

Marek Jeziorański. *Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2022, ss. 250

[rec. *Lucyna Dziachkowska**
ORCID: 0000-0002-6387-8609
Szczecin, Polska]

Na rynku wydawniczym w 2022 roku ukazała się monografia Marka Jeziorańskiego *Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja*. Tytuł i treść pracy wskazują na jej usytuowanie w kręgu zainteresowań pedagogiki ogólnej. Teresa Hejnicka-Bezwińska, odwołując się do źródeł leksykalnych, przypominała niegdyś, że jednym z istotnych zadań tej subdyscypliny jest „wyjaśnianie rzeczywistości wychowawczej poprzez wydobywanie na jaw podstawowych kategorii pedagogicznych”, a do kluczowych „kompleksów tematycznych”, poruszanych przez pedagogikę ogólną, należy zaliczyć „język pedagogiki i jego ustalenia” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 19). Marek Jeziorański podejmuje w swej pracy powyższe zobowiązania, przyjmując za przedmiot swoich badań tytułową relację wychowawczą, traktując ją jako podstawową kategorię pedagogiczną. Do kluczowych pojęć/kategorii rozpracowywanych przez pedagogikę należą oczywiście: wychowanie, edukacja, kształcenie. W samym ich brzmieniu nie ma jednak sugestii wskazujących na dynamiczny charakter zjawisk nimi określanych, na ich złożoność. Pojęcie relacji wychowawczej niesie natomiast za sobą taką informację – informację o odniesieniach kogoś/czegoś do innych osób, zjawisk czy przedmiotów. Komunikat ten wynika z samego znaczenia pojęcia relacji, wskazującego na istnienie takich odniesień.

Recenzowana monografia składa się z czterech rozdziałów: I. Relacja wychowawcza i perspektywy jej ujęć, II. Modele relacji wychowawczej, III. Trójpodmiotowy model relacji wychowawczej, IV. Praxis relacji wychowawczej.

* Dr hab. Lucyna Dziachkowska, prof. US, Katedra Wczesnej Edukacji, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński; e-mail: lucyna.dziachkowska@usz.edu.pl.

Istotną rolę w całości pracy odgrywa Wstęp. Nie zawiera on jedynie treści uzasadniających podjęcie tematu, ukazujących niezapełnione pola badawcze w pedagogice, podkreślających istotne znaczenie relacji wychowawczych w całości kształcie zjawiska wychowania. Obejmuje również niezwykle ważne ustalenia terminologiczne – zwłaszcza te dotyczące rozumienia modelu (w odniesieniu do badanego zjawiska). Zostało tu przyjęte i uzasadnione stanowisko Alfreda Schütza, uświadamiające upraszczający, ale ukierunkowany na uchwycenie istoty zjawiska, charakter modelu jako konstruktu drugiego stopnia. Znaczącą częścią Wstępu są także założenia metodologiczne, zawierające deklaracje autora co do zastosowanych metod badań. Jako główną metodę wskazano w monografii metodę hermeneutyczną, a jako „metody szczegółowe”: hermeneutyczną analizę tekstu, metodę spekulatywno-dedukcyjną oraz metodę indukcyjną. Zabrakło tu deklaracji zastosowania metody fenomenologicznej, której obecność również wyraźnie zaznacza się w treściach rozprawy. Niemniej jednak – jak wskazuje w polskiej pedagogice Krystyna Ablewicz – fenomenologia w naturalny sposób staje się częścią postępowania badawczego (Ablewicz, 1998), ujętego w strukturze koła hermeneutycznego/spirali hermeneutycznej w drugim jej elemencie („całość – część – całość”). Tak też stało się w recenzowanej pracy.

