

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” aniżeli jako „byt jako taki”¹. 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 Fontana²: „[...] wszyscy są dziś zgodni co do szczególnej wartości relacji dla konstruowania i równowagi osoby”³. Również samo pytanie tytułowe artykułu Jacka Pyżalskiego *Czy możliwe jest budowanie relacji w edukacji zdalnej?*⁴ 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 relacji⁵.

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

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

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

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

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

⁵ 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 szkolne⁶. 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*⁷. 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 Prengel⁸, zebrane przez Helgę Fasching⁹ 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 dziećmi¹⁰. Badania o podobnej tematyce podejmują także Stephanie Roth¹¹ oraz inni¹².

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 faktorem, 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 narzę-

⁶ 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.

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

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

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

¹⁰ 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.

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

¹² S. Erichsen, P. Kuhl, *Zum Einfluss der Mentoring-Beziehung auf die Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden im Langzeitpraktikum* [w:] F. Hesse, W. Lütgert (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”¹³. 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 Buber – «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”¹⁴.

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 nawiedzeniu¹⁵. Można w tej grupie wskazać również przykłady badań między innymi Krzysztofa Kalki¹⁶, Barbary Kiereś¹⁷, Katarzyny Jasińskiej¹⁸, Mieczysława Łobockiego¹⁹ czy Ludwiga Liegla, który w pierwszej części swojej publikacji podejmuje się przełożenia teorii relacji współczesnych myślicieli społecznych na konteksty wychowawcze²⁰.

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

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

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

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

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

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

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

²⁰ Wymienia on następujące modele: 1) Herman Nohl (1879–1960), „*Der pädagogische Bezug*” und „*Bildungsgemeinschaft*”; 2) Martin Buber (1878–1965), „*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)²¹ i szeroka literatura związana z jego koncepcją „relacji pedagogicznej” (*pädagogischer Bezug*)²². Następnie można wymienić Friedricha W. Krona²³ oraz Hermanna Giesecke, który z kolei podejmuje to zagadnienie od strony

kommunikatives Denken – Perspektivik – Relationale Wissenssoziologie – Erziehungssoziologie; 7) Lev Vygotsky (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.

²¹ 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.

²² 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.

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

historycznej²⁴. Ważną publikacją w tym obszarze jest również wspomniana już praca L. Liegle²⁵. Wskazać też trzeba dorobek Mariana Nowaka²⁶ czy Michaela Behnisha²⁷.

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”²⁸, a przecież „istotą każdej pedagogiki jest relacja pedagogiczna” (*Kern aller Pädagogik ist die pädagogische Beziehung*)²⁹. 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)”³⁰. Z kolei Janusz Tarnowski (1919–2012), analizując definicję wychowania Klauza Schallera (1925–2015)³¹, stwierdza, że „[...] nie widać w nim [tym sformułowaniu – M.J.] śladów relacji wychowawca – wychowanek, która jest tak bardzo istotna dla procesu pedagogicznego”³².

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

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

²⁵ L. Liegle, *Beziehungspädagogik: Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis*.

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

²⁷ 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.

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

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

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

³¹ Chodzi o definicję: „wychowanie to sposoby i procesy, które istotnie 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.

³² 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?”³³.

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 nieświadomej³⁴.

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: doświadczenie³⁵.

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”³⁶.

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

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

³⁴ U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, s. 18.

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

³⁶ 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”³⁷. 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 osiąganiem celów i wartości³⁸. Podobnie niemiecki teoretyk wychowania Kersten Reich dopomina się o gruntowne badania w tym obszarze, stwierdzając, że „[...] pedagogika terażniejszości jest obszarem nie w pełni jeszcze rozwiniętym, ponieważ do dziś nie docenia poziomu relacji”³⁹. 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 wydobycia 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”⁴⁰, bądź też – jak stwierdza Stefan Kunowski (1909–1977) – „[...] jako idealne konstrukcje, wynikające z układu stosunków logicznych odwzorowanych w teoriach poszczególnych struktur rzeczywistości”⁴¹. 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-

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

³⁸ Por. M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 433.

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

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

⁴¹ 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 proceduralnymi⁴².

