

Teoretyczne podstawy opieki i wychowania

DOI: 10.5604/01.3001.0013.5393

DOŚWIADCZENIE WSPARCIA W ŚWIETLE KONCEPCJI RELACJI PEDAGOGICZNEJ MAXA VAN MANENA

MARTA KRUPSKA

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9990-5683>

Uniwersytet Pedagogiczny im Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Źródłem inspiracji dla prezentowanych rozważań jest etyczna i pedagogiczna myśl jednego z najważniejszych reprezentantów pedagogiki inspirowanej fenomenologią na świecie, Maxa van Manena, emerytowanego profesora University of Alberta w Kanadzie. W rozwijanej przez siebie teorii wychowania w perspektywie fenomenologicznej używa on pojęcia pedagoga, niejako omijając cały szereg założeń i kryteriów, mających przybliżyć nam kwestie związane z edukacją. Ograniczając się jedynie do tradycyjnej terminologii, staniemy się hermetycznie zamknięci wewnątrz tych sposobów rozumienia fenomenu edukacji i wychowania, które zawężą naszą refleksję i praktykę w granicach pewnych tradycyjnych kwestii. On sam używa pojęcia pedagogiki, jako klucza umożliwiającego otworzenie drzwi do innych zjawisk, tworzących kształt i tożsamość współczesnego świata edukacji, takich jak pedagogiczne rozumienie, takt, pedagogiczna sytuacja, pedagogiczny wpływ i relacja (van Manen, 2015, 2016).

Jakkolwiek to brzmi we współczesnych uszach... Etyczna i praktyczna natura relacji pedagogicznej – Max van Manen

Max van Manen zdaje sobie sprawę, że pojęcie pedagoga nie jest dziś mocną walutą w oczach zachodniej kultury. Ów brak właściwego miejsca dla pedagogiki otwiera jednak pewną szansę. Może być ona dostrzeżona właśnie w przyzwoleniu na poszu-

kiwanie bardziej świadomego używania takich pojęć, jak takt pedagogiczny czy pedagogiczna relacja w nieustannym poszukiwaniu ich reinterpretacji i coraz bardziej wrażliwego dostrojenia do rzeczywistej relacji między dorosłym i dzieckiem. Jest przekonany, że nowy język pedagogiki nie może odnosić się ściśle do techniki nauczania, produkowania jego celów, programów i związanych z nimi kompetencji. Jest on związany z głębokim przekonaniem, że pedagogika w jej współczesnym rozumieniu musi mieć do czynienia przede wszystkim z osobowymi, relacyjnymi i etycznymi aspektami nauczania i wychowania dzieci i młodzieży.

W pedagogicznej naturze relacji z dzieckiem lub podopiecznym Max van Manen widzi źródło trudności w wyraźnym i jednoznacznym określeniu tożsamości profesjonalnego pedagoga. Prawdziwe znaczenie terminu „pedagogika” u swojego źródła odkrywa właśnie relacyjną jakość pomiędzy dorosłym a dzieckiem, nauczycielem a uczniem w sposób, w jaki nie mogą tego uczynić żadne teorie i instrukcje w obszarze programów oraz metod wychowania i nauczania – podkreśla Max van Manen (1994). Jakkolwiek to może zabrzmieć we współczesnych uszach – pisze – pojęcie pedagogiki dzieli pewną szczególną jakość z takimi terminami, jak „przyjaźń”, „miłość”, „rodzina”, które przede wszystkim przywołują i odsłaniają znaczenie relacji.

Dla dziecka relacja pedagogiczna jest częścią życia samego w sobie. Pośród różnorodności relacji, które dzielimy z innymi w ciągu naszego życia, relacja z nauczycielem jest z jedną z najbardziej fundamentalnych, bazowych relacji, która najsilniej naznacza i nadaje kształt naszemu byciu w świecie. Pre-refleksyjne i pierwotne formy relacji pedagogicznej można odnaleźć w wielu innych relacjach naszego codziennego życia, opartych o rozmowę, pomoc i wsparcie. One są obecne w każdej sytuacji, w której mamy do czynienia z pewnym wpływem, który jedna osoba kieruje w stronę formacyjnego wzrostu drugiej. Od tych incydentalnych relacji „formacyjnych” relację pedagogiczną odróżnia to, że pedagog jest obdarzony specjalną odpowiedzialnością za młodych ludzi. I, co szczególnie istotne, pedagog refleksyjnie mobilizuje swoją świadomość, wolę czy pragnienie, by nadać kierunek i kształt swojemu wpływowi (tamże).