Struktura rozdziałów odzwierciedla złożoną drogę badawczą autora. Najpierw (w pierwszym i drugim rozdziale) realizowany jest założony cel poznawczy – „ustalenie dotychczasowego rozumienia relacji wychowawczej i jej modeli”. Rozdział pierwszy nie ma jedynie charakteru rekonstrukcyjnego, prowadzi autora do sformułowania „ogólnej definicji relacji wychowawczej” („całości kształt procesów i wzajemnych oddziaływań zachodzących między osobami, podejmowanych celem obdarowywania się człowieczeństwem”) oraz uchwycenia struktury tej relacji (budują ją trzy elementy: 1) podmiot relacji wychowawczej – jako „element pierwotny, początkowy, źródłowy, inicjacyjny, aktywny”, 2) przedmiot relacji wychowawczej – „element wtórny, docelowy, doznający (ewentualnie pasywny)” oraz 3) narzędzie relacji wychowawczej – „element użytecznościowy, służebny, prakseologiczny”). Wypracowawszy ogólną definicję i strukturę relacji wychowawczej, autor przystępuje – w rozdziale drugim – do ukazania oraz interpretacji odczytanych z literatury przedmiotu modeli relacji wychowawczej. Odtwarza tu niejako historyczny proces przemian w refleksji nad wychowaniem i relacją wychowawczą. Za Klausem Bartelsem wskazuje, że „archetypu dla współcześnie

rozumianej relacji wychowawczej” można doszukać się już w fenomenie dialogu sokratejskiego. Korzystając z bogactwa opracowań historycznych (zwłaszcza historii wychowania), znajduje kolejne tropy związane z badanym zjawiskiem: analizę zadań nauczyciela w ujęciu Kwintyliana, refleksje dotyczące cech osobowych nauczyciela, przedstawione przez J. L. Vivesa w dziele *O podawaniu umiejętności*, namysł nad praktyką wychowania J. Locke’a, G. Piramowicza, J. H. Pestalozziego oraz J. A. Komeńskiego. Następnie przechodzi do analizy „pierwszych prób naukowego opisu relacji wychowawczej”. W podsumowaniu tej kwestii zwraca uwagę na związek między teoretycznym namysłem nad relacją wychowawczą a tzw. zwrotem antropologicznym w pedagogice. Ten moment rozwoju wiedzy o wychowaniu był związany z zaakcentowaniem potencjalności rozwoju wychowanka, uwypukleniem rangi takich pojęć i określanych ich mianem zjawisk jak: „wspólnota antropologiczna” (J. J. Rousseau), „aktywność własna wychowanka” (Ch. G. Salzmann), „postrzeganie siebie” (F. D. Schleiermacher), z krytycznym spojrzeniem na redukcyjny charakter układu nauczyciel–uczeń czy wychowawca–wychowanek i dostrzeżeniem potrzeby rozszerzenia tego układu o kontekst społeczny. Przechodząc do analizy wybranych modeli relacji wychowawczej, obecnych w literaturze przedmiotu, autor przedstawia je w układzie chronologicznym, zaczynając od modelu autorstwa Ernsta Kriecka – relacji jako „pierwotnego wydarzania się”, związanego z „pierwotnym i podstawowym wychowawcą”, jakim jest „Duch absolutny”, ujawniający się najpierw przez kulturę, tradycję, społeczeństwo, język, później przez naturę, a dopiero na końcu przez świadomego wychowawcę. Jako model najbardziej rozwinięty relacji wychowawczej Jeziorański przedstawia propozycję „relacji pedagogicznej” Hermana Nohla. Nohl uczynił z „relacji pedagogicznej” kluczową kategorię pedagogiki, a za jej istotę uznał „prawdziwą miłość nauczyciela” – „miłość podnoszącą”, ukierunkowaną na cel wychowania – ideał wychowanka. Ten ostatni jest tu ujmowany jako „człowiek w procesie stawania się”. Relacja pedagogiczna jest z kolei ukierunkowana na zanikanie, co wiąże się z jej asymetrycznością, początkowo oznaczającą niejako „przewagę” nauczyciela, a później przeradzającą się w samowychowanie osoby, która na jej początku była wychowankiem. Dopełnieniem obrazu zróżnicowania modeli relacji wychowawczej są jeszcze modele: „stosunku dialogicznego” Martina Bubera, „stosunku wychowawczego” Friedricha W. Krona, „relacji rezonującej” Hartmuta Rosy. Po wnikliwych analizach przedstawionych modeli autor przyznaje, że jest świadom niepełności (w katalogu przedstawionych modeli)

