

Om pedagogikens erkännande och erkännandets pedagogik

Göran Björk & Michael Uljens
Åbo Akademi

I. Inledning

I den tyskinfluerade allmänpedagogiska traditionen (Herbart, Schleiermacher, m.fl.) intar begreppen (a) erkännande, (b) uppfordran till självverksamhet och (c) Bildsamkeit traditionellt en central position. Begreppen anses fundamentala för den post-kantianska moderna pedagogik vars grunddrag utmeislades av bl.a. Fichte, Herbart och Schleiermacher. T.ex. Fichte utgick från att ett försvar av viljans frihet förutsätter att den Andre måste erkännas som fritt samt att detta erkännande är ömsesidigt. Samtidigt var idén att individen uppnår sk. produktiv eller kulturell frihet först genom att bli uppfordrad till eget fritt handlande. Att uppnå produktiv, kulturell, frihet medieras därmed av uppfordran (Aufforderung). Betydelsen av begreppet erkännande har sitt moderna ursprung partiellt i ett pedagogisk-filosofiskt sammanhang, och förknippas ofta med Fichtes och särskilt Hegels filosofi, men har likväl fallit i skymundan i den pedagogiska diskussionen. Även relationen mellan erkännande och de pedagogiska grundbegreppen är otydlig. Är t.ex. erkännande ett utgångsantagande för pedagogiskt handlande, betecknar det någon dimension av själva handlandet eller har begreppet att göra med pedagogiska målsättningar?

Parallellt har erkännandet fått en mera framträdande position inom senare tids moralfilosofiska diskussion, även om begreppet också i denna kontext har en lång förhistoria. Vitaliseringen av den moralfilosofiska diskussionen hör samman med den s.k. kommunitaristiska och postmoderna kritiken av den liberalistiska moraltraditionen. Under senare år har Charles Taylors och Axel Honneths, men även Seyla Benhabibs, Martha Nussbaums och Nancy Frasers tankegångar kring erkännandets etik i det mångkulturella synliggjort frågan med både intersubjektiva och interkulturella kopplingar. Det förefaller som om begreppet i den moralfilosofiska diskussionen innefattar pedagogiska dimensioner utan att dessa tematiserats som pedagogiska, men bidrar även med pedagogikextern reflektion över det pedagogiska. Ur pedagogiskt perspektiv ter det sig som om begreppet erkännande i vissa sammanhang tillmäts en överdriven betydelse, särskilt på bekostnad av pedagogiska begrepp.

I den moralfilosofiska traditionen utgör de liberala, de kommunitaristiska och de postmoderna riktningarna viktiga utgångspunkter för frågan om erkännandet i den samtida diskussionen. Den kommunitaristiska rörelsen betonar utvecklandet av det mänskliga inom det sociala livet och kritiserar liberalismen för dess betoning av individuella rättigheter. Ur kritiken av liberalismens betoning av individuella rättigheter och förespråkandet av människans socialitet med hjälp av autenticitetsbegreppet framträder ett både och. Här kan vi nämna Axel Honneths bidrag att gestalta en grundläggande föreställning om personlig identitet, på vilken det individuella självförverkligandet vilar. Erkännandet får då två nivåer -

en intersubjektiv eller mellanmänsklig och en social. Med hänvisning till den existensfilosofiska traditionen och den filosofiska antropologin betonas frågan om den enskildes suveränitet och erkännande av denna enskilda individ. Utgående från den socialfilosofiska traditionen och kulturantropologin framträder den enskilde i de mänskligt konstituerande sociala och samhällsliga kontexterna och erkännande av den enskildas socialitet.

Det är en medveten strävan att driva sårarten i dessa två perspektiv för att granska olika aspekter av det pedagogiska erkännandet som kommer till uttryck i uppfordran till självständighet och bildbarhet.

Syftet med artikeln är mot denna bakgrund att lyfta fram frågan om erkännandet som en för pedagogiken central problematik, men så att begreppet inte överordnas den pedagogiska diskursen. Ett sådant tilltag riskerar att upprepa en ofta förekommande men missförstådd relation mellan pedagogik och etik där etiken överordnas pedagogiken.