Pojęcie relacji pedagogicznej nie jest zatem przedmiotem intelektualnej dyskusji. To raczej idea – mówi van Manen. A może lepiej powiedzieć: doświadczenie. To koncepcja żywej ludzkiej troski, która uchwyci normatywne i jakościowe cechy procesu edukacji (van Manen 1994).

Relacja w słabości

Pedagogika także jest lustrem dla współczesnej perspektywy, w jakiej człowiek dziś przeżywa swoje doświadczenie, a perspektywę tę zakreśla niezaprzeczalny zwrot w stronę własnego ja, „powoływanie się na siebie”. Ideał wolności i autonomii koncentruje nas wokół nas samych i wymaga byśmy nieustannie odkrywali i artykułowali własną tożsamość. I tutaj tkwi problem: nasze wartości, prawda, nasze powinności moralne nie odniosą nas do nas samych, ich punktem odniesienia jest zawsze coś innego lub *ktoś inny* niż ja sam.

Gdzie jest miejsce na relację pedagogiczną, na doświadczenie wsparcia – w istocie wsparcia *wzajemnego* – w rzeczywistości, w której dorosły (rodzic, nauczyciel, wychowawca) jest szeroko zachęcany do fundamentalnego zainteresowania się własnym ja, swoją nie zawsze właściwie rozumianą „autentycznością”, osobistą autonomią. A jednak istota norm moralnych oraz znaczenie pedagogiki nie mogą być odnalezione w narracyjnym poszukiwaniu własnego spełnienia. Znaczenie pedagogiki nie leży w osobistej autonomii, ale w heteronomii. To słowo opisuje coś, co wyprowadza nas daleko poza samo-referencyjną zasadę autonomii i autentyczności. Wprowadza nas w perspektywę, w której głosy dzieci przestają być ciche. Heteronomia i odpowiedzialność, które leżą w centrum naszej relacji do dzieci, które spotykamy, uczymy lub stajemy się ich rodzicami, to wezwanie do troski i wsparcia – tu bije serce pedagogiki (van Manen, 1992). Heteronomia, jako pojęcie dotykające przeciwnej strony autonomii, oznacza bycie zależnym od czegoś z zewnątrz, w kontraście do autonomii, która oznacza „życie na swoich własnych prawach”. Dla Maxa van Manena to ona staje się prawdziwym wyzwaniem dla pedagogiki i nauczania (tamże).

Odpowiedzialność dorosłego najmocniej ujawnia się w etycznym spotkaniu z innym. Na pierwszy plan wysuwa się tutaj etyka relacji pedagogicznej jako takiej i ta szczególna sprawa „inności” dziecka lub młodej osoby, jej wrażliwości i bezbronności. Tylko w perspektywie etyki, której źródłem jest relacja, bezbronność innego stanie się słabym punktem w pancerzu egocentrycznego świata (van Manen, 1992, 1994, 2015, 2016). To jedno z centralnych przekonań, wokół których Max van Manen buduje swoją myśl pedagogiczną, to ono odślania mu cel i sens badawczej i pedagogicznej pracy.

W perspektywie pedagogicznej to słabe miejsce, ta bezbronność ujmowana jest z punktu widzenia sposobu, w jaki dorosły interpretuje subiektywną sytuację dziecka i jego intencji skierowanych wobec niego. Sytuację, której dziecko lub młody człowiek nie jest w stanie zakomunikować. Jako ważny przykład tej drogi myślenia warto wspomnieć o artykule Tone Saevi i Heidi Husevaag, w którym pada pytanie o to, w jaki sposób obecnie postrzegane jest dziecko w relacji? A odpowiedź jest jasna: naszym wyzwaniem, jako dorosłych i pedagogów, jest stawać się bardziej uważnymi na doświadczenie dziecka, a uznanie całkowitej inności dziecka to konieczny warunek pedagogicznej praktyki w relacji (Saevi, Husevaag, 2009). Bezbronność dziecka domaga się odpowiedzi. Jak odpowiedzieć na bezbronność dziecka?

