Etos* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 3, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2002, s. 254–255.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2015.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn* [w:] T. Styczeń (red.), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2011, s. 43–344.
- Woroniecka G., *Interakcja a świat społeczny. O programie metodologicznym Herberta Blumera* [w:] H. Blumer, *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2007, s. XXI–XXVIII.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1986.
- Woroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 1961.
- Wróbel A., *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2014.
- Zachariasz A.L., *Wartości, czyli obowiązywanie i powinność jako momenty bytowe kultury* [w:] tegoż (red.), *Byt i powinność: czyli status i funkcje wartości*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005, s. 15–27.
- Zalewski D., *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin: Fundacja Servire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, 2013.
- Zierer K., Speck K., Moschner B., *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*, München Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2013.
- Zirfas J., *Pädagogische Anthropologie*, Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2021.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Znaniecki F., *Wstęp do socjologii*, Warszawa: PWN, 1988.

## LITERATURA POMOCNICZA

- Arystoteles, *Kategorie*, [w:] tegoż, *Dzieła wszystkie*, t. 1, tłum. K. Leśniak, Warszawa: PWN, 1990.
- Bańka J.S., *Ontologia i hipoteza filokryptologii*, „Folia Philosophica” 1998, nr 16, s. 35–46.

- Biesaga T., *Imperatyw kategoryczny* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 4, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2003, s. 786–788.
- Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Kraków, Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2007.
- Boćwińska-Kiluk B., *Sen* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 706–708.
- Braun K., *Wolontariat – młodzież – wychowanie*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2018, s. 95–292.
- Dobrzański D., *Interpretacja jako proces nadawania znaczeń: studium z etnometodologii*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 1999.
- Domagała-Zyśk E. (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii COVID-19*, Lublin: Wydawnictwo Episteme, 2020.
- Franciszek, *Fratelli tutti. Encyklika o braterstwie i przyjaźni społecznej*, Kraków: Wydawnictwo M, 2020.
- Hajduk Z., *Ogólna metodologia nauk*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2011.
- Heller M., *Filozofia przypadku. Kosmiczna fuga z preludium i codą*, Kraków: Copernicus Center Press, 2011.
- Heller M., *Jak być uczonym*, Kraków: Copernicus Center Press, 2017.
- Jan Paweł II, *List do rodzin „Gratissimam sane”*, Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, 1998.
- Jeziorański M., *Wychowawca* [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. XX, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2014, kol. 1045–1046.
- Jougan A., *Słownik kościelny łacińsko-polski*, Poznań–Warszawa–Lublin: Księgarnia św. Wojciecha, 1958.
- Kamiński S., *Nauka i metoda: pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1998.
- Kamiński S., *Światopogląd, religia, teologia. Zagadnienia filozoficzne i metodologiczne*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1998.
- Kelsen H., *Recht und Logik* [w:] H.R. Klecatsky, R. Marcic, H. Schambeck (red.), *Die Wiener rechtstheoretische Schule. Schriften von Hans Kelsen, Adolf Merkl, Alfred Verdross*, t. 2, Stuttgart: Steiner, Wien: Verlag Österreich, 2010, s. 1201–1224.
- Kisilowska M., *Czy lubicie się państwo zakładać? O zaufaniu w bibliotece* [w:] M. Wrocławska, J. Jerzyk-Wojtecka (red.), *Biblioteka jako „Trzecie miejsce”*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011, s. 7–17.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna. Nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009.
- Krieck E., *Die deutsche Staatsidee*, Leipzig: Armanen, 1934.
- Krieck E., *Nationalpolitische Erziehung*, Leipzig: Armanen, 1932.
- Krieck E., *Philosophie der Erziehung*, Jena: Eugen Diederich, 1922.

- Kriek E., *Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung*, Heidelberg: Bündischer Verlag, 1932.
- Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. J. Nowotniak, H. Ostromęcka, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2009.
- Kumaniecki K., *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa: PWN, 1990.
- Linca-Ćwikła A., *Biologiczne podstawy wychowania* [w:] M. Marczewski (red.), *Pedagogika rodziny: podejście systemowe*, t. 2: *Wychowanie rodzinne*, Gdańsk: Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, 2017, s. 67–85.
- Luhmann N., *Teoria polityczna państwa bezpieczeństwa socjalnego*, tłum. W. Lipnik, G. Skąpska, Warszawa: PWN, 1994.
- Majeran R., *Ockham Wilhelm* [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 7, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2006, s. 761–769.
- Mead G.H., *Geist, Identität, Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*, Frankfurt: Suhrkamp, 1973.
- Mojsisch B., *Relatione. II. Spätantike, Mittelalter und Renaissance* [w:] J. Ritter, K. Gründer (red.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, t. 8, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1992, kol. 586–595.
- Mullen C.A., *Mentoring: An Overview* [w:] S.J. Fletcher, C.A. Mullen (red.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*, Los Angeles: Sage Publications, 2012, s. 7–23.
- Nowak M., *Father Jacek Woroniecki (1878–1949) – Master and Mentor of Catholic and Christian Pedagogical Thought*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, nr 1, s. 95–117.
- Perry B.D., Pollard R.A., Blakley T.L., Baker W.L., Vigilante D., *Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits”*, „Infant Mental Health Journal” 1995, nr 4, s. 271–291.
- Perry B.D., Szalavitz M., *O chłopcu wychowywanym jak pies. I inne historie z notatnika dziecięcego psychiatry*, tłum. P. Żak, Poznań: Media Rodzina, 2011.
- Petersen P., *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Berlin–Leipzig: de Gruyter, 1924.
- Piaget J., *Der Strukturalismus*, Olten–Freiburg: Walter, 1973.
- Pindar, *Ody zwycięskie: olimpijskie, pytyjskie, nemejskie, istmijskie*, tłum. M. Brożek, Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1987.
- Platon, *Dialogi*, tłum. W. Witwicki, t. I, Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2005.
- Platon, *Fajdros*, tłum. W. Witwicki, Warszawa: PWN, 1958.
- Platon, *Państwo*, tłum. W. Witwicki, Kęty: Wydawnictwo Antyk, 2003.
- Platon, *Prawa*, tłum. D. Zygmuntowicz, Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2017.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 1961.
- Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Rosa H., *Unverfügbarkeit*, Wien-Salzburg: Residenz Verlag, 2018.
- Schopenhauer A., *Świat jako wola i przedstawienie*, tłum. J. Garewicz, t. II, Warszawa: PWN, 1995.
- Stępień A.B., *Wstęp do filozofii*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2007.