2. *Anerkennung, Aufforderung och Bildsamkeit*

En grundläggande tanke i den tyska idealistiska filosofin är idén om frihet som ett transcendentalfilosofiskt begrepp – människan är radikalt fri. Tänkesättet bidrog positivt till att en teleologisk människo- och världssyn stegvis lämnades. Subjektet ansågs inte längre födas till världen försett med en bestämning (gudsfröet, arvssynden, av naturen eller kulturellt determinerat, medfödda idéer). Likväl överlevde tanken om en kulturens teleologi längre – genom att idén om världens undergång ersattes av en framstegsfilosofi kom pedagogiken att tillmätas en central roll i kulturens framskridande.

I kraft av den transcendentala subjektfilosofin utgick Kant från att subjektet är fritt i radikal mening att fastställa sin världsrelation genom en självreflektiv process. Detta antogs människan göra i relation till en existerande omvärld vars inflytande hon inte kan undgå att verka under (determinism). Frihetsfilosofin ser denna radikala frihet som en tillgång och som en möjlighet för individen, inte en brist som måste avhjälpas. Ändå är dilemmat att om individens frihet i denna radikala bemärkelse accepteras framstår det omöjligt att principiellt fastslå hur det pedagogiska handlandet kunde betraktas som något *nödvändigt* för att människan skall utveckla en kulturell identitet. En sådan identitet skulle ju nås i kraft av en aktiv *självbildningsprocess* bl.a. genom att fritt bearbeta pedagogiskt inflytande. Det pedagogiska handlandets betydelse vore sålunda beroende av den lärandes beslut att tillmäta det betydelse. I förlängningen skulle det innebära att pedagogiken som vetenskapen om människans människoblivande och människobildande reducerades till bildningsteori, d.v.s. att det pedagogiska handlandet, människobildandet, negligerades.

Utifrån den Kantianska transcendentala frihetsfilosofin blir det besvärligt att visa på hur *den Andre* utgör det nödvändiga element som den i praktiken visar sig vara. Siljander (2008, 74-76) påminner om att Herbarts bidrag var att införa tanken om *pedagogisk kausalitet* för att överbrygga antinomin mellan frihet och tvång, mellan naturens kausalitet och frihetens kausalitet. Begreppen *Bildsamkeit* och *uppfordran till självverksamhet* fungerar överbryggande för Herbart.

Erkännande och uppfordran

Även om J. G. Fichte i sin vetenskapslära från år 1796 definierar *erkännandet som en ömsesidig utgångsmässig acceptans av varandras frihet* inför han samtidigt begreppet *uppfordran till självverksamhet* som en fundamental kategori för att förstå människans människoblivande. Denna ursprungliga frihet är ingen gåva som skänks den Andra – den har vi att erkänna eller låta bli. Likväl, genom sin kritik av Kants transcendentala frihet

introducerar Fichte tanken om att den empiriska friheten är intersubjektivt medierad genom erkännande och uppfordran till självverksamhet. Subjektets empiriska autonomi och erfarenhet av om sig själv som varelse med fri vilja görs istället beroende av den empiriska Andra, en position som Hegel vidareutvecklar och som idag är referenspunkten för t.ex. Charles Taylors och Axel Honneths arbeten. Fichtes bidrag var bl.a. att subjektets potentialitet till kulturellt sett produktiv frihet kan realiseras enbart genom uppfordran till en sådan frihet (Aufforderung). Tillkomsten av subjektets empiriska frihetsmedvetande (förståelse av sig som med självrespekt, ”rösträtt” försedd viljande varelse) blir beroende dels av jagets erkännande av den Andras frihet, dels av jagets uppfordran av den Andra till fritt handlande.¹