możliwych odmian relacji wychowawczej. Podejmuje, w związku z powyższym, próbę dokonania klasyfikacji tychże odmian. Ostatecznie decyduje się na trzy kryteria tej klasyfikacji: 1) rodzaje korelatów; 2) specyfika przyporządkowania (tu np. relacja bezpośrednia, relacja zapośredniczona oraz współwystępowanie czy: relacja jednostronna i relacja dwustronna albo: relacja symetryczna i relacja asymetryczna); 3) cel relacji wychowawczej (tu: relacja autoteliczna – ustanawiająca jako cel spotkanie wychowawcy z wychowankiem, ich wzajemną więź, a także relacja instrumentalna – relacja wykorzystana do osiągnięcia innych celów niż samo spotkanie wychowawcy z wychowankiem).

Treści pierwszych dwóch rozdziałów pozwalają dostrzec w autorze pedagoga ogólnego, który z dużą swobodą, a jednocześnie wrażliwością i uwagą, porusza się po obszarze pedagogiki tradycyjnej i współczesnej, zarówno polskiej (F. Trentowski, J. W. Dawid, B. Nawroczyński, S. Hessen, K. Sośnicki, K. Kotłowski, S. Kunowski, Z. Kwieciński, T. Hejnicka-Bezwińska, J. Tarnowski, J. Gnitecki, B. Śliwerski, A. de Tchorzewski, U. Ostrowska, M. Nowak, A. Murzyn, D. Kubinowski i in.), jak i zagranicznej, głównie niemieckiej (J. F. Herbart, F. D. Schleiermacher, W. Dilthey, E. Krieck, H. Nohl, W. Brezinka, W. Böhm, M. J. Langeveld, J. Oelkers i in.), sięga po niezbędne dla głębszego zrozumienia poruszanych kwestii prace filozoficzne (Arystotelesa, T. Hobbesa, F. M. Webera, M. Bubera, W. Jaegera, J. Woronieckiego, M. Krapca, K. Wojtyły, M. Gogacza, H. Rosy i in.) i z zakresu nauk społecznych (F. Znanieckiego, V. E. Frankla, N. Luhmanna, M. S. Archer i in.).

Rozdział trzeci rozpoczyna najbardziej twórczą część pracy, w której autor buduje „trójpodmiotowy model relacji wychowawczej”. Czyniąc tu pojęcie podmiotu kluczowym dla zrozumienia całego modelu, ukazuje najpierw, zbudowane na tym kryterium (podmiotu – właściwie jego liczby, obecności w relacji), inne modele relacji wychowawczej. Są to: 1) jednopodmiotowy model relacji wychowawczej (tu: a) relacja, w której tym podmiotem jest nauczyciel-wychowawca, którego wpływom poddaje się wychowanek, albo b) relacja, w której wychowanek podlega samowychowaniu, czy też c) relacja, w której w swoistą harmonijną jedność (potencjalność wychowawczą) łączą się wpływy osobowe, społeczno-kulturowe i naturalne); 2) dwupodmiotowy model relacji wychowawczej (w którym „w jednej relacji wychowawczej można wskazać dwa źródła potencjalności wychowawczej”, wychowanek wnosi tu zatem „aktywny wkład w proces własnego rozwoju”); 3) bezpodmiotowy model relacji wychowawczej (zakładający inne niż człowiek źródła relacji

wychowawczej – np. struktury społeczne, środowisko przyrodnicze, potencjał natury tkwiącej w człowieku).