- Strong J., *Grecko-polski słownik Stronga z lokalizacją słów greckich i kodami Popowskiego*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, 2015.
- Strong J., Baumgartner W., *Hebrajsko-polski i aramejsko-polski słownik Stronga z lokalizacją słów hebrajskich i aramejskich oraz kodami Baumgartnera*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, 2017.
- Weinberg J.R., *Abstraction, Relation, and Induction. Three Essays in the History of Thought*, Madison: University of Wisconsin Press, 1965.
- Wilson E.O., *Biophilia. The Human Bond with Other Species*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994.
- Winiarski M., *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy* [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2006, s. 135–162.
- Winiarski M., *Środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 428–435.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa: PWN, 1974.
- Wysocka E., *Mechanizmy obronne* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004, s. 106–113.

## NETOGRAFIA

- Errico G., *Carl Rogers e Célestin Freinet: due concezioni positive della persona*, „Rivista Scuola IaD” 2016, nr 12, <http://rivista.scuolaiaad.it/n12-2016/carl-rogers-e-celestin-freinet> (dostęp: 30.11.2021).
- Gerundium*, <https://de.wikipedia.org/wiki/Gerundivum> (dostęp: 12.05.2020).
- Lingua Latina Omnibus*, [http://lacina.softrocks.pl/index.php?dzial=czesci\\_mowy&opcja=gerundivum](http://lacina.softrocks.pl/index.php?dzial=czesci_mowy&opcja=gerundivum) (dostęp: 12.05.2010).
- Salzmann Ch.G., *Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*, Leipzig: Crusius, 1784, <https://archive.org/details/SalzmannErz1784/page/n5/mode/2up> (dostęp: 30.11.2021).
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/gerundivum;2559170.html> (dostęp: 12.05.2021).

# SPIS SCHEMATÓW

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Schemat 1. Pola znaczeniowe terminów: relacja, relacja wychowawcza,<br>relacja pedagogiczna .....                               | 84  |
| Schemat 2. Siły osobotwórcze w ujęciu S. Hessena .....                                                                          | 141 |
| Schemat 3. Korelacja między podmiotem (S) a przedmiotem (O),<br>w której podmiot i przedmiot to ta sama osoba ( $S = O$ ) ..... | 144 |
| Schemat 4. Korelacja między podmiotem (S) a przedmiotem (O),<br>w której przedmiot i podmiot nie są tymi samymi osobami .....   | 144 |
| Schemat 5. Korelacja między zasadą aktywności a ukształcalności .....                                                           | 144 |
| Schemat 6. Trójpodmiotowy model relacji wychowawczej .....                                                                      | 148 |
| Schemat 7. Relacje między podmiotami wychowania ze względu na „Ja-wołające” .....                                               | 157 |
| Schemat 8. Relacje między podmiotami wychowania ze względu na „Ja-(po)wołane” .....                                             | 158 |
| Schemat 9. Schemat oddziaływania wychowawczego<br>zewnątrznej pośredniej relacji wychowawczej .....                             | 161 |
| Schemat 10. Podział faktów wychowawczych .....                                                                                  | 188 |



# THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP UNDERSTANDING, MODELS, PROPOSAL SUMMARY

Interpersonal relationships are an increasing focus of many scientific disciplines. A large number of publications and literature on the subject argue that the educational relationship is a multidimensional and complex reality. This by no means makes it any easier to study. Therefore, it is necessary to use a simplified picture of such a reality. This is done not only from the position of individual sciences, but also – within their framework – the research problems undertaken.

My research is based on the following question: what is the proposal of the most adequate model of the educational relationship in the context of pedagogical reflection thus far? The main question posed in this way was operationalized into the following specific questions: 1. How can the educational relationship be defined? 2. What are the components of the educational relationship? 3. What models of the educational relationship can be identified to date? 4. What is the proposal for a new model of educational relationship? 5. What are the practical implications of the proposed model of the educational relationship?