Medan den transcendentala subjektfilosofin tycks betona erkännandet som en fråga om att acceptera friheten som fundamental utgångspunkt förenad med en uppfordran, betraktar den Hegelska traditionen tydligare erkännandet som en fråga om subjektets *kamp* om erkännande på olika nivåer. Motivet är att den personliga identitetens etablering och upprätthållande uppfattas som *beroende av* olika former av erkännande. I denna anda identifierar t.ex. Axel Honneth tre hierarkiskt relaterade former av behov av erkännande som svarar mot tre ”praktiska självförhållanden”. Således: (a) hemmets kärlek är nödvändig för att ett grundläggande självförtroende skall utvecklas (self-confidence, Selbstvertrauen), eller, rättare sagt, individen eftersträvar att bli älskad för att tillfredsställa behovet av grundläggande självförtroende, (b) det civila samhällets erkännande av individen som moraliskt ansvarigt rättssubjekt, d.v.s. som havande juridiska rättigheter och ansvarig för sina handlingar samt politiskt myndig (respekt av viljans frihet, yttrandefrihet, äganderätt), leder till självrespekt (self-respect, Selbstachtung). Självrespekt antas således utvecklas genom att individen eftersträvar att bli erkänd av den andra som ansvarig. Slutligen, (c) eftersträvar individen efter att bli uppskattad och respekterad (självuppskattning, self-esteem, Selbstschätzung) för det arbete man utför. Erkännandet innebär alltså att individens arbetsinsatser respekteras som ett värdefullt bidrag i den sammanhang man ingår i.

Ur allmänpedagogiskt perspektiv framstår Honneths syn på erkännande både som värdefull och som begränsad. Det värdefulla består, för det första, i att Honneth påminner om att Hegel utvidgar Fichtes tolkning om erkännandet. Fichte hade utvecklat sitt erkännandebegrepp primärt i relation till sin rättsfilosofi som utgår från alla människors lika och naturliga rättigheter oberoende av samhällsklass o.d. vilket innebär att alla måste själva begränsa sin frihet och sina handlingar för att inte omöjliggöra andras frihet (Fichte 2000, §10, s 102; Uljens, 1998, s. 179f.). Denna tanke återkommer hos Hegel och hos Honneth genom erkännandets andra nivå. För det andra, Honneths förståelse av erkännandets första nivå representerar ett pedagogiskt tonläge vilket tydligt gör människans identitetsformation beroende av omvärldens (pedagogiska) bemötande. Här är det dock överraskande att Honneth inte hänvisar till Fichtes uppfordransbegrepp (Fichte, 2000, §3). För det tredje är teorin intressant eftersom bildningsprocessen ses i en generell kultur- och samhällsteoretisk belysning. Begränsningen består i att begrepp för det pedagogiska handlandet ändå inte utvecklats varför erkännandebegreppet blir vagt och att t.ex. skolans roll trots allt förblir oklar. Ytterligare är frågan om det är rimligt att betrakta erkännandet i termer av en bristfilosofi där individen görs beroende av omvärldens godtycke. Avsikten är att i det

¹ Detta innebär att det redan omedelbart och ursprungligt självmedvetna och objektmedvetna subjektet som möter världen (i världen!) kan ”uppfordras till självverksamhet”. Denna uppfordran bidrar till att etablera dels ”kulturell intersubjektivitet”, dels personlig identitet (empirisk identitet). Pedagogiskt betyder det att pedagogen riktar den växandes uppmärksamhet på *förhållandet* mellan hennes eget tänkande och handlande i subjektets relation till världen så som den är av henne erfaren (Uljens, 2009).

följande peka på några tolkningar över relationen mellan erkännande, uppfordran och bildsamkeit samt problemfält värda närmare granskning.

Bildsamkeit

Principen om *Bildsamkeit* innebär att den växande låter sig engageras i en av pedagogen frammanad verksamhet. Bildsamkeit, f.ö. den första principen i Herbarts pedagogik, innebär *inte* att den växande i denna process ger uttryck för något som dittills skulle ha varit förborgat eller dolt utan, mera radikalt, att en handlings- och reflektionsarena *etableras* genom uppfordran till självverksamhet. Poängen är därmed att uppfordran till självverksamhet bidrar till att etablera en sådan gemensam sfär, eller ett sådant rum, där subjektet kan komma att se världen i annat ljus. Det är fråga om en konstruerad, iscensatt, värld eller situation som inbjuder den Andra att genom eget tänkande och handlande experimentellt förhålla sig till det erbjudna. Principen om bildbarhet innebär att den lärandes egen verksamhet är nödvändig och framlockad i processen. Det egna handlandet kan ses så att det uttrycker ett experimentellt förhållande till självet och dess yttringsformer.