W procesie poszukiwania nowych możliwości budowania wspierającej relacji potrzebujemy nieustannie pytać siebie samych o własną dojrzałość. To „słabe” miejsce, bezbronność, wymaga ciągłego ustanawiania na nowo więzi między moim sposobem bycia, sposobem mojej obecności w świecie i w relacji z innymi, a sposobem, w jaki działam. Ta bezbronność ma mnie uczyć odślaniania i rozumienia znaczenia tej konkretnej sytuacji i zgodnego z nim działania w sposób właściwy etycznie. Ma mnie otworzyć na dotyk, na autentyczne bycie w kontakcie, na mój własny świat wewnętrzny doświadczenia bycia w tej relacji i „dostroić” do indywidualnego rytmu rozwoju dziecka. Tylko tak ta bezbronność stanie się miejscem mojej wewnętrznej transformacji. W tym procesie potrzebujemy refleksyjności i – taktu.

Rysunek 1. Etyczny wymiar pedagogicznego wsparcia



Źródło: opracowanie własne.

Wsparcie – struktura taktu

Samo pojęcie wsparcia może być interpretowane jako działanie na korzyść kogoś lub czegoś, kto/co ze względu na okoliczności znajduje się w słabszej pozycji. To jednak nie wyraża wystarczająco jasno właściwej natury działań, których wsparcie wymaga. Warto przyrzeć się bliżej łacińskiemu pojęciu *subportare* (przenosić), które odsłoni nam znaczeniowe korzenie pojęcia *wsparcie*: *sub* – pod: wskazuje na kierunek: z dołu do góry i *portare* – nieść. W oryginalnym znaczeniu zatem wspierać kogoś, to znaczy podnieść kogoś z niższej kondycji, słabszego stanu (Sommer, Saevi, 2017). To znaczy także: nieść razem, wspólnie dzielić koszty czyjejś sytuacji. Fakt, że fenomen wsparcia jest tak blisko naszego codziennego, żywego doświadczenia i języka niesie w sobie moralną siłę, podkreśla van Manen (1997).

W pedagogice Maxa van Manena ów sposób działania na korzyść kogoś innego i razem z nim najgłębiej opisuje pojęcie taktu pedagogicznego. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na ścisłą więź, jaka łączy to pojęcie ze zdolnością do refleksji nad fundamentalnym ludzkim doświadczeniem egzystencjalnym. Takt pedagogiczny i tak rozumiana refleksyjność idą ręką w rękę i dopełniają się wzajemnie. Bez refleksyjności nie może być mowy o taktie, a bez taktu refleksja pozostaje jedynie stanem wewnętrznym. Ta wzajemna relacja jest zawsze owocem introspektywnej refleksji nad ludzkim doświadczeniem. W pewnym sensie takt jest nie tyle formą wiedzy, ile sposobem działania. Takt jest formą wpływu, jaki jedna osoba wywiera na drugą, nawet jeśli ten wpływ polega na wycofaniu się, oczekiwaniu. Takt jest wrażliwą praktyką uważności (van Manen, 2016).

Tak rozumiany takt w swoim wymiarze pedagogicznym jest wyrazem tej odpowiedzialności, która jest udziałem dorosłych, mających chronić, uczyć, wspierać i po-

móc dziecku wzrastać. Nie bez znaczenia jest tutaj bowiem oczywisty fakt, że mówiąc o pedagogicznym wymiarze taktu w relacji z dzieckiem zawieszona zostaje zasada wzajemności. To my jesteśmy dla dzieci. Ważna jest tu jednak świadomość, że sami bardzo ich potrzebujemy – w procesie wspólnego budowania i doświadczania relacji one uczą nas i wskazują możliwości nowych sposobów bycia w świecie (van Manen, 2015, 2016). Doświadczenie wsparcia jest doświadczeniem interpersonalnym, rodzi się jedynie we wzajemnej więzi.

Rysunek 2. Pojęcie wsparcia



Źródło: opracowanie własne.