Na tym tle wyrazisty staje się oryginalny i jednocześnie uzasadniony pedagogicznie model relacji wychowawczej autorstwa Marka Jeziorańskiego. Jest to trójpodmiotowy model relacji wychowawczej. Inspiracje do jego stworzenia znalazł autor już w greckiej paidei, a jeszcze bardziej konkretnie – w starożytnym maksymie żyjącego na przełomie VI i V wieku p.n.e. greckiego poety, liryka – Pindara. Maksyma ta głosi: „bądź takim, jakim jesteś”. Po dokładnej analizie źródłowej można stwierdzić – jak pisze Jeziorański, powołując się na ustalenia Wernera Jaegera – że „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”. Jest to bardzo ważny moment, niezbędny dla zrozumienia i uzasadnienia prezentowanego przez autora modelu relacji wychowawczej. Namysł nad tą maksymą pozwala wskazać na istnienie potrzeby wewnętrznego dialogu wychowanka, istotnego dla zjawiska samowychowania i rozwoju wychowawczego w ogóle. Kolejne argumenty, rozwijające tę myśl, znajduje autor m.in. w praktyce majeutyki u Sokratesa, w pismach św. Augustyna, w rozważaniach M. de Montaigne’a, J. A. Komeńskiego, czy J. J. Rousseau, filozofii I. Kanta, a także w dziełach pedagogicznych J. M. Sailer, J. G. Sauera, J. F. Herbarta, F. A. W. Diesterwega, B. Nawroczyńskiego, H. Nohla, S. Hessena, R. Guardiniego, F. Märza, M. Heitgera, D. Bennera czy D. Stępkowskiego.

Cała plejada twórców, podejmujących namysł nad istotą człowieczeństwa oraz nad istnieniem człowieka, w szczególności nad rzeczywistością wychowawczą, jest tu przywołana w kontekście ukazania przez autora doniosłego faktu i zadania wychowawczego, jakim jest swoisty dialog wychowanka z samym sobą, z najdoskonalszym obrazem samego siebie, kryjącym w sobie potencjał rozwojowy – wezwanie do rozwoju. Uznanie takiego faktu tkwi u podłoża skonstruowania trójpodmiotowego modelu relacji wychowawczej autorstwa Jeziorańskiego. Trzy jego istotne elementy to:

1. „Ty” – wychowawca zewnętrzny;
2. „Ja-wołające” – „zinterioryzowany w wychowanku normatywny obraz samego siebie”;
3. „Ja-(po)wołane” – „wychowanek tu i teraz obecny ze wszystkimi kontekstami (biologicznymi, psychicznymi, kulturowymi, duchowy-

mi z jednej strony oraz historycznymi i przyszłościowymi z drugiej strony), które doprowadziły go do tego miejsca”.

Szczególą pozycję w tym modelu zajmuje „Ja-wołające” – jest ono – jak pisze sam autor – „najważniejszym wychowawcą”, a nawet „w pewnym sensie jest jedynym wychowawcą”. „Ja-wołające” to wzór osobowy wychowanka, w którym obecne są: 1) treści świadomie wybrane przez niego (których urzeczywistnienia świadomie pragnie), 2) treści ukrywane przez niego (to jego skłonności, dążenia, które w sobie odkrył i które zaakceptował), ale także 3) treści nieuświadomione, które można oddać wyrażeniem: „coś pociąga”, w związku z którymi podmiot „Ty” ma zadanie wspomagania wychowanka w odkrywaniu tych obszarów nieświadomości, by mógł aktywniej podejmować wysiłek samowychowania.

Autor nie poprzestaje na ukazaniu elementów – podmiotów – relacji wychowawczej oraz ich charakterystyce. Istotnym pedagogicznie rozwinięciem tych treści jest przedstawienie relacji między podmiotami: 1) bezpośredniej zewnętrznej relacji wychowawczej, 2) pośredniej zewnętrznej relacji wychowawczej, 3) pośredniej wewnętrznej relacji wychowawczej oraz 4) bezpośredniej wewnętrznej relacji wychowawczej, a także celów relacji wychowawczej: ogólnego („rozwój człowieka jako proces, a nie utrwalony stan rzeczy) oraz etapowych – związanych z odmianami relacji między podmiotami: 1) ułatwienie wychowankowi dostrzeżenia „wartości, które go dotyczą”, 2) „samostanowienie wychowanka”, 3) nieustanne „pobudzanie i aktywowanie wewnętrznej relacji wychowawczej”, 4) integracja „Ja-wołającego” z „Ja-(po)wołanym”.