I set the following objectives for my research: 1. Cognitive goal: to learn about the current understanding of the educational relationship and the models thereof; 2. Theoretical goal: to build the author's model of the educational relationship; 3. Practical goal: to establish general methodical solutions in order to implement the developed model of the educational relationship into practice.

In order to achieve these goals, it was necessary first and foremost (chapter one) to answer the question about the specificity of the educational relationship with regard to the rich group of interpersonal relationships in general. In search of an answer to this question, I used the method of hermeneutic reduction which indicates the "suspension" of all previous knowledge on the examined subject in order to build it from scratch. In the context of the issue I am investigating, there is a content intersection of two issues: relation and upbringing. Hence, it was necessary to look first at the issue of relation as such, and then at what makes them educational relationships.

At the beginning of my research I adapted the following definition of relation as: "the assignment of anything to anything for the sake of a specific purpose"<sup>1</sup>. In the next stage,

---

<sup>1</sup> Cf. Mieczysław Krąpiec, "Relacja", in *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, ed. Andrzej Maryniarczyk, vol. 8 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007), 712.

I searched for a meaningful criterion that would enable me to distinguish educational relationships from the group of relationships in general. I assumed that I would find this criterion in the specifics of pedagogy as a science. This is described in the methodological literature by the term *specificum pedagogicum*. Based on the positions presented, I came to the conclusion that it was the anthropological and teleological aspect.

I proposed the following definitions of the educational relationship with regard to the research conducted. An educational relationship is: a) an interpersonal assignment the goal of which is comprehensive personal development; or b) a kind of assignment between a human and a human the goal of which is the full personal development of at least one of them; or (in a more descriptive way) c) the totality of processes and mutual interactions occurring between persons, undertaken to bestow humanity on one another. The above definitions reflect the underlying, baseline definition of the relationship taking into account the results of the research on *specificum pedagogicum*.

In the next stage (chapter two), a search was undertaken for individual elements of this relationship and whole models of it in literature, both historical and contemporary. This made it possible for me to trace the process of the emergence of interest in the educational relationship, to notice the contexts in which this content appeared, and – what is particularly engaging in the early sources – to present the metaphors that were used to explain the essence of the relationship between educator or tutor and pupil (or teacher and student). The theoretical models presented in the following section are examples of current ways of relational thinking in the educational context. The paper presents the following models: the “original happening” (*ursprüngliches Geschehen*) by Ernst Krieck (1882–1947), the “pedagogical relationship” (*pädagogischer Bezug*) by Herman Nohl (1879–1960), the “dialogical relationship” (*dialogisches Verhältnis*) by Martin Buber (1878–1965), the “educational relationship” (*erzieherisches Verhältnis*) by Friedrich W. Kron (1933–2016) and the “resonating relationship” (*Resonanzbeziehung*) by Hartmut Rosa. An extensive range of possibilities for further exploration emerges in this area. The purpose of such research would be to show how the reality of the educational relationship is recognized and described in the so-called basic or auxiliary sciences for pedagogy.

The primary purpose of my research was to develop an author’s model of the educational relationship. The results of the work stages shown so far allowed me to present a three-subject model of the educational relationship in the main part of this study (chapter three), showing both the specificity of the particular subjects which compose it, as well as the relationships occurring between the indicated subjects and the immanent goals ascribed to the particular types of relationships. Based on the study of the sources and my own findings, I assumed that the following subjects, to which I gave symbolic names, could be distinguished in the proposed model of the educational relationship: 1) the external educator “You”, i.e. the educator in the traditional sense; 2) the “I-caller” is the normative self-image internalized in the pupil; and 3) the “I-(re)called”, i.e. the pupil present “here and now” with all the contexts (biological, psychological, cultural, spiritual, historical and future ones) that led them to the “here and

now". It is worth noting that I have identified the last two subjects in the traditionally called pupil. I assume that this particular dialogue which takes place in the space of the inner world of the pupil has a great educational significance, and therefore I have decided to highlight both sides of this dialogue, giving them (or rather: recognizing in each of them) their own proper educational initiative. The above distinctions and names are obviously a description of a model, i.e. a theoretical and simplified construct, and therefore their very distinction is an artificial one, intended to serve cognitive purposes. It should be remembered that in reality the educational relationship is a complex phenomenon in which individual processes overlap and condition each other.

The last part (chapter four) proposes the meeting of the theoretical model of the three-subject educational relationship with educational practice. It is impossible to exhaust this issue because it is conditioned by the multiplicity of specific educational situations. Therefore, I have focused on presenting a fundamental methodological perspective and the educational principles associated with it. However, this is an issue still open for further exploration, additions and supplementation.

With the research presented in this book in mind, I trust that it will make a tangible contribution to enriching both pedagogical theory and practice. Exposing and naming the reality of the "I-caller" and describing the dynamics of the educational relationship based on this subject is a request for noticing what, in truth, cannot be fully grasped by empirical methods, but is present and active in the process of bestowing pupil with humanity, i.e. upbringing. What I have in mind here is the inner world of the pupil described by me in the context of the dialogue between the "I-caller" and the "I-(re)-called". Recognizing these two entities, and thus recognizing the complexity and significance of the inner spaces of growth of the pupil, to which science has no direct access, is extremely important for pedagogical reflection. Even if there is no adequate language to describe this reality and the methodological tools to study the same, the recognition of its presence and attempts to explore it are an inspiring force both for educational practice and for scientific development of pedagogy.