Principen om Bildsamkeit innebär då att den lärande *erkänns som ett subjekt med en aktuell potentialitet till självöverskridande*. Men denna potentialitet realiseras i och genom det pedagogiska rum som etableras genom uppfordran till självverksamhet. Bildsamkeitsprincipen hänvisar till att individen genom eget handlande bearbetar sina upplevelser och erfarenheter – sin världsrelation (Benner 1991, 2005, Uljens 1998). Hur denna pedagogiska dynamik utfaller i respektive fall är per definition omöjligt att förutspå. Det är då lätt att förstå att det pedagogiska handlingsrummet är ett nytt rum, som är beroende av de involverade subjektens engagemang. Pedagogen vet inte vem den Andra är i början av det pedagogiska mötet och vet inte hur mötet utfaller. Den Andra är och förblir en främling.

Pedagogiskt handlande - uppfordran till självverksamhet - innebär då att subjektets potentialitet till empirisk frihet erkänns (principen om erkännande, Anerkennung) och realiseras genom principen om Bildsamkeit. Att friheten realiseras genom Bildsamkeit betyder att den Andra blir medveten om sig självt som fritt genom att hon blir uppfordrad att göra bruk av sin autonomi.

I det att pedagogens handlande syftar till att stödja individens utvecklande av en reflekterad vilja reflekteras ett erkännandebegrepp bundet till processens målsättning – erkännandet av den Andras självständighet som mål för det pedagogiska handlandet.

Tankegången påminner om att den empiriska självförståelsen i vid bemärkelse är i grunden beroende av socialt erkännande, som t.ex. Axel Honneth (2003) argumenterat för. Om individens självuppfattning är beroende av och etableras genom umgänget med andra och om dessa dimensioner av självet betraktas som rättigheter har det som följd att det pedagogiska handlandet kan ses som svar på de moraliska krav som uppstår genom att dessa rättigheter erkänns. Uppfordransbegreppet kan då ses som ett konkret utlevande av vårt ansvar för den Andra.

Principen om Bildsamkeit innebär också att den Andra erkänns som ursprungligt varande moraliskt kränkbar, d.v.s. tillerkänns ett människovärde både genom sin arttillhörighet och genom en reflektivitet, utan vilken moralisk kränkning inte är möjlig – bara den autonoma eller den fria kan erfara kränkning.