Czwarty rozdział pracy – zgodnie z zapowiedzią przedstawioną we Wstępie – miał być związany z realizacją celu praktycznego (tak ważnego dla pedagogiki tradycyjnej i bardzo krytykowanego w niektórych obszarach współczesnej pedagogiki, np. nawiązującej do myśli postmodernistycznej) – określonego m.in. jako „opracowanie dyrektyw pedagogicznych, tj. praktycznych wskazówek ukierunkowanych na realizację teoretycznego modelu badanej rzeczywistości”. Realizacja tego celu nie oznacza jednak dla autora opracowania projektu szczegółowych działań, ale sprowadza się do opracowania zasad regulujących dynamikę relacji wychowawczej: I) w ramach *praxis* wychowawcy Ty: 1) zasady fizycznej obecności [wychowawcy „Ty” przy wychowanku], 2) zasady zbliżenia, 3) zasady amatorstwa, 4) zasady prowadzenia, 5) zasady źródłowych relacji w rodzinie; II) w ramach *praxis* „Ja-wołającego”: 1) zasady obudzenia, 2) zasady kairoagogenicznego przeżywania czasu; III) w ramach *praxis* „Ja-(po)wołanego”:

1) zasady akceptacji obrazu, 2) zasady re-kreacji. Zagadnieniem dopełniającym treści tego rozdziału jest analiza specyfiki *praxis* w odniesieniu do faktów (narzędzi) wychowawczych, różnicujących się na fakty typu *physis*, *ethos* i *logos*. Ich rozpoznanie jest konieczne ze względu na potrzebę włączenia ich w linie wspólnego działania/relacji wychowawcy z wychowankiem. Bez tego rozpoznania niemożliwe czy utrudnione byłoby realizowanie wskazanych wcześniej zasad.

Ostatni rozdział recenzowanej pracy lokuje się w szczególnie ważnym obszarze pedagogiki, jakim jest „pedagogika zasad”. Jej kreowanie postulował klasyk polskiej pedagogiki ogólnej – Kazimierz Sośnicki. Wskazywał on na zasady wychowania jako na normy o dużym stopniu ogólności, które licząc się z aspektami wartościującymi ludzkie działanie, zanurzone są jednocześnie w argumentacji naukowej i łączą te dwa ważne aspekty myślenia pedagogicznego, dając wskazania dla praktyki wychowawczej i służąc jej raczej jako pewne uwrażliwienia w działaniu, a nie sztywne, szczegółowe dyrektywy (Sośnicki, 1973). Marek Jeziorański wieńczy swoją pracę pedagogiką zasad, nie ucieka przed realizacją tego specyficznego zadania pedagogiki, nie zasłania się przed tym zobowiązaniem przyjęciem reguły Hume’a, która zakłada, że z tego, co jest, nie można wnioskować o tym, co być powinno. W realnym wychowaniu jego uczestnicy nieustannie dokonują takiej translacji, budując relacje wychowawcze. Pisząc monografię na temat relacji wychowawczej, Marek Jeziorański przygotował pedagogom (zarówno praktykom, jak i teoretykom) ważne narzędzie komunikacji, umożliwiające głębsze rozumienie dynamiki samego wychowania i uczestniczących w nim osób.

Bibliografia

- Ablewicz, K. (1998). Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych. W: S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s. 25–41). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Jeziorański, M. (2022). *Relacja wychowawcza. Rozumienie, modele, propozycja*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sośnicki, K. (1973). *Teoria środków wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.