In addition, I hope that my research may contribute significantly to a broader understanding of the educational relationship from a dynamic perspective, i.e. as a reality that happens, changes and pulsates, and not – which has been a common way to describe it so far – only exists (static perspective). Only a change of the perspective from zero-one (exists/does not exist) to a dynamic one provokes and justifies the validity of the questions posed on the grounds of pedagogical theory about 1) what is the reality of the educational relationship and its structure; 2) what has an important contribution to the process of its becoming and change; 3) what strengthens and what weakens it, etc.

On the other hand, for pedagogical practice, the research presented here may be an important plea to pay attention not only to what happens in the pupil as a result of educational influence, but also to what is the reality "between" the educator and the pupil. The research I have undertaken leads to the following question: to what extent is it reasonable, legitimate, valuable, or even possible or feasible to achieve the educational goals intended in practice, without paying attention to the relationship with the

pupil? This question can also be formulated in the following way: In educational work, how can one maintain the right balance between achieving intended effects and strengthening a good and authentic relationship with the pupil? There are situations in which an uncompromising focus on the achievement of goals destroys the bond with the pupil, or *vice versa*, when the educator abandons the accepted educational ideals in the name of strengthening this bond. The very raising of such questions is an important step towards changing educational practice.

In connection with the above, another meaning for pedagogical practice emerges. It can be briefly stated that the entirety of educational activity is aimed at awakening, dynamizing and optimizing the internal educational relationship in the pupils themselves. Such an approach inspires a variety of educational activities – always corresponding to the developmental and social conditions of the pupils – which leads them to make an effort of critical reflection on the situation in which they find themselves.

# ERZIEHERISCHE BEZIEHUNG VERSTÄNDNIS, MODELLE, ANGEBOT ZUSAMMENFASSUNG

Zwischenmenschliche Beziehungen werden in vielen wissenschaftlichen Disziplinen immer häufiger thematisiert. Die reichhaltige Literatur zu diesem Thema zeigt, dass es sich um eine mehrdimensionale und komplizierte Realität handelt. Das macht ihre Forschung nicht einfacher. Daher besteht die Notwendigkeit, ein vereinfachtes Bild dieser Realität zu verwenden. Dies geschieht nicht nur in den einzelnen Wissenschaften, sondern auch in Bezug auf die insoweit bestehenden Forschungsprobleme.

Ich habe meine Forschung der Frage unterstellt: Welches Modell der erzieherischen Beziehung kann im Kontext der bisherigen pädagogischen Reflexion als das angemessenste angesehen werden? Die so gestellte Leitfrage wurde zu folgenden Detailfragen präzisiert: 1) Wie lässt sich die erzieherische Beziehung definieren? 2) Was sind die Bestandteile der erzieherischen Beziehung? 3) Welche Modelle der erzieherischen Beziehung lassen sich bisher identifizieren? 4) Was ist das vorgeschlagene neue Modell der erzieherischen Beziehung? 5) Welche praktischen Implikationen hat das vorgeschlagene Modell der erzieherischen Beziehung?

Für meine Forschung setze ich mir folgende Ziele: 1) Kognitives Ziel: Kennenlernen des aktuellen Verständnisses der erzieherischen Beziehung und ihrer Modelle. 2) Theoretisches Ziel: Aufbau eines Autorenmodells der erzieherischen Beziehung. 3) Praktisches Ziel: Erarbeitung allgemeiner methodischer Lösungen zur Umsetzung des entwickelten Modells der erzieherischen Beziehung in die Tat.

Um diese Ziele zu erreichen, war es zunächst (Kapitel 1) erforderlich, die Frage nach der Besonderheit der erzieherischen Beziehungen in Bezug auf die reichhaltige Gruppe zwischenmenschlicher Beziehungen im Allgemeinen zu beantworten. Auf der Suche nach einer Antwort auf diese Frage habe ich die Methode der hermeneutischen Reduktion verwendet: Die Vorkenntnisse zu dem Thema werden nicht in Betracht gezogen, damit im Prinzip von Grund auf ein Verständnis neu entwickelt werden kann. In den von mir untersuchten Angelegenheiten gibt es eine inhaltliche Überschneidung von zwei Themen: Beziehung und Erziehung. Daher war es notwendig, zuerst das Problem der Beziehungen als solches zu betrachten, dann das, was sie zu erzieherischen Beziehungen macht.

Zu Beginn meiner Forschung habe ich eine Beziehung wie folgt definiert: „Alles mit Bezug auf ein bestimmtes Ziel zuordnen“<sup>1</sup>. Im nächsten Schritt suchte ich nach einem semantischen Kriterium, das es mir ermöglicht, Bildungsbeziehungen von der Gruppe der Beziehungen im Allgemeinen zu unterscheiden. Ich ging davon aus, dass ich dieses Kriterium in der Eigentümlichkeit der Pädagogik als Wissenschaft finden würde. In der methodischen Literatur wird es mit dem Begriff *specificum pedagogicum* beschrieben. Aufgrund der vorgestellten Stellungnahmen bin ich zu dem Schluss gekommen, dass es sich um den anthropologischen und teleologischen Aspekt handelt.