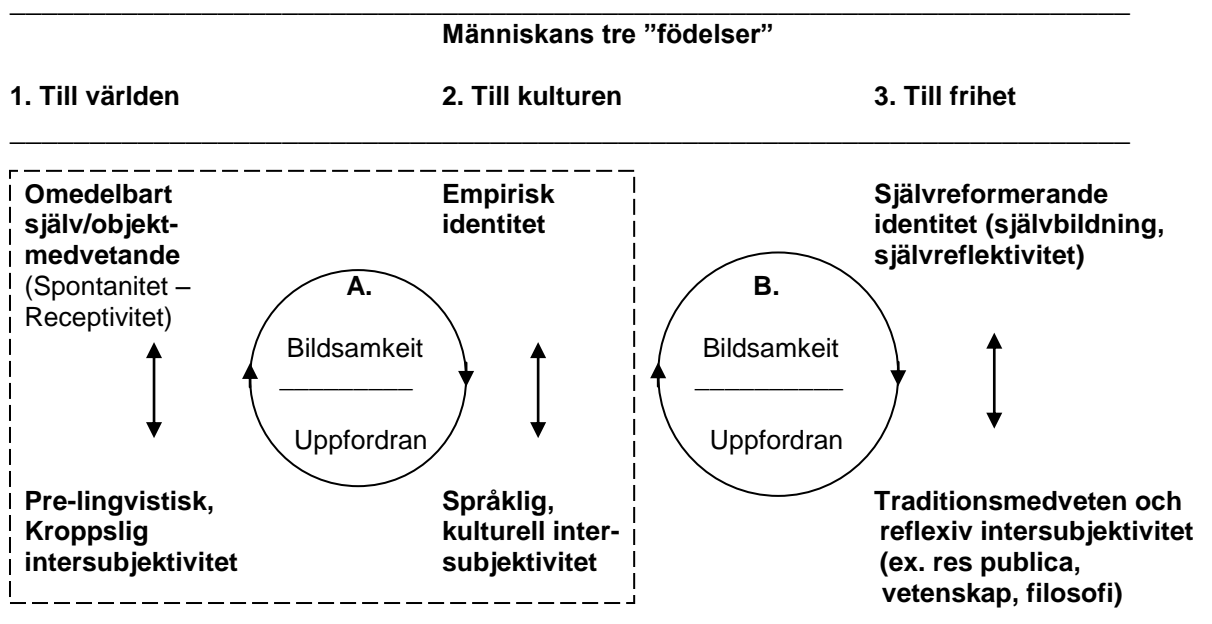
Den Andras annanhet

Principen om Bildsamkeit innebär att *den Andras annanhet/annorlundahet erkänns, men så att denna annanhet inte kan upphävas* (Uljens, 2009). Den Andras radikala Annanhet erkänns genom att en ömsesidig frihet accepteras som utgångspunkt (icke-determination) samt genom *erkännandet av den Andra som självverksam*. Bildsamkeitsprincipen innebär då att det är den Andra som självverksam ”formar” sig, också om det sker i relation till formerande

praktiker. Även om etableringen av den Andras annanhet i form av ett Jag är beroende av erkännandet/uppfordran så förblir den Andra en främling för jaget, onåbar – hur mötet faller ut kan vi inte veta på förhand. Orsaken är att etablerandet av jaget inte är en funktion av uppfordran utan av den egna bearbetningen i relation till omvärlden. Självet är därmed samtidigt både fritt och beroende både med hänsyn till sig självt och till andra. Därför kan man också säga att den oupphörliga självformeringsprocessen är ett svar på en oupphörlig fråga om vem jag är, vad jag kan, vet och vill (Uljens 2009).

I den föreliggande positionen argumenteras att pedagogen i sitt uppfordrande *intemuteslutande* kan utgå från en *gemensam* livsvärld eller något slags ömsesidighet (symmetri) mellan Jaget och den Andre p.g.a. att den Andres frihet och därmed den Andres utgångsmässiga och radikala annanhet erkänns genom Bildsamkeits-begreppet. En symmetri, eller upphävandet av asymmetri, i form av ett etablerandet av en gemensam livsvärld är snarare något som eftersträvas genom den pedagogiska processen.

Men även det omvända gäller. I sin uppfordran av den Andre kan pedagogen *intemuteslutande* utgå från en radikal och total *differens* (asymmetri) mellan Jaget och den Andre, dels p.g.a. att den kroppsligt baserade intersubjektiviteten erkänns, dels p.g.a. att en asymmetri är något som eftersträvas genom den pedagogiska processen. Med ”eftersträvad asymmetri”, d.v.s. upphävande av symmetri, avses att den pedagogiska processen syftar till att individen utvecklar en unikhet i kulturellt avseende, en unikhet som ursprungligen inte föreligger (jfr. fig 1).



Figur 1. Uppfordran och Bildsamkeit som medierande begrepp mellan (a) erkännande av aktuell frihet och tillhörighet och empirisk identitet samt intersubjektivitet och (b) överskridande av etablerat själv och vi (jfr. Uljens 2009).

Icke-affirmativ uppfordran

Uppfordran innebär att förhålla sig till den växande på ett bekräftande men ändå ett icke-affirmerande sätt: att erkänna den växande som kapabel att genom egen verksamhet överskrida sig och att positivt bejaka de sätt på vilket barnet responderar på uppfordran, men inte att utgå från en avsikt att leda den växande till en bestämd form av världsuppfattning.