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 praktyczny⁴³. 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

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

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

zawierałyby w sobie treść realnego odniesienia⁴⁴. Z tego względu wpisuję się w tradycję humanistycznego modelu nauki sięgającego do inspiracji Friedricha Daniela Ernsta Schleiermachera (1768–1834), który zaprezentował go w swoim wykładzie pt. *Grundzüge der Erziehungskunst* z 1826 roku. Wychodząc od pytania o stopień uniwersalności teorii pedagogicznej⁴⁵, 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 spekulatywną⁴⁶. 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 zmianie⁴⁷. Na tej podstawie F.D.E. Schleiermacher stwierdza, że taka teoria nie jest naukowa⁴⁸. Stąd jedynym możliwym założeniem dla budowania uniwersalnej teorii pedagogicznej jest przyjęcie spekulatywnej drogi budowania wiedzy. Sprowadza 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 dobra⁴⁹, co skutkuje tym, że pedagogika jest bardzo ściśle związana z etyką.

Kontynuatorem inspiracji Schleiermacherowskich i zarazem twórcą współczesnej humanistyki był W. Dilthey, który głosił odrębność istoty zjawisk humanistycznych oraz epistemologiczną swoistość nauki o „ludzkiej duchowości” (*Geisteswissenschaften*)⁵⁰. Znamienną „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”⁵¹. 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»”⁵². Badacz posługujący

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

⁴⁵ „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.

⁴⁶ Por. tamże.

⁴⁷ Por. tamże, s. 34.

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

⁴⁹ Por. tamże.

⁵⁰ 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.

⁵¹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*, s. 64.

⁵² Tamże.

się tą metodą jest nie tylko redaktorem i odtwórcą odkrywanego sensu, ale również – jak pisze Bogusław Śliwerski – „sam wzbogaca ją o własną podmiotowość”⁵³, 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 mówienia⁵⁴.

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”⁵⁵. 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”⁵⁶. 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”⁵⁷. 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”⁵⁸. W takiej perspektywie zmienia się istotny cel prowadzonych badań, którym nie może być jedynie „[...] ustalanie korelacji a nawet uniwersalnych zależności współtowarzyszących

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

⁵⁴ 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.

⁵⁵ A. Schütz, *O wielości światów...*, s. 9.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże, s. 9–10.

⁵⁸ 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 aktorów⁵⁹. 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 przypadków⁶⁰. W tym sensie można mówić o badaniach dotyczących „ważnego definiowania i redefiniowania podstawowych pojęć (zjawisk) pedagogicznych”⁶¹.

Mając na uwadze zbudowanie modelu relacji wychowawczej (cel teoretyczny) na podstawie poznanych znaczeń nadawanych samej relacji (cel poznawczy) oraz proponowanie – 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 zebranych jednostkowym przypadkom – uzyskać ogólną treść badanego zjawiska. We wszystkich przypadkach zachowałem i uznawałem zasady spirali hermeneutycznej⁶², 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-

⁵⁹ Tamże, s. 5.

⁶⁰ 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.

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

⁶² 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 wspólnoty⁶³.

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 przedrozumienia⁶⁴. 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”⁶⁵. By uchronić się od tego błędu, poddaje 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 historyczną⁶⁶ 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”⁶⁷. 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

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

⁶⁴ Por. K. Zierer, K. Speck, B. Moschner, *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*, s. 24.

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

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

⁶⁷ 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 badacz⁶⁸.

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 opisyje się i wyjaśnia rzeczywistość, aby uniknąć wieloznaczności”⁶⁹. 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”⁷⁰. 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”⁷¹. 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 wydarzenia 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

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

⁶⁹ T. Duma, *Metafizyka relacji...*, s. 150.

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

⁷¹ 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 wybierać⁷². Oznacza to, że dobry lektor musi być wcześniej dobrym selektorem, a to zawsze jest trudne, naznaczone subiektywnym wyborem autora. Drugą trudność związana jest z tłumaczeniem tekstów obcojęzycznych. Ze względu na fakt, że tego typu namysł nad relacją wychowawczą narodził się i obecny 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”⁷³, 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 ukazę 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 ukazę 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

⁷² 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.

⁷³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie...*, s. 40.

zmierzającego do całościowego przyglądania się i myślowego obejmowania badanej rzeczywistości wychowania w duchu Arystotelesowskiej *theorii*. 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, podpowiedzi, 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 wymieniść, ponieważ często nie miały one ściśle zaplanowanego charakteru, ale okazały się – często po czasie – niezwykle inspirujące w „układance myśli”. We wszystkich tych środowiskach i spotkaniach doświadczam prawdziwości Platońskiego uwrażliwienia na to, że wiedzę autentycznie przekazuje się w spotkaniu, rozmowie, wspólnocie, szkole. Inaczej mówiąc: potrzebowalem i wciąż potrzebuję wspólnoty, żeby zrozumieć słowo⁷⁴.

⁷⁴ 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.