Im Hinblick auf die durchgeführte Forschung habe ich die folgenden Definitionen der erzieherischen Beziehung vorgeschlagen: Erzieherische Beziehung ist: a) zwischenmenschliche Zuordnung, deren Ziel eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung ist; oder b) die Art der Zuordnung zwischen Mensch und Mensch, die auf die volle persönliche Entwicklung mindestens eines von ihnen abzielt; oder auch (anschaulicher) c) die Gesamtheit der Prozesse und Interaktionen zwischen Personen, die unternommen werden, um sich auf das Menschsein einzulassen. Die obigen Definitionen spiegeln die grundlegende Definition einer Beziehung unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Forschung zum *specificum pedagogicum* wider.

Im nächsten Schritt (Kapitel 2) wurde nach einzelnen Elementen dieser Beziehung und den ihnen zugrunde liegenden Modellen in der historischen und zeitgenössischen Literatur gesucht. Es ermöglichte, den Entstehungsprozess des Interesses an der erzieherischen Beziehung zu verfolgen, die Kontexte der Entstehung dieser Inhalte zu erkennen und – was in frühen Quellen besonders interessant ist – die Metaphern vorzustellen, die verwendet wurden, um das Wesen der Beziehung zwischen den Erziehern und Schülern (oder Lehrern und Schülern) zu erklären. Die im Folgenden vorgestellten theoretischen Modelle sind Beispiele für die gegenwärtig existierenden Formen des relationalen Denkens im Erziehungskontext. Die Arbeit stellt folgende Modelle vor: „ursprüngliches Geschehen“ von Ernst Kieck (1882–1947), „pädagogischer Bezug“ von Herman Nohl (1879–1960), „dialogisches Verhältnis“ von Martin Buber (1878–1965), „erzieherisches Verhältnis“ von Friedrich W. Kron (1933–2016) und „Resonanzbeziehung“ von Hartmut Rosa. In diesem Bereich eröffnet sich ein umfassendes Spektrum an weiteren Erkundungsmöglichkeiten. Ziel einer solchen Forschung ist es aufzuzeigen, wie die Realität der erzieherischen Beziehung in den sog. Grundlagen- oder Hilfswissenschaften für die Pädagogik erkannt und beschrieben wird.

Das Hauptziel meiner Forschung ist es, ein originales Modell der erzieherischen Beziehung zu entwickeln. Die Ergebnisse der bisher vorgestellten Arbeitsschritte ermöglichten es, das Drei-Subjekt-Modell der Beziehung im Hauptteil dieser Studie (Kapitel 3) vorzustellen. Gleichzeitig wird die Spezifität der einzelnen Subjekte dargestellt, die diese bilden. Insbesondere werden auch die Relationen zwischen den angegebenen Subjekten und den einzelnen Relationstypen den immanenten Zielen

<sup>1</sup> Vergl. Mieczysław Krapiec, „Relacja“, in Powszechna Encyklopedia Filozofii, Red. Andrzej Maryniarczyk, B. 8 (Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 2007), 712.

zugeordnet. Auf der Grundlage der Forschungen von Quellen und meiner eigenen Erkenntnisse bin ich davon ausgegangen, dass in dem vorgeschlagenen Modell der erzieherischen Beziehung folgende Subjekte zu unterscheiden sind, denen ich symbolische Namen gegeben habe: 1) ein externer Erzieher „Du“, d.h. ein Erzieher in seinem traditionellen Verständnis; 2) „Ich-Anrufer“ ist ein verinnerlichtes normatives Bild seiner selbst; wie auch 3) „Ich-Angerufener“ also „hier und jetzt“ – anwesend – mit all den Kontexten (biologisch, psychologisch, kulturell, spirituell, historisch und zukünftig), die ihn ins „Hier und Jetzt“ führten. Es ist erwähnenswert, dass ich die letzten beiden Subjekte in dem traditionell als „Schüler“ bezeichneten Namen erkannte. Ich gehe davon aus, dass dieser besondere Dialog, der im Raum der inneren Welt des Schülers stattfindet, von großer pädagogischer Bedeutung ist, daher habe ich mich entschieden, beide Seiten dieses Dialogs hervorzuheben und ihnen (oder besser: in jeder von ihnen) die entsprechende pädagogische Initiative zu erkennen. Die obigen Unterscheidungen und Namen sind natürlich eine Beschreibung des Modells, d. h. der theoretischen und vereinfachten Konstrukte. Daher ist die Unterscheidung zwischen ihnen ein künstlicher Vorgang, der kognitiven Zwecken dienen soll. Es sollte daran erinnert werden, dass die erzieherische Beziehung tatsächlich ein umfassendes Phänomen ist, bei dem sich einzelne Prozesse überlagern und sich gegenseitig bedingen.

Im letzten Teil (Kapitel 4) wurde eine Begegnung des theoretischen Drei-Subjekt-Modells der erzieherischen Beziehung mit der Erziehungspraxis vorgeschlagen. Diese Frage lässt sich nicht erschöpfend beantworten, da sie durch eine Vielzahl spezifischer Erziehungssituationen bedingt ist. Daher habe ich mich darauf konzentriert, die grundlegende methodische Perspektive und die damit verbundenen pädagogischen Prinzipien darzustellen. Dieses Thema ist jedoch noch offen für weitere Untersuchungen und Ergänzungen.