Prawdziwa esencja nauczania i rodzicielstwa wydarza się w samym środku codziennego życia, kiedy trzeba wiedzieć, co powiedzieć lub zrobić (czego nie powiedzieć lub nie zrobić) w tej konkretnej sytuacji, w relacji z tym dzieckiem. Dlatego to pedagogiczna refleksyjność i takt tworzą istotę pedagogiki. Można powiedzieć, że refleksyjność tworzy wewnętrzny, a taktowność zewnętrzny aspekt pedagogiki. Pedagogika przyjmuje strukturę taktu (van Manen, 2015, 2016). Pedagogiczne wsparcie odsłania strukturę taktu.

To ważne, aby podkreślić, że takt i zdolność do udzielania pedagogicznego wsparcia nie musi oznaczać z konieczności wrażliwości delikatnej i przyzwalającej. To pojęcie obejmuje sobą równocześnie wrażliwość i siłę. Działanie rzeczywiście wspierające rozwój może wymagać otwartości, szczerości i bezpośredniości, jeśli sytuacja tego wymaga. Takt, będący źródłem wsparcia tworzy cały kompleks cech, zdolności i kompetencji. Po pierwsze: osoba wspierająca ujawnia pełną wrażliwość umiejętność interpretowania wewnętrznych myśli, przekonań, uczuć i pragnień z niebezpośrednich wskazówek, takich, jak gesty, rodzaj ekspresji, postawy, sposobu bycia, mowy ciała. Proces wspierania wymaga więc zdolności do widzenia motywów działania, przyczyn istniejącego stanu rzeczy, sposobu nawiązywania relacji i funkcjonowania w niej, a zatem – zdolności do czytania życia wewnętrznego innych osób (van Manen, 2015, 2016). Co za tym idzie, takt rodzi się w zdolności interpretowania psychologicznego i społecznego znaczenia cech, jakości, rysów tego wewnętrznego

życia. Osoba towarzysząca doświadczeniom podopiecznego wie, jak zinterpretować głębsze znaczenie nieśmiałości, wrogości, nieuprzejmości, frustracji, radości, gniewu, czułości, smutku w konkretnej sytuacji, w relacji z tą właśnie osobą (tamże).

Po trzecie, osoba w pełen taktu sposób udzielająca wsparcia ma doskonale wyczuć etycznych standardów i granic, których przestrzeganie umożliwi zachowanie równowagi, koniecznej do rozwiązywania powstałych trudności bez nadwężania relacji. To osoba, która pozwala niemalże automatycznie wyczuć, w jakimś głębokim sensie jest świadoma tego, jak daleko może wkroczyć w daną sytuację, jak się zachować w tych konkretnych okolicznościach. A zatem takt i proces wsparcia, jako *moralny fenomen*, charakteryzuje moralna intuicja. Osoba pełna taktu wyczuwa, co jest *właściwą* rzeczą do zrobienia (van Manen, 2015, 2016).

Takt pedagogiczny w budowaniu relacji często jest związany z *umiejętnością wycofania się*. Czasami najlepszym działaniem jest brak działania – podkreśla van Manen (2016). Szczególną jakością owej umiejętności „wycofania się” wyraża cierpliwość – zdolność do spokojnego czekania. To fundament dla wszelkiej refleksji nad procesem wsparcia. Cierpliwość pozwala nam nie martwić się, nie rezygnować kiedy nasze cele i oczekiwania, które stoją za działaniami podjętymi w procesie wsparcia, nie zostają spełnione. Warto wiedzieć, kiedy się wycofać gdy potrzeba więcej czasu, gdy powinny zostać wypróbowane inne podejścia do danego problemu (van Manen, 2016). Warto wiedzieć, kiedy czekać. Proces wsparcia pedagogicznego sięga daleko głębiej niż możliwości ewaluacji jego efektów.

W procesie wsparcia, takt pedagogiczny jest *otwartością na doświadczenie dziecka*. Zasadnicze pytanie zadawane dorosłemu tutaj brzmi: czym to doświadczenie jest dla dziecka. To kolejny filar myśli Maxa van Manena. Bycie otwartym na doświadczenie dziecka oznacza, że dorosły stara się uniknąć postępowania w zaistniałej sytuacji w standardowy, regulowany wyłącznie odpowiednimi procedurami, konwencjonalny sposób. Stara się naprawdę dostrzec doświadczenie dziecka (van Manen, 2015, 2016).