Icke-affirmativ uppfordran innebär en kritik av socialiserande och normerande fostran. De framtidsbilder som skall förverkligas genom transformativ pedagogik och de

samtidstolkningar som socialiserande fostran syftar till är fastslagna på förhand. Båda perspektiven (socialisation till det rådande och fostran mot givna framtida ideal) exemplifierar ett normativt pedagogiskt tänkande. I enlighet med detta föreställer sig t.ex. i emancipatorisk pedagogik, även kallad kritisk pedagogik, veta till vad eleven skall befrias. Målet är redan utstakat och läraren skall med hjälp av sin metodfrihet leda eleven till stigens början. Frågan blir emellertid hur man skall förverkliga det normativa socialiserandet och transformerandet utan att den växandes intressen körs över, utan att det blir fråga om indoktrinering? Hur skall det alltså lyckas oss att fostra till frihet genom yttre påverkan?

En icke-affirmativ uppfordran till självverksamhet betonar att bildningsprocessen är beroende av ett erfaret tilltal men att när denna provokation är ett pedagogiskt handlande bör detta handlande medvetet avhålla sig från att oproblematiskt bekräfta det rådande eller ideala framtida tillstånd. Med ett sådant självreflekterande pedagogiskt omdöme antas pedagogen bättre kunna skapa rum för en bildningsprocess som erkänner den lärandes självverksamhet och rätt till att uppöva medveten självständighet i tänkandet. Vägen till den andra erkännandenivån i Honneths teori kan gå via icke-affirmativ uppfordran till självverksamhet.

Den Andra och uppfordran som ansvar

Som vi sett kan väl hävdas att den moderna pedagogiska teoritraditionen innefattar ett ömsesidighetstänkande eller intersubjektivitet. Tänkandet införs initialt av Fichte i sin Kantkritik och synsättet förs vidare av Hegel som inspirerat många 1900-tals filosofer. Ändå kunde man problematisera åskådningen genom att hävda att det är jaget som underordnar den Andra genom att Jaget är den erkännande parten. Detta skulle företräda en läsning som kunde kontrasteras med t.ex. Levinas etik som framhåller den Andres primaritet – genom det i sig fria Jagets erfärande av den Andre, väcks jaget till medvetenhet om sin ansvarighet. Som Levinas formulerar det är det den Andres ansikte som vädjar till att Jaget välkomnande öppnar sig för den Andra varmed samtidigt den Andres ointagliga annanhet erkänns. Den Andre uppfordrar Jaget genom sin blotta närvaro. Fördelen med Levinas position är att den påminner om Jaget som underordnat den Andra, men samtidigt är detta kanske en omvänd ensidighet i relation till den subjektcentrerade tradition Levinas kritiserar. Ur pedagogiskt perspektiv är Levinas position även begränsad.

Det pedagogiska handlandet, uppfordran, kan likväl mot denna bakgrund tolkas som det sätt på vilket Jaget hanterar det ansvar till vilket vi väckts genom den Andras ”anspråkslösa” närvaro eller tilltal. Med Levinas påminns även Jaget/pedagogen om sitt ”oändliga” ansvar att svara på hur man avser att förhålla sig till den Andra. Levinas förslag om att den Andre väcker Jaget till ansvarighet innebär samtidigt att ett krav om ett reflekterat förhållningssätt avkrävs av pedagogen. Hur skall jag förhålla mig? Vad betyder mitt ansvar? Vad är en rimlig uppfordran?

Vi kan här se en likhet föreningspunkt med den icke-affirmativa uppfordran: den icke-affirmativa uppfordran är en reflekterad pedagogisk gärning i form av ett utlevande av ett ansvar och som sådant medvetet om sin principiella möjlighet till socialiserande undervisning och normativ fostran, d.v.s. frihetsberövande hellre än frihetsutvecklande pedagogik. Den icke-affirmativa pedagogiken som vill låta den Andra umgås med de frågeställningar som existerande kunskap är svar på (samt att bedöma de existerande frågeställningarnas värde), arbetar således med att hindra den lärande att oflekterat tillägna sig kulturinnehåll och företräder därför ett slags tillbakahållandets pedagogik. Ett sådant pedagogiskt som är etiskt eftertänkt förutsätