

Marta Krupska
ORCID: 0000-0001-9990-5683
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Relacja pedagogiczna: między doświadczeniem dziecka a odpowiedzialnością dorosłego. W kręgu inspiracji i interpretacji fenomenologicznej praktyki pedagogicznej

The Pedagogical Relationship: Between
the Child's Experience and the Adult's
Responsibility. Inspirations and Interpretations in
Phenomenological Pedagogical Practice

ABSTRACT

This article presents several contemporary approaches to the pedagogical relationship as developed within the tradition of human science research. The idea and characteristics of the unique relationship between an adult and a child have long been central themes in this tradition. The article also examines this relationship in the context of the post-war criticism and revision of the concept of the pedagogical relationship. A significant focus is placed on the child's experience and the issue of asymmetry, which is a defining feature of

KEYWORDS

pedagogical
relationship, human
science research,
child dependency,
adult responsibility,
ethical nature of
the pedagogical
relationship

SŁOWA KLUCZOWE

relacja pedagogiczna,
human science research,
zależność dziecka,
odpowiedzialność
dorosłego, etyczna
natura relacji
pedagogicznej

SPI Vol. 27, 2024/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.3.002
Nadesłano: 30.04.2024
Zaakceptowano: 19.08.2024

individual approaches to the pedagogical relationship at each stage of its development.

Of particular importance in this reflection is the ethical dimension, explored by researchers interested in the concept of the pedagogical relationship and the methodology of phenomenology of practice as developed by Max van Manen, and inspired by the philosophy of Emmanuel Levinas. The article briefly outlines the evolution of thought on the pedagogical relationship, from the so-called "first inversion" (Hermann Nohl) "second inversion" (Gert Biesta), which suggests that the awareness of the adult's limitations and doubts should be recognized as an integral part of pedagogical theory. The discussion in the article demonstrates that the asymmetry between the child and the adult, which takes on a distinctly ethical character remains the core issue of the pedagogical relationship. The concept of a pedagogical community is highlighted as revealing a particular ethical value in this context.

ABSTRAKT

Artykuł przybliży kilka współczesnych ujęć problematyki relacji pedagogicznej rozwijanej w tradycji *human science research*. Idea i charakterystyka wyjątkowej relacji między dorosłym a dzieckiem jest od dawna centralnym tematem w tej tradycji. W artykule ta relacja została przedstawiona również w świetle powojennej krytyki i rewizji koncepcji relacji pedagogicznej. Bardzo istotne miejsce w przywoływanym ujęciu znaczących koncepcji pedagogicznych zajmuje doświadczenia dziecka oraz problematyka asymetrii, charakterystyczna dla poszczególnych ujęć relacji pedagogicznej na każdym z jej etapów.

Sz szczególnie znacząca dla przywoływanej refleksji jest problematyka etyczna rozwijana przez badaczy zainteresowanych koncepcją relacji pedagogicznej i metodologią *phenomenology of practice* Maxa van Manena, zainspirowanych również filozofią Emmanuela Levinasa. W artykule krótko została zakreślona droga, na jakiej rozwijała się refleksja nad relacją pedagogiczną od tzw. „pierwszej inwersji” (Hermann Nohl) poprzez „drugą inwersję” (Gert Biesta), która pokazuje, że świadomość ograniczeń i wątpliwości dorosłego powinny być dostrzeżone jako integralna część teorii pedagogicznej. Rozważania podjęte w artykule pokazują, że w centrum problematyki relacji pedagogicznej wciąż pozostaje kwestia asymetrii w relacji między dzieckiem a dorosłym, która nabiera szczególnego charakteru etycznego. Wskazano na koncepcję pedagogicznej wspólnoty jako odślaniającą w tym kontekście szczególną etyczną wartość.

Wprowadzenie

Problematyka relacji pedagogicznej ma swoją bardzo długą tradycję filozoficzną, sięgającą korzeniami aż filozofii Platona czy Arystotelesa. We wprowadzeniu do zbioru *No Education without Relation* Charles Bingham i Alexander Sidorkin podkreślają rolę Wilhelma Diltheya. To Wilhelm Dilthey wskazał na jedno z fundamentalnych zadań, jakie stoją za rekonceptualizacją programu nauczania oraz badań fenomenologicznych w pedagogice. W 1888 roku stwierdził, że badanie rzeczywistości pedagogicznej zawsze rozpoczyna się od opisu wychowawcy w jego relacji do wychowanka (Bingham, Sidorkin 2004: 8). Od tego momentu relacja pedagogiczna, rozumiana jako emocjonalna więź między nauczycielem a uczniem, dorosłym i dzieckiem, stała się centralnym tematem albo – podchodząc do tej kwestii bardziej krytycznie – trudnym w odbiorze, bo stanowiącym wyzwanie problemem dla historycznie rozumianej pedagogicznej gałęzi nauk humanistycznych (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) (Klaffki 1970: 58).

Biorąc to pod uwagę – wskazuje Norm Friesen – dość przypadkowy wydaje się fakt, że to właśnie Hermann Nohl uznawany jest za pierwszego twórcę teorii relacji pedagogicznej. On sam był uczniem Diltheya i postrzegał siebie jako tego, kto skonsolidował „ruch”, w którym teoria pedagogiki rozwijana jest w terminach relacji pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. Jednakowoż – podkreśla Friesen – mówiąc o studiach pedagogicznych, które mają swój początek w opisie relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, Dilthey nie tylko podkreślał znaczenie relacji pomiędzy studentem a nauczycielem, ale również wskazywał na technikę opisu jako najbardziej odpowiednią dla swoich badań (Friesen 2017: 744). Fundamentem wpływowej koncepcji Hermanna Nohla jest głęboka afirmacja prymatu doświadczenia studenta i nauczyciela, a w szczególności inwersja ich „tradycyjnego” porządku oraz struktury. Zamiast dominujących w sytuacji pedagogicznej doświadczeń nauczyciela, jego oczekiwań i trudności, naprawdę znaczące miejsce zostało przyznane doświadczeniom dziecka i młodego człowieka

W artykule krótko zakreślona została droga, na jakiej rozwijała się problematyka refleksji nad relacją pedagogiczną od tzw. „pierwszej inwersji” (Hermann Nohl) poprzez „drugą inwersję” (Gert Biesta),

która pokazuje, że świadomość ograniczeń i wątpliwości dorosłego powinny być postrzegane jako integralna część teorii pedagogicznej. Szczególnie znacząca jest w tym kontekście problematyka etyczna rozwijana przez badaczy zainteresowanych koncepcją relacji pedagogicznej i metodologią *phenomenology of practice* Maxa van Manena, zainspirowanych również filozofią Emmanuela Levinasa. Otwiera ona perspektywę współcześnie rozwijanej pedagogiki inspirowanej fenomenologią i prowadzi w stronę rozwoju teorii oraz badań w edukacji, które rozciągają się od autobiograficznej fenomenologii Williama Pinara i jego podejścia do edukacji, opierającego się na filozofii postmodernistycznej i technice psychoanalitycznej (*method of currere*) (Pinar 2015), do fenomenologicznych studiów doświadczeń ucznia i nauczyciela, dziecka i dorosłego, usytuowanych w rzeczywistości ich codziennego życia (Van Manen 2015). Wraz z rozwojem idei Maxa van Manen znaczące miejsce w dalszym rozwoju problematyki relacji pedagogicznej mają tacy badacze jak Tone Saevi czy Norm Friesen.

Dorosły i dziecko: zmiana miejsc

Hermann Nohl definiuje relację pedagogiczną w dwóch różnych ujęciach. Pierwsze, w jasny sposób „progresywne”, „dążące do reform”, zawarte zostało w artykule z 1926 roku *Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Alder*, skoncentrowanym na pedagogicznym zaangażowaniu w pracę z ubogą, narażoną na zagrożenia społeczne i moralne młodzieżą. Definiuje on tutaj relację pedagogiczną jako unikatową, twórczą więź, która łączy wychowawcę i wychowanca (Nohl 1926: 153). Następnie prezentuje zarys swojej koncepcji, w której – jak pisze Friesen – można odnaleźć wiele takich dróg myślenia, które odróżniają ją od tego sposobu rozumienia relacji między uczniem a nauczycielem, którą my dziś postrzegamy jako wyrażenie skoncentrowaną na nauczycielu (Friesen 2017: 744).

Drugie ważne ujęcie w myśli Hermanna Nohla zostało przedstawione w 1933 roku w artykule *Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. Handbuch der Pädagogik*. Ta praca nie ma już tak rewolucyjnego charakteru jak artykuł z 1926 roku. Można w niej odnaleźć te sposoby definiowania i opisu relacji pedagogicznej, które

stały się najczęściej cytowanymi i dyskutowanymi w anglojęzycznej i niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu. Nohl definiuje tutaj relację pedagogiczną jako pełen uczuć (miłości, tkliwości) związek między osobą dojrzałą a osobą młodą, która się dopiero staje, wchodzi we własne życie i odkrywa swą tożsamość (Nohl 1933: 22).

Refleksje Nohla znalazły swoją kontynuację (i silną podstawę) w pytaniu sformułowanym przez Friedricha Schleiermachera: „Czego starsza generacja rzeczywiście chce od młodszej?” To pytanie ma znacznie głębsze znaczenie etyczne niż filozoficzne i teoretyczne. Czego chcemy dla i od naszych dzieci w naszym świecie? Co jesteśmy im dłużni? Czego od nich oczekujemy? W kontekście tych pytań edukacja jest postrzegana jako międzypokoleniowe przedsięwzięcie, w którym starsza generacja troszczy się o przyszłość młodszej i przygotowuje ją do niej. To oznacza, że edukacja jest naznaczona przez podział, rozłam pomiędzy światem życia, doświadczeniem starszej generacji (nauczyciela, wychowawcy), oraz światem życia i doświadczeniem generacji młodszej (wychowanka). Schleiermacher, podobnie jak Dilthey i Nohl, wskazuje, że ten podział i współzależność pomiędzy młodszymi i starszymi są wstępnymi warunkami wszelkiej pedagogicznej refleksji, zaangażowania i doświadczenia. Schleiermacher i Dilthey uznają ten podział jako zbiorowy, filogenetyczny fenomen. Nohl i inni badacze pedagogicznej relacji eksplorują jej ontogenezę, pojmując ją jako „dydaktyczną strukturę”, która łączy wychowawcę i wychowanka (Mollenhauer 1968: 21).

Jeśli się uwzględni, że te dwa światy, świat życia dziecka i dorosłego, są konstytutywne dla całej edukacyjnej sytuacji, nie można pominąć stwierdzenia od którego rozpoczął Nohl, wskazując, że wszelkie zalecenia w obszarze edukacji tradycyjnie wynikały z doświadczeń dorosłego, z jego/jej dorosłymi troskami, trudnościami i celami. W obliczu takiego stanu rzeczy Nohl proponuje inwersję (*Umdrehung*), zamianę miejscami pomiędzy światem dorosłego i troską o niego a światem dziecka. Konsekwencje tego są daleko idące, mówi Nohl, nadają kształt każdej chwili, każdemu etapowi, każdej sytuacji, każdemu wydarzeniu, które składają się na proces edukacji. W kluczowym fragmencie artykułu z 1926 roku opisuje to jako podstawowe stanowisko tego, co nazywał „nową edukacją” (Nohl 1926: 152).

Powojenna rewizja koncepcji relacji pedagogicznej

Kategoryczny nacisk Nohla na miłość, autorytet i odpowiedzialność dorosłego, podobnie jak wzajemna miłość, posłuszeństwo i zaufanie dziecka, brzmią nieco staromodnie, jeśli nie wręcz problematycznie. Takie stanowisko – podkreśla Norm Friesen – nie uznaje omyłności dorosłego, szczególnie jeśli błąd w tej relacji może ulec rozgałęzieniu, rozszerzeniu właśnie poprzez faktyczne lub oczekiwane posłuszeństwo, miłość i zaufanie dziecka (Friesen 2017: 744; Klafki 1970: 84–91). Niemiecka krytyka tak przedstawionej idei relacji pedagogicznej, szczególnie obecna w niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu, koncentruje się na czymś innym, a mianowicie na odniesieniu lub braku odniesienia pedagogicznej relacji do tego, co Nohl nazywał „określonymi z góry celami państwa, kościoła, prawa i ekonomii”. Ta krytyka rozpoczęła się już w momencie, kiedy Theodor Litt zarzucił Nohlowi, że ten ignoruje wpływ „obiektywnych sił” w pedagogice (Litt 1927/1967: 116).

Taki sam krytyczny głos zabrzmiał z jeszcze większą mocą po II wojnie światowej. W 1968 roku Klaus Mollenhauer napisał, że relacja pedagogiczna – wraz z tym, co Nohl zakładał w swojej jej koncepcji jako najbardziej fundamentalną relację – nie może być poddana refleksyjnemu zaangażowaniu. Realizacja pedagogicznych propozycji zakłada zawsze przyjęcie jakiegoś obrazu społeczeństwa (*Gesellschaftsbild*). Kryteria pedagogicznej ewaluacji tej koncepcji są tymi samymi kryteriami, które przynależą do konkretnego rozumienia społeczeństwa (Mollenhauer 1968: 24–25). Budowanie wizji relacji pedagogicznej zakłada wzięcie pod uwagę całego wachlarza ról społecznych, od których nauczyciel i uczeń zarówno w aspekcie osobistym, jak i społecznym są zależni. Chcąc więc zrozumieć, co jest właściwe w tej relacji, znaczy zrozumieć, co jest właściwe w danej kulturze i w danym społeczeństwie.

Okazało się więc, że zarówno utrzymywanie twierdzenia o niezależności relacji pedagogicznej od powyższych czynników (Nohl), jak i to, że powinna być ona z nimi wręcz sprzymierzona (Langeveld) jest problematyczne. Ustawienie ich w jednym szeregu prawie na pewno zaowocuje bowiem sztywną reprodukcją rzeczywistości społecznej i nowych problemów, podczas gdy argumentacja przemawiająca za ich autonomią będzie zawsze obciążona ryzykiem aberracji, za którym

kryje się arbitralność i zawsze niebezpieczna idiosynkrazja. W 1970 roku Wolfgang Klafki podjął problematykę relacji pedagogicznej, rozwijając swoją refleksję w oparciu o zasadnicze rysy koncepcji Hermana Nohla. Wnioski, do których doszedł, zawierają jednak szczegółowe, ostrzegawcze porównanie „autorytarnego” pedagogicznego stylu, który dostrzegał w jego koncepcji, z tym, który uważał za lepiej służący „społecznej integracji” i bardziej „demokratyczny” (Friesen 2017: 748; Klafki 1970: 84–91).

Jak zauważył Friesen, Otto Friedrich Bollnow, student Nohla i Heideggera, reprezentuje inną istotną perspektywę. Bollnow wchodzi w dyskusję nad relacją pedagogiczną w sposób otwarcie afirmatywny. Jego podejście nie jest wyraźnym odrzuceniem miłości i posłuszeństwa, ale precyzuje je kładąc nacisk na zaufanie, nadzieję i dialogiczną wzajemność. Bollnow nawiązywał do „dialogicznego egzystencjalizmu”, podkreślając, że dla relacji pedagogicznej (tak jak dla każdego dialogicznego spotkania) absolutna, bezwarunkowa afirmacja każdego z jej partnerów jest warunkiem koniecznym. Zgodnie z tym, kiedy intencje wychowawcy spotykają się z wrażliwością i otwartością na współpracę ze strony ucznia, relacja pedagogiczna może dojść do skutku. Zarówno Nohl, jak i Bollnow odnoszą się do takich pojęć, jak oddanie, otwartość i zaufanie ze strony dziecka/ucznia/podopiecznego. Proces nauczania opisują w terminach przypominających życie rodzinne. Relacja student–nauczyciel także prowadzi w stronę relacji osobowej, intencjonalnej i takiej, która staje się punktem odniesienia w rozumieniu rzeczywistości i własnego doświadczenia u dziecka (Friesen 2017: 748).

Krytycy przedwojennych koncepcji pedagogicznych (np. Wolfgang Klafki czy Klaus Mollenhauer) podkreślają, że koncepcji relacji pedagogicznej, tworzonej na fundamencie rodzinnych paraleli, kierowanej do wewnętrznego świata przeżyć, brakuje szerszej społecznej perspektywy. Będąc zawsze związaną z określonym systemem ideologicznym, taka koncepcja nie będzie uznawać ani uwzględniać sposobu, w jaki społeczne, klasowe nierówności są odtwarzane przez rodziny i szkoły.

Pytanie o etyczną naturę relacji pedagogicznej

Pracując na tym, by ustanowić odpowiednie miejsce dla idei relacji pedagogicznej w anglojęzycznym dyskursie, Max van Manen

odwoływał się do wpływu Hermanna Nohla, ale w szczególności duże znaczenie miały dla niego poglądy Martinusa Langevelda. Od Nohla, jak wyjaśniał, przejął trzy główne kluczowe cechy jego koncepcji: osobistą, intensywnie doświadczaną jakość relacji pedagogicznej, intencjonalne skupienie się na teraźniejszości i przyszłości wychowanka i jej swoistą „ukierunkowaną jakość” – jej orientację na pedagogiczne znaczenie obecnej sytuacji, w jakiej znajduje się dziecko (Van Manen 2015: 119).

Znaczenie bardziej istotny dla jego koncepcji jest wpływ Langevelda. Friesen podkreśla jednak, że w rzeczywistości wpływ, który Van Manen przypisuje Langeveldowi, opiera się na jego głębokim przekonaniu, że relacja pedagogiczna w codziennym życiu jest zawsze relacją etyczną (Friesen 2017: 149). To rozpoznanie powinno prowadzić przez Nohla i Schleiermachera – podkreślał Friesen. Niemniej zasadnicze elementy refleksji Langevelda są uderzająco podobne do idei Nohla. Langeveld podkreślał wartość miłości, posłuszeństwa, autorytetu, postrzegał jednak relację pedagogiczną, jak zauważył Friesen, jako silnie sprzymierzoną z wpływem Kościoła, państwa i innych „obiektywnych sił”. Ten punkt, jak i wiele innych obecnych w refleksji Langevelda nie zostały otwarcie podjęte przez Van Manena, który zasadniczo, jeżeli nie wyłącznie, był zatroskany o głęboko odczuwaną etyczną i praktyczną naturę tejże relacji (tamże).

Jasne jest jednak, że Nohl, Langeveld i Van Manen zgadzali się w innych punktach. Szczególnie jeden z nich okazał się być czymś więcej niż warunkiem koniecznym do zrozumienia relacji pedagogicznej. To prymat pierwotnej świadomości i żywego doświadczenia nad kryteriami związanymi z teoretyzacją i racjonalnością (Van Manen 2016: 53). W żaden sposób nie bierzemy ogólnej koncepcji ani aksjomatu za nasz punkt wyjściowy – mówił Langeveld. Zamiast tego musimy zaczynać od samego fenomenu jako takiego i tego, w jaki sposób jest on obecny w tym doświadczeniu, które wszyscy dzielimy, jeśli tylko jesteśmy gotowi uznać jego znaczenie (tamże). W rzeczywistości w refleksji Van Manena na temat relacji pedagogicznej jeszcze inny wpływ jest bardziej dostrzegalny. Podobnie jak w pracach Smitha oraz Tone Saevi jest to wpływ Emmanuela Levinasa, a szczególnie jego rozumienia kategorii Innego, które staje się tu ramą dla przedstawienia i głębokiego rozumienia koncepcji relacji pedagogicznej z punktu widzenia spotkania pomiędzy „ja” dorosłego a „innym” – dzieckiem

(Friesen 2017: 150). Friesen ma tu na myśli dwie ważne dla tego ujęcia problematyki relacji pedagogicznej pozycje: Stephena J. Smitha *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On the Playground and Beyond* (1991) oraz pracę Tone Saevi i Heidi Husevaag *The Child Seen as the Same or the Other? The Significance of the Social Convention to the Pedagogical Relation* (2009).

W tych opracowaniach problem odniesienia do zewnętrznych sił społecznych przestaje już być kwestią kluczową. Na pierwszy plan teraz wysuwa się etyka w relacji pedagogicznej jako takiej oraz kwestia „inności” dziecka lub młodego człowieka i jego/jej wrażliwości i bezbronności. Van Manen z dużą wnikliwością zauważył, że tylko perspektywa etyki, której źródłem staje się bezbronność innego, otwiera dostęp do najgłębszych warstw relacji pedagogicznej. Bezbronność dziecka staje się słabym punktem w pancerzu egocentrycznego świata (Van Manen 2015: 202). W perspektywie pedagogicznej to słabe miejsce, owa bezbronność, ujmowana jest z punktu widzenia sposobu, w jaki dorośli interpretuje subiektywną sytuację dziecka i własne intencje skierowane wobec niego. Na ile jest w stanie odpowiedzieć na sytuację, której dziecko lub młody człowiek nie jest w stanie zakomunikować? Przykładem tego rodzaju pedagogicznego myślenia inspirowanego etyką Emmanuela Levinasa jest artykuł Saevi i Hauservaag, w którym pada pytanie o to, w jaki sposób obecnie postrzegane jest dziecko w relacji pedagogicznej, jako „ten sam” czy jako „Inny”? Odpowiedź jest jasna: naszym wyzwaniem, jako dorosłych i pedagogów, jest stawać się bardziej uważnymi na doświadczenie dziecka i uznać całkowitą inność dziecka. Właśnie to jest koniecznym warunkiem pedagogicznej praktyki w relacji (Saevi, Husevaag 2009: 37).

Van Manen zauważył, że Nohl opisywał relację pedagogiczną pomiędzy pedagogiem a dzieckiem jako „intensywnie doświadczaną relację” (Nohl 1982: 135–136). Nohl podkreślił przy tym, że dla dziecka/podopiecznego relacja pedagogiczna jest czymś więcej niż środkiem prowadzącym do celu, jakim jest osiągnięcie dojrzałości i wykształcenia – jest przede wszystkim doświadczeniem, które naznacza całe życie i w ciągu całego życia odsłania swoje znaczenie. Nasza relacja z realnym nauczycielem – kimś, w czyjej obecności doświadczamy wyższego wymiaru (głębszego znaczenia) naszego „ja”, realnego wzrostu i osobowego rozwoju – jest być może głębsza, ważniejsza i mająca dalej idące konsekwencje dla nas niż relacje

przyjaźni i miłości. W relacji pedagogicznej, w doświadczeniu bycia ojcem, matką, nauczycielem, część naszego życia znajduje swoje spełnienie. Ta relacja nie jest jedynie środkiem do celu, ale odnajduje swój sens, odkrywa swoje znacznie w samym swoim istnieniu. Ona sama jest pasją, ze swoimi własnymi dolegliwościami i przyjemnościami (Van Manen 1994: 143).

Również dla dziecka relacja pedagogiczna jest częścią życia samego w sobie. Pośród różnorodnych relacji, jakie dzielimy z innymi w ciągu naszego życia, takich jak: przyjaźń, miłość, relacje zawodowe, rzeczywista relacja z nauczycielem jest z jedną z najbardziej fundamentalnych, bazowych relacji, która najsilniej naznacza i nadaje kształt naszemu byciu w świecie. Relacja pedagogiczna wyróżnia się tym, że pedagog jest obdarzony specjalną odpowiedzialnością za młodych ludzi i refleksyjnie mobilizuje swoją świadomość, wolę czy pragnienie, by nadać kierunek i kształt swojemu wpływowi (Van Manen 1994: 144).

Wzajemność relacji pedagogicznej

Wiele aspektów istotnych dla refleksji nad omawianą problematyką wnosi powojenna krytyka i rewizja koncepcji relacji pedagogicznej. Friesen zauważył, że napotyka ona trudności nieodłącznie towarzyszące koncepcji relacji pedagogicznej od początku jej rozwoju. Przede wszystkim są one widoczne w ostatecznie niespełnionym zobowiązaniu do szczególnej koncentracji na doświadczeniu i indywidualności dziecka. To zobowiązanie winno znaleźć właściwe dla siebie miejsce w świadomości rodziców, nauczycieli, wychowawców i opiekunów. Winno się spotkać z praktyczną reakcją i odpowiedzią dorosłych. W sposób szczególny te wątki obecne są w pracach Bollnowa, a obecnie w publikacjach Andrei R. English czy Gerta Biesty.

Friesen wyraźnie wskazuje, że wobec słabości i chwiejności (omylności) dorosłego w obszarze relacji pedagogicznej konieczna jest druga fundamentalna inwersja. To sfera, w której my, pedagogicznie zaangażowani dorośli, najmocniej doświadczamy naszego własnego pozostawania w stanie „zawieszenia”, naszych wahań i niepewności, i zostajemy z powrotem wrzuceni w nasze własne postrzeganie, przeżywanie, doświadczenia i słabości, jak i w szerszy instytucjonalny i polityczny kontekst, w którym one się manifestują (Friesen 2017: 744).

Kwestia wrażliwości i odpowiedzialności wychowawcy (a także teoretyka) pojawia się w refleksji Nohla nad koncepcją relacji pedagogicznej przedstawioną w wystąpieniu Gerta Biesty dla Society for the Philosophy of Education w 2012 roku. Niejako w odpowiedzi na pracę Bingham i Sidorkina *No Education without Relation* jego referat został zatytułowany *No Education without Hesitation*. Rozpoczyna się on rozpoznaniem kanonicznej artykulacji koncepcji relacji pedagogicznej Hermanna Nohla z 1933 roku. Biesta wyjaśnia, że w swojej refleksji chce się zbliżyć do eksploracji tych aspektów procesu edukacji i pedagogicznej praktyki, które odsłaniają zakłócenia, dystans i brak łączności. Nie czyni tego z zamiarem obalenia idei relacji pedagogicznej, ale włączenia momentów zawahania do refleksji nad edukacją, a w szczególności nad relacją pedagogiczną (Biesta 2012: 10).

Jak przypomina Friesen, przedmiotem zainteresowania Biesty jest brak spójności, alienacja, brak transparentności „ja”, które powstają w relacji między dorosłym a dzieckiem (Friesen 2017: 153). Biesta nie podważa znaczenia relacji pedagogicznej jako takiej. Równocześnie nie znajduje jednak rozwiązania w postulatcie większej uważności wychowawcy na doświadczenie dziecka ani w większych wysiłkach, by nie zatracić siebie samego w empatycznej identyfikacji z wychowankiem. Zamiast powtarzać gest inwersji, którą Nohl postrzegał jako warunek wstępny relacji pedagogicznej, Biesta ustanawia własną, znaczącą inwersję. Według niego – co również sugerują Lippitz i English – doświadczenie świata życia wychowawcy nie może być po prostu ignorowane czy tłumione ze względu na dziecko (Biesta 2012: 10).

Podmiotowość dorosłego staje się istotna nie mimo czy na przekór relacji pedagogicznej, ale właśnie ze względu na jej rolę w intencjonalnej i pełnej uczuć więzi z wychowankiem. Kluczowy moment tej relacji, który wskazuje Biesta, nie jest określony ani przez szacunek, słuchanie lub przyjęcie dziecka, ani przez próbę stanięcia w miejscu dziecka i przyjęcia jego subiektywnej perspektywy. To moment, który wysuwa na czoło wzajemność odniesień podkreślanych wcześniej przez Bollnowa. Biesta przypomina, że dorośli, wychowawcy, nieuchronnie doświadczają bycia wezwanymi przez dzieci, przez uczniów. Usłyszeć to, co dziecko mówi, w tym momencie nie tyle oznacza być aktywnym w słuchaniu i uznawaniu, ile być pasywnym, coś

otrzymywać. Biesta proponuje mówienie o dziecku w kategoriach „bycia adresatem”. Słuchanie i uznanie mogą zostać uznane za akty dobroci (dobrej woli) – bycie adresatem odsłania kierunek przeciwny. Tu nawet nie chodzi o uznanie innego, ale raczej o uznanie, że inny zwraca się do mnie. Stając się adresatem innego ludzkiego istnienia. Jeżeli zakładamy tu jakikolwiek rodzaj uznania, jest ono skierowane w stronę „ja”, nie stronę innego (Biesta 2012: 6).

W owym byciu adresatem, w stawaniu się odbiorcą czegoś, co przynosi dziecko lub uczeń, nie chodzi o to, że nauczyciel jest proszony, by rozpoznać to dziecko i jego wyzwanie, ale o to, by rozpoznać samego siebie jako będącego wezwanym. Właśnie w tym momencie, który Biesta określa terminem „wahanie”, nauczyciel może postrzeżać siebie samego jako podejmującego działania, decydującego i wezwanego do działania. Czymkolwiek może być świat żywego doświadczenia lub podmiotowość dziecka, dorosły jest konfrontowany ze swoim własnym doświadczeniem i podmiotowością. Angażując się w relację z dzieckiem, dorosły zostaje „wrzucony” z powrotem w relację z samym sobą. Równocześnie jednak bardzo ważne jest, by nie pojmować wspomnianej oscylacji literalnie (Friesen 2017: 153). Może to być szczególnie widoczne w konkretnych uczuciach i oznakach, w chwilowych lub powracających wątpliwościach i niepewnościach. Tego rodzaju uczucia, wahania i zakłócenia ze strony dorosłego są konstytutywne dla relacji pedagogicznej jako odpowiedzialności dorosłego za świat życia dziecka (Biesta 2012: 154).

Ta właśnie świadomość wahań i zakłóceń otwiera możliwość odniesienia się do tej formy krytyki koncepcji relacji pedagogicznej, w której głównym argumentem jest jej izolacja od szerszego kontekstu społecznego i polityki, w której jest ona umiejscowiona. W byciu konfrontowanym przez ów kontekst można wyraźnie dostrzec, że wychowawca zostaje również postawiony w konfrontacji z sobą samym jako członkiem wadliwego, skażonego i kwestionowanego świata dorosłych. Aby móc być zdolnym do odpowiadania dziecku, do żywego reagowania na nie i brania za nie odpowiedzialności, konieczne jest zatem, by być podobnie odpowiedzialnym za samego siebie. To zaś wymaga uwzględnienia znaczenia swojej zawodowej lub rodzicielskiej roli, jak również szerszych społecznych i politycznych wpływów oraz czynników, które nieustannie na nią rzutują (Biesta 2012: 154).

Podsumowanie

W centrum problematyki relacji pedagogicznej wciąż pozostaje kwestia asymetrii w relacji między dzieckiem a dorosłym, która nabiera szczególnego charakteru etycznego. Mając to na uwadze, warto na nowo odkrywać dziś koncepcję pedagogicznej wspólnoty. Co jest fundamentem tworzenia tej wspólnoty? Van Manen różni między trzema powiązаныmi ze sobą, ale różnymi pedagogicznymi fenomenami, które określają pedagogiczne doświadczenie i pedagogiczne spotkanie, dzięki którym może ono mieć miejsce. Jak przypomina Saevi, trzeba pamiętać, że pedagogiczna sytuacja, pojęcie, które w procesie definiowania pedagogiki staje w centrum, należy do konkretnego, specyficznego kontekstu. Jesteśmy zawsze postawieni w konkretnej sytuacji, ale tym, co wyróżnia sytuację pedagogiczną wśród innych, jest pedagogiczna intencja nauczyciela i sposób, w jaki w konkretnej sytuacji jest on ukierunkowany (kieruje się) na ucznia (Saevi 2005: 16).

Chodzi o to, wskazuje Saevi, że nauczyciel widzi sytuację, w której się znajduje wraz z uczniem, w sposób pedagogiczny, który wyraźnie różni się od tego, jak postrzegają ją inni dorośli. Pedagogiczna sytuacja ewoluuje i przejmuje pewne cechy, które ją wyróżniają spośród innych ludzkich relacji. Zasadniczą, najważniejszą cechą relacji pedagogicznej, która w istocie tworzy jej pedagogiczny charakter, jest uwaga, jaką nauczyciel kieruje w stronę bycia i stawania się ucznia, dzięki czemu zamierza on rozpoznać co jest w poszczególnych wymiarach ludzkiego rozwoju dobre dla ucznia (Saevi 2005: 16).

Aby mogła się ona stać prawdziwą relacją, uczeń powinien odpowiadać na intencje nauczyciela. Relacja pedagogiczna – przypomina Saevi – jest triadyczna. Uczeń i nauczyciel razem koncentrują się na konkretnym materiale przedmiotowym i świecie, w których zachodzą istotne dla nich w danym momencie procesy. Niczego to nie zmienia jeśli chodzi o osobową jakość tej relacji. Nauczyciel nie tylko przekazuje zasób wiedzy uczniowi, ale w jakimś sensie ucieleśnia to, czego uczy. Jest tym, czego uczy. Oczekuje się od nauczyciela, że wie jakie działanie będzie najbardziej odpowiednie dla ucznia w danej sytuacji. To, w jaki sposób nauczyciel działa, będzie wspierać lub też hamować powstawanie tego, co Van Manen nazywa pedagogicznym momentem. W każdej sytuacji nauczyciel musi pokazać w działaniu

w relacji z konkretnym dzieckiem co jest właśnie dla niego dobre i wykluczyć to, co dobre nie jest (Saevi 2005: 16–17).

Warto zwrócić uwagę na rozumienie rozwijanej przez Saevi kategorii „pedagogicznego widzenia”. Co to znaczy „widzieć pedagogicznie”? Wskazuje ona, że chodzi o rozumienie i doświadczenie ucznia w zgodzie z określonymi wyznacznikami pedagogicznych i etycznych standardów. Widzieć ucznia pedagogicznie, oznacza służyć dobru i być ukierunkowanym w stronę rozumienia pedagogicznego dobra własnych lub cudzych działań z szacunkiem dla życia tego konkretnego dziecka. Podejmowany przez nauczyciela wysiłek, by w takim właśnie sensie (pedagogicznie) widzieć dziecko, jest jego głównym wyzwaniem. Tak rozumiane pedagogiczne widzenie jest niedoścignionym celem ze względu na złożoność i nieprzewidywalność relacji pedagogicznej. Widzieć pedagogicznymi oczami, to znaczy praktykować pedagogikę jako taką drogę bycia i działania, która będzie podążać w stronę ucznia czy podopiecznego, intencjonalnie kierując się w stronę pomocy, opieki, wspierania jego czy jej osobowego i edukacyjnego wzrostu (Saevi 2005: 17).

Praktyka pedagogiczna winna się cechować poczuciem więzi, winna zmierzać do tworzenia wspólnoty. Tak rozumiana praktyka pedagogiczna jest ukryta w relacji, rozumiana jest jako osobowe, normatywne, asymetryczne i odpowiedzialne spotkanie między nauczycielem a uczniem. Jest postrzegana jako forma wspólnoty, bycia razem, współdziałania, które umożliwia zaistnienie, wejście w świat ludzkiego i edukacyjnego potencjału ucznia. Nauczyciel nie stanie się nim naprawdę bez przyzwolenia ucznia (Saevi 2005: 17).

To poczucie wspólnoty wyraźnie nawiązuje do kwestii asymetrii i wzajemności w relacji pedagogicznej. Jak wskazuje Carina Henriksson, relację pedagogiczną można opisać jako wzajemną i – w tym samym czasie – asymetryczną. To nauczyciel bierze odpowiedzialność za wzrastanie osoby powierzonej jego opiece. Wiedzieć o tej odpowiedzialności, uczyć się o niej, nie jest tym samym, co doświadczać jej w praktyce i jest czymś zupełnie innym od jej autentycznego przeżywania. Praktykowanie i przeżywanie odpowiedzialności to troska o to, by każde dziecko znajdujące się pod opieką dorosłego mogło doświadczać owoców owej świadomości, że dobra praktyka pedagogiczna jest wzajemnym rozpoznaniem, wzajemną identyfikacją, lecz zawsze mającą charakter asymetryczny,

bo podejmowany przez podmioty stojące na nierównych pozycjach (Henriksson 2012: 119).

Dobra praktyka pedagogiczna zawsze wskazuje na ruch w kierunku „zawieszenia”, przekroczenia tej nierówności, pokonania barier, które mogą się rodzić. Pasja i motywacja nie powstają w tej relacji (Henriksson 2012: 119). To sama relacja pedagogiczna jest motywacją i pasją tejże praktyki.

Bibliografia

- Biesta G. (2012). *No Education Without Hesitation: Exploring the Limits of Educational Relations. Keynote Address to the Society for the Philosophy of Education*, „Philosophy of Education”, t. 62, s. 1–13, DOI: 10.47925/2012.001
- Bingham C., Sidorkin A. (red.) (2004). *No Education without Relation*, New York: Peter Lang.
- Friesen N. (2017). *The Pedagogical Relation Past and Present: Experience, Subjectivity and Failure*, „Journal of Curriculum Studies”, t. 49, nr 6, s. 743–756, <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Henriksson C. (2012). *Hermeneutic Phenomenology and Pedagogical Practice*, [w:] N. Friesen, C. Henriksson, T. Sævi, *Hermeneutic Phenomenology in Education: Practice of Research Method*, Rotterdam: Sense Publishers, s. 119–140.
- Klafki W. (1970). *Das pädagogische Verhältnis. Erziehungswissenschaft*, t. 1: *Eine Einführung*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Litt T. (1927/1967). *Führen oder wachsen lassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Stuttgart: Ernst Klett.
- Mollenhauer K. (1968). *Erziehung und Emanzipation: Polemische Skizzen*, München: Juventa Verlag.
- Nohl H. (1926). *Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Alder* (Pädagogik aus dreißig Jahren), Frankfurt am Main: Fischer.
- Nohl H. (1933). *Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. Handbuch der Pädagogik*, Langensalza: Beltz.
- Pinar W.F. (2015). *The Method of “Currere”. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington 1975, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104766.pdf> [dostęp: 23.08.2024].
- Sævi T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically: The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Sævi T., Husevaag H. (2009). *The Child Seen as the Same or the Other? The Significance of the Social Convention to the Pedagogical Relation*, „Paideusis:

- Journal of the Canadian Philosophy of Education Society”, t. 18, s. 19–24.
- Smith S.J. (1991). *Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On the Playground and Beyond*, New York: SUNY Press.
- Van Manen M. (1994). *Pedagogy, Virtue and Narrative Identity in Teaching*, „Curriculum Inquiry”, t. 24, nr 2, s. 135–170, <https://doi.org/10.2307/1180112>
- Van Manen M. (2015). *Pedagogical Tact: Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*, Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Van Manen M. (2016). *Phenomenology of Practice: Meaning-giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, New York: Routledge.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Marta Krupska
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Instytut Pedagogiki Specjalnej
E-mail: marta.krupska@up.krakow.pl