Proces wsparcia wymaga *dostrojenia się do podmiotowości dziecka*. Wychowawca pełen taktu, jest świadomy tego, że to on sam musi przejść na stronę dziecka. Nauczyciel musi wiedzieć, w którym miejscu jest dziecko i jakie trudności powstrzymują je przed pójściem w kierunku wskazywanym przez nauczyciela. Ma pomóc dziecku zlokalizować miejsce, w którym może ono bezpiecznie wyjść z trudnej sytuacji i znaleźć odpowiednie środki, które mu to umożliwią. To właśnie w tym geście w rzeczywistości leży prawdziwe znaczenie pojęcia *educare* – wprowadzić w świat, świat wzrastającej świadomości, odpowiedzialności, rozwoju i rozumienia (van Manen, 2016). To ten gest odsłania źródłową świadomość, że każda forma edukacji jest procesem wsparcia możliwym jedynie w relacji.

Wsparcie w relacji pedagogicznej wymaga taktu, który *chroni to, co jest bezbronne*. Warto to jeszcze raz podkreślić. Bezradność dziecka i jego relatywna słabość sprawia, że dorosły odnajduje w sobie czułość i delikatność, która czyni go „bezbronnym” wobec wymagania wzięcia na siebie odpowiedzialności za dziecko. To bezpośredni, narzucający się apel dziecięcej bezbronności. To nie władza, ale kruchość dziecka,

jest zdolna prowadzić proces transformacji dorosłej szorstkości w delikatność i troskliwość – podkreśla van Manen (2016).

W refleksji nad pedagogicznym taktem istotna jest także świadomość, że ma on *zapobiegać zranieniu*. Jeżeli rana została zadana, trzeba uczynić ją „możliwą do zapomnienia” – nie wyparcia. Refleksja nad pedagogicznym wsparciem najbardziej potrzebna jest tam, gdzie mamy wyjść naprzeciw pomocy dziecku w radzeniu sobie z doświadczeniami, które mogą mieć charakter traumatyzujący. To, co traumatyczne, może być stopniowo wymazywane z pamięci doświadczenia, mimo że pamięć o samym doświadczeniu zostaje zachowana. Doświadczenie to jednak nie może pozostać urwane, pozbawiane troski o jego następstwa i spójność z innymi doświadczeniami w przeżywaniu dziecka. Nie może pozostać odłączone od innych doświadczeń i nie włączone stopniowo w proces rozumienia i przeżywania własnej tożsamości. To właśnie doświadczenia, które są naznaczone tym rodzajem nieciągłości pozostawiają głębokie urazy i rany w osobistej historii życia. Ten, który wspiera, ma tego świadomość (tamże).

Bywa, że dorosły musi świadomie wyjść naprzeciw tendencji do tłumienia tych doświadczeń. Wie, że jeśli pozwolimy im być świadomymi, wrócą do nas w tym, co Max van Manen nazywa doświadczeniami pozbawionymi ciągłości, w postaci lęków, uzależnień, obsesji, zniekształceń poznawczych lub zaburzeń emocjonalnych, które staną na drodze rozwoju zdrowej, dojrzałej relacji do świata i innych (tamże). Zwyczajne doświadczenia w szkole mogą stać się źródłem trudnych wspomnień albo reakcji, często ujawniających się w lęku przed porażką. To, że niektórzy z nas uniknęli rozwinięcia się tych trudności, za którymi stoją te urwane i niewłączone w proces integracji doświadczenia, niejednokrotnie jest zasługą pełnego refleksji, taktownego wsparcia znaczących dorosłych (van Manen, 2015, 2016). O tym warto pamiętać.

Wsparcie wymaga taktu, który *czyni całym to, co jest złamane*. Takt pedagogiczny wiąże się zarówno z obiektywnymi, jak i subiektywnymi aspektami doświadczenia dziecka. Można ignorować tak trywialne, wydawałoby się, wydarzenia, jak konflikty między uczniami, ale świadomy, mający dobrze rozwinięty zmysł obserwacji nauczyciel wie, jak te „małe” sprawy łatwo przeradzają się w olbrzymie trudności w codziennym doświadczeniu dziecka. Poczucie akceptacji lub odrzucenia mają dla dziecka większe konsekwencje niż problemy ze szkolnym materiałem. Każda forma edukacji jest w istocie wspieraniem rozwoju całej osoby. Wielu nauczycieli intuicyjnie rozumie, że dla uczniów ich edukacja jest „projektem” życia i prowadzą cichą walkę i osobistą krucjatę przeciwko ślepych siłom biurokratycznych, administracyjnych i politycznych struktur, po to, by chronić pełnowartościową jakość edukacyjnego doświadczenia swoich uczniów – podkreśla van Manen (2015, s. 166). By zachować możliwości realnego wsparcia.