In Anbetracht der im Buch vorgestellten Forschungsergebnisse hoffe ich, dass sie messbar zur Bereicherung sowohl der Theorie als auch der Praxis der Pädagogik beitragen werden. Das Aufdecken und Umbenennen der Realität vom „Ich-Anrufer“ und die Beschreibung der Dynamik des Bildungsverhältnisses anhand dieses Themas ist der Anspruch, das wahrzunehmen, was mit empirischen Methoden in Wahrheit nicht vollständig erfasst werden kann, aber im Prozess des Gebens der Menschheit, d.h. der Erziehung anwesend und aktiv ist. Ich meine die Innenwelt des Schülers, die von mir im Kontext des Dialogs zwischen „Ich-Anrufer“ und „Ich-Angerufener“ beschrieben wurde. Die Erkennung dieser beiden Subjekte und damit die Anerkennung der Komplexität und Bedeutung der schülerinternen Wachstumsräume, zu denen die Wissenschaft keinen direkten Zugang hat, ist für die pädagogische Reflexion von großer Bedeutung. Auch wenn es keine adäquate Sprache zur Beschreibung dieser Realität und auch keine methodischen Werkzeuge für ihre Erforschung gibt, ist die Anerkennung ihrer Präsenz und die Versuche, sie zu erforschen, eine inspirierende Kraft sowohl für die pädagogische Praxis als auch für die wissenschaftliche Entwicklung der Pädagogik.

Darüber hinaus hoffe ich, dass die von mir durchgeführten Forschungen wesentlich zu einem breiteren Verständnis der erzieherischen Beziehung in einer dynamischen

Perspektive beitragen können, d.h. als Realität, die geschieht, sich ändert, pulsiert und nicht – wie es allgemein beschrieben wird – nur existiert (statische Perspektive). Erst der Perspektivwechsel von binär (existiert/existiert nicht) hin zu Dynamik provoziert und begründet die Bedeutung pädagogisch-theoretischer Fragen nach 1) der Realität der erzieherischen Beziehung und ihrer Struktur; 2) dem bedeutenden Beitrag zu seinem Werden und seiner Veränderung; 3) was ihn stärkt und was ihn schwächt usw.

Andererseits kann die hier vorgestellte Forschung für die pädagogische Praxis eine wichtige Aufforderung sein, nicht nur darauf zu achten, was in der Theorie durch pädagogische Interaktionen passiert, sondern auch darauf, was die Realität „zwischen“ dem Erzieher und dem Schüler ist. Die von mir durchgeführte Forschung führt uns zumindest zu folgender Frage: Inwieweit ist die Erreichung der angestrebten Erziehungsziele in der Praxis ohne Rücksicht auf die Beziehung zum Schüler gerechtfertigt, wertvoll oder überhaupt möglich? Diese Frage lässt sich auch so formulieren: Wie hält man in der Bildungsarbeit die richtige Balance zwischen dem Erreichen der angestrebten Wirkungen und der Stärkung einer guten und authentischen Beziehung zum Schüler? Es gibt Situationen, in denen eine kompromisslose Zielerreichung die Bindung zum Schüler zerstört oder umgekehrt, wenn der Erzieher im Namen der Stärkung dieser Bindung die angenommenen pädagogischen Ideale aufgibt. Das bloße Stellen solcher Fragen ist ein wichtiger Schritt zur Veränderung der pädagogischen Praxis.

In Bezug darauf ergibt sich eine weitere Bedeutung: Kurz und bündig lässt sich sagen, dass die gesamte erzieherische Tätigkeit darauf abzielt, die interne erzieherische Beziehung im Schüler zu sich selbst zu wecken, zu dynamisieren und zu optimieren. Solche Einstellung inspiriert zu vielfältigen pädagogischen Aktivitäten – immer entsprechend dem Entwicklungspotential und den sozialen Bedingungen des Schülers – die ihn zu einer kritischen Reflexion über die Situation, in der er sich befindet, ermutigen.