Wsparcie wymaga taktu pedagogicznego, który *wzmacnia to, co dobre i unikalne*. Wierzyć w dziecko, to znaczy: wzmacniać je. Nieufność, podejrzliwość rzeczywistą pedagogikę czynią niemożliwą. Takt pedagogiczny wymaga, by dostrzegać i wzmacniać to, co jest unikalne, inne, wyjątkowe w dziecku. Takt pedagogiczny wie, jak dostrzegać i wartościować to, co unikalne. Dorosły obdarzony taktem pedagogicz-

nym chce wzmocnić to, co unikalne, bo wie że to, co jest „różnicą” ma ogromne znaczenie w procesie osobowego rozwoju dziecka (tamże, s. 168). W jaki sposób to dziecko różni się ode mnie i od innych? W jaki sposób chce być inne? W jaki sposób mogę asystować dziecku, gdy odkrywa i uświadamia sobie swoją unikalność? (tamże, s. 169–170). W czym rzeczywiście potrzebuje wsparcia.

Proces pedagogicznego wsparcia w relacji pokazuje, że każde działanie pedagogiczne jest normatywne. Pokazuje, na ile każdy z nas jest ukierunkowany na dzieci i na ile dorósł lub nie do przyjętej odpowiedzialności. Pojęcie wsparcia bardzo mocno wiąże się z pojęciem pedagogicznego wpływu. Pedagogiczny wpływ oznacza, że dorosły jest odpowiedzialny (*response – able*: zdolny, by odpowiedzieć), a do owej zdolności, by odpowiedzieć (*ability to respond*) dołącza się rzeczywiste działanie w sposób odpowiedzialny, moralnie wiarygodny i dający się uzasadnić w pojęciach pewnej pedagogicznej perspektywy, w ramach podstawowych pedagogicznych zasad i pedagogicznej racjonalności (tamże, s. 169–170). Stając w centrum naszej ludzkiej kondycji i naszej kultury zawsze staniemy w potencjalnej relacji pedagogicznej do naszych dzieci: mamy coś do zrobienia z ich narodzinami, rozwojem i wzrostem. Nasza odpowiedzialność za nie czyni nas poddanymi im, a nawet zależnymi od nich. Doświadczamy wezwania dziecka, które staje się dla nas nieodpartym nakazem. Dzieci pokazują nam, co jesteśmy w stanie zrobić ze sobą i ze światem, który wspólnie dzielimy (tamże).

Pedagogiczny wpływ, który, jak sądzę, możemy ściśle wiązać z procesem pedagogicznego wsparcia w relacji, to coś, co rodzi się i jest przekazywane pomiędzy osobami. To coś, co ofiarowują sobie osoby będące obecne dla siebie nawzajem. Nie może więc być tak, że pedagogiczny wpływ jest z konieczności formą manipulacji i redukuje relacje między osobami do relacji podmiot – przedmiot, na mocy której osoba wywierająca wpływ traktuje drugą tak, jak gdyby była jedynie obiektem podlegającym kontroli. Owoc autentycznej relacji i wzajemnego „przepływu” jest możliwy o tyle, o ile zachowuje otwartość na różnorodne konsekwencje i odsłaniające się znaczenia w tej relacji. Otwartość na istotę ludzką i obecność drugiego (tamże, s. 16).

Fenomen wsparcia – między pedagogiką a naukami o zdrowiu

Refleksja nad fenomenem wsparcia w świetle pedagogiki fenomenologicznej Maxa van Manena otwiera szansę bliższemu przyjrzeniu się przestrzeni wzajemnej interakcji edukacji i nauk o zdrowiu z fenomenologiczną perspektywą. W odniesieniu do praktycznych kompetencji profesjonalistów ta koncepcja wskazuje im na znaczenie autentycznego bycia w kontakcie z uczniem lub podopiecznym.

Wzajemne relacje między naukami o zdrowiu a pedagogiką to obszar coraz szerzej rozwijanej refleksji i badań inspirowanych m.in. fenomenologią w praktyce Maxa van Manena. W kręgu literatury anglojęzycznej nauki o zdrowiu z ogromną uwagą włączają teorię pedagogiczną i metodologię badawczą zaproponowaną przez Maxa van Manena w swój obszar zainteresowań (pielęgniarstwo, fizjoterapia, medycyna – w tym szczególnie pediatria, psychiatria, pielęgniarstwo psychiatryczne i paliatywne,

medycyna paliatywna, neonatologia). I chodzi tu o doświadczenie ucznia lub podopiecznego, ale także opiekuna i nauczyciela.

Refleksja nad fenomenem wsparcia i pedagogika fenomenologiczna Maxa van Manena każe nam sobie uświadomić, że pedagogiczny dyskurs w dialogu z naukami o zdrowiu jest wciąż za mało obecny. Mamy tu do czynienia z bardzo nikłym wsparciem dla profesjonalnego rozwoju pedagogicznych kompetencji. Istnieje ogromna potrzeba skoncentrowania się na rozwoju profesjonalnej pedagogicznej wiedzy w tym obszarze. Kończymy więc przypomnieniem, jak wiele wspólnego ze sobą ma opieka i edukacja. Rodzi się pytanie o nowe miejsce i rolę pedagogiki w zawodach, które w sposób szczególny mają oprzeć swoją profesjonalną praktykę na rozwijaniu wspierającej relacji (zawodach medycznych, związanych z ochroną zdrowia, opieką społeczną i terapią). Chodzi o te obszary zawodowego działania, w których wiedza i świadomość pedagogiczna, pedagogiczne umiejętności, odpowiedni warsztat dydaktyczny i umiejętność nawiązania relacji i troszczenia się o nią, mogłyby znacząco zmienić oblicze praktyki. Także i w naukach o zdrowiu potrzebny jest pedagogiczny dyskurs i praca nad identyfikacją procesów pedagogicznych w profesjonalnym działaniu. Potrzebujemy pedagogiki. Wszyscy.

Bibliografia

- Saevi, T., Hausevaag, H. (2009). The child seen as the same or the other?. *The Significance of the Social Convention to the Pedagogical Relation, Paideusis*, 18, 2, 29–41.
- Sommer, M., Saevi, T. (2017). Beyond suport: Exploring suport as existential phenomenon in the context young people and mental health. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 17(2), 1–11. DOI: 10.1080/20797222.2017.1370899.
- Van Manen, M. (1992). Toward a discourse of heteronomy. *Phenomenology + Pedagogy*, 10, 252–256.
- Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, (4) 2, 135–170.
- Van Manen, M. (1997). *Reaserching lived exprience: Human science for an action sensitive. pedagogy*. London: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You don't Know What to Do*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2016). *The tact of teaching. The Meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: Routledge.

EXPERIENCE OF SUPPORT IN THE LIGHT OF THE CONCEPT OF MAX VAN MANEN'S PEDAGOGICAL RELATIONSHIP

Abstract

The article takes a closer look at some important aspects of the ethical meaning of the experience of support in a pedagogical relationship in the light of the achievements of modern phenomenological pedagogy. The presented reflection will refer to methodological proposals as well as ethical and

pedagogical reflection of one of the world's most important representatives of pedagogy inspired by phenomenology – Max van Manen, a retired professor at the University of Alberta in Canada. The main goal of the issue is to deepen understanding of the nature and importance of support in the process of building and developing a pedagogical relationship and in the context of reflection on the concept of pedagogical tact. Reflection on the pedagogical relationship indicates the need to care for a deeper understanding of the phenomenon of support in the process of upbringing and education. The proposed attempt to explore the importance of support in a pedagogical relationship refers to the ethical and pedagogical dimension of reflection on the importance of heteronomy and vulnerability of a child and adult responsibility.

Keywords: phenomenological pedagogy, Max van Manen, pedagogical relationship, pedagogical tact, support