# INDEKS OSOBOWY

- Ablewicz Krystyna 156  
Adorno Theodor 29  
Ansen Herald 121  
Appleton Josie 208, 209  
Archer Margaret S. 48, 49, 52, 56  
Arendt Hannah 172  
Arystoteles (Stagiryta) 36, 37, 40-42, 60,  
127, 128, 151, 164, 165, 183, 184, 186  
Augustyn z Hippony 55, 90, 132, 133
- Bachtin Michaił 181  
Bartels Klaus 21, 84, 87  
Bartnik Czesław 55  
Bauer Joachim 189, 190, 192, 194  
Beckmann Hans-Karl 100, 176  
Behnisch Michael 23  
Benner Dietrich 56, 57, 77, 121, 130, 143,  
144, 175, 185, 187  
Bernfeld Siegfried 69  
Bertolini Piero 95  
Blumer Herbert 119, 147, 215  
Böhm Winfried 73  
Bollnow Otto Friedrich 91, 94, 95, 109,  
121, 152  
Bönhoeffer Dietrich 55  
Bowlby John 198  
Braunmühl Ekkehard von 120  
Brezinka Wolfgang 70, 86, 176  
Brumlik Micha 58  
Buber Martin 21  
Bukowski Jerzy 56  
Buridan Jan 37
- Chudy Wojciech 166
- Cieślik Elżbieta 99
- Dawid Jan Władysław 85, 140  
Debesse Maurice 73, 179  
Dembiński Mariusz 45  
Descartes René (Kartezjusz) 40, 57  
Dewey John 21, 91, 126  
Diesterweg Friedrich Adolf Wilhelm 137  
Dilthey Wilhelm 23, 27, 76, 93, 94, 96, 99,  
126, 139  
Dörpinghaus Andreas 65, 121  
Dudzikowa Maria 33  
Duma Tomasz 26, 38, 39
- Erazm z Rotterdamu 90  
Errico Gemma 95
- Fasching Helga 20  
Felten Michael 83, 121  
Feuerbach Ludwig 55  
Fichte Johann Gottlieb 55, 77  
Filek Jacek 172  
Flitner Wilhelm 117  
Fontana Umberto 19, 24, 191-193, 198,  
202, 203  
Frankl Viktor 52  
Fröbel Friedrich Wilhelm 90, 134
- Galimberti Umberto 40  
Gara Jarosław 21, 82  
Gehlen Arnold 189  
Giesecke Hermann 22, 91, 92  
Goethe Johann Wolfgang von 137  
Gogacz Mieczysław 42

- Górniewicz Józef 59  
Górska Lucyna 77  
Guardini Romano 142, 151  
Gurycka Antonina 70, 73
- Habermas Jürgen 57  
Hegel Georg 40, 98, 113  
Heidegger Martin 36, 44  
Heitger Marian 145, 146, 167  
Heraklit 216  
Herbart Johann Friedrich (Oldenburg-  
czyk) 30, 48, 69, 84, 130, 137-139, 159,  
171, 176, 197, 205, 218  
Herder Johann Gottfried von 137, 151  
Herrmann Ulrich 83, 91, 93, 94, 103  
Herzog Walter 78, 101, 113, 147, 177, 196  
Hessen Sergiusz 72, 140, 141, 163, 195,  
196, 208, 209  
Hieron 131  
Hobbes Thomas 40, 121  
Honneth Axel 197, 198  
Hülshoff Thomas 33  
Humboldt Wilhelm von 55, 137, 138, 192, 195  
Hume David 60, 61, 165
- Ingarden Roman 40
- Jacobi Friedrich Heinrich 55  
Jaeger Werner Wilhelm 48, 65, 66, 69,  
126, 130-132, 209  
Jan Bosko 91, 200-202  
Jan Duns Szkot 37, 42, 55, 121  
Jan Paweł II zob. Wojtyła Karol  
Jan od św. Tomasza 38, 41, 42  
Jaroszyński Piotr 65  
Jasińska Katarzyna 21  
Jasnos Renata 65  
Juul Jesper 123
- Kalka Krzysztof 21, 40  
Kamiński Stanisław 45  
Kant Immanuel 40, 60, 61, 130, 136, 158,  
159, 204
- Kartezjusz zob. Descartes René  
Kelsen Hans 61  
Key Ellen 126  
Kiereś Barbara 21  
Kierkegaard Søren 55  
Kiersch Johannes 195  
Klika Dorle 100, 102, 103  
Komeński Jan Amos 31, 90, 134, 169-171,  
179, 195, 200, 204  
Korczak Janusz 91  
Kornas-Biela Dorota 198, 199  
Kotłowski Karol 35, 43, 156  
Kowalski Stanisław 183  
Krapiec Mieczysław Albert 40, 42, 60  
Kreis Heinrich 100, 102  
Kreutz Mieczysław 205  
Krieck Ernst 31, 97, 98  
Kron Friedrich W. 22, 31, 82, 91, 94, 101,  
105, 108-111, 116, 161, 205, 206  
Król Marcin 61  
Krupska Marta 83  
Kubinowski Dariusz 44  
Kukolowicz Teresa 23  
Kunowski Stefan 25, 46, 68, 70, 127, 128,  
151, 164, 169, 170, 184, 185, 187, 210  
Kupisiewicz Małgorzata 83  
Kwieciński Zbigniew 71  
Kwintylian 87, 202
- Langeveld Martinus J. 156, 157  
Lévi-Strauss Claude 118  
Levinas Emmanuel 21, 55  
Lichtenstein Ernst 176  
Liegle Ludwig 21, 23, 83, 96  
Liessmann Konrad Paul 59, 113, 173, 177, 179  
Litak Stanisław 87  
Locke John 87  
Louv Richard 206, 207  
Luhmann Niklas 118, 128  
Luter Marcin 55
- Łobocki Mieczysław 21

- Magier Piotr 33  
 Maj Adam 71  
 Majka Józef 70  
 Makarenko Anton S. 91  
 Manen Max van 24, 83  
 Marcel Gabriel 51, 55, 216  
 Marks Karol 126  
 März Fritz 50-52, 142, 143, 149, 171, 182  
 McLaren Peter 121  
 Mead Georg 21, 57, 119  
 Milerski Bogusław 56, 57, 67, 74  
 Miller Alice 120, 171, 172  
 Montaigne de Michel 49, 90, 133, 192  
 Montessori Maria 119, 126  
 Mounier Emmanuel 53-55  
 Murzyn Andrzej 25, 50, 56, 57, 191, 193-195, 203-205, 209, 212  
 Muszyński Heliodor 31, 67, 71  
  
 Natoniewska Katarzyna 99  
 Natorp Paul 40  
 Nawroczyński Bogdan 30, 50, 58, 59, 119, 125, 137, 138, 163, 181, 199, 200, 208, 209, 218  
 Nedoncelle Maurice 55  
 Neill Alexander S. 91  
 Neumann Dieter 177  
 Niesiołowski Andrzej 58, 70  
 Nohl Herman 21, 22, 31, 91, 96, 97, 99-103, 110, 111, 121, 122, 134, 139, 193, 196, 197  
 Nowak Marian 23, 25, 27, 33, 45, 47, 53, 55-57, 68, 73, 78, 127, 132, 150, 153, 169, 185, 187, 211  
 Nowicki Andrzej 56  
  
 Ockham Wilhelm 38, 60  
 Oelkers Jürgen 177  
 Okoń Wincenty 67, 69, 71  
 Olbrycht Katarzyna 68  
 Oldenburg Ray 123  
 Ostrowska Urszula 36, 47, 209  
  
 Parsons Talcott 193  
  
 Pascal Blaise 55  
 Perry Bruce 189  
 Pestalozzi Johann Heinrich 84, 88, 89, 91, 143, 162, 196, 200, 201, 206  
 Petersen Peter 190  
 Petzelt Alfred 145  
 Pindar 130, 131  
 Piramowicz Grzegorz 88  
 Platon 36, 49, 66, 126, 195, 210  
 Pomykało Wojciech 69  
 Portmann Adolf 189  
 Prange Klaus 44  
 Prengel Annedore 20, 21  
 Protagoras 126  
 Przecławska Anna 20  
 Pyżalski Jacek 19  
  
 Radlińska Helena 183  
 Reale Giovanni 186, 187  
 Reber Arthur 40  
 Reber Emily 40  
 Reich Kersten 25  
 Rogers Carl 191, 200, 203  
 Rosa Hartmut 31, 112-116, 192  
 Rosenzweig Franz 21, 55  
 Roth Julia 20  
 Roth Stephanie 20  
 Rousseau Jean Jacques 84, 91, 92, 96, 126, 128-130, 134, 135, 184, 192, 202, 207  
 Rulla Luigi 151  
 Russell Bertrand A.W. 40  
 Ryszard od św. Wiktora 55  
  
 Sailer Johann Michael 135, 136  
 Salzmann Christian Gotthilf 91, 92, 96  
 Sartre Jean-Paul 145  
 Sauer Johann Gottfried 77, 136  
 Schaaf Julius Jakob 40  
 Schaller Klaus 23, 73  
 Schiller Friedrich 137  
 Schleiermacher Friedrich Daniel Ernst 27, 53, 68, 91, 93, 94, 96, 130, 139, 177  
 Schneider Christoph 23, 24, 91

- Schoenebeck Hubertus von 122  
Schopenhauer Artur 61  
Schorb Alfons O. 86, 89, 132  
Schütz Alfred 25, 28, 152, 155  
Sokrates 87, 131  
Sośnicki Kazimierz 156, 187  
Speamann Robert 50, 56  
Staszic Stanisław 48  
Steiner Rudolf 195, 205  
Stern William 209  
Stępkowski Dariusz 56, 77, 143, 145  
Suarez Franciszek 31  
Suchodolski Bogdan 59, 72  
Švec Štefan 47  
Szacki Jerzy 128  
Szołtysek Adolf 177  
Sztobryn Dorota 99  
Sztobryn Sławomir 47, 131  
  
Śliwerski Bogusław 28, 32, 47, 64, 66, 67, 74, 117, 172, 209  
  
Tafferner Andrea 33  
Tarnowski Janusz 23, 57  
Tchorzewski Andrzej de (Tchorzewski Andrzej Michał) 68, 71  
Tinbergen Nikolaas 189  
Tischner Józef 56  
  
Tremł Alfred K. 185, 187  
Trentowski Bronisław Ferdynand 30  
Turoś Lucjan 52  
Twardowski Kazimierz 149  
  
Ulrych ze Strasburga 38  
Uphoff Ina Katharina 65, 121  
  
Vives Juan Luis 87, 202, 211, 217  
  
Weber Max 28, 181  
Weinberg Julius Rudolph 36  
Węgrzecki Adam 55, 56  
Wichern Johann Hinrich 91  
Wieczorek Krzysztof 56  
Winkler Michael 93  
Winnicott Donald W. 198  
Wittgenstein Ludwig 44  
Wojtyła Karol (Jan Paweł II) 51, 53-55, 58, 62, 63, 120, 141, 153, 164-166, 172, 197  
Wolf Friedrich August 137  
Woroniecki Jacek 73, 164, 178  
Wroczyński Ryszard 30, 183  
Wróbel Alina 33, 47, 121  
  
Zirfas Jörg 47, 59  
Znaniński Florian 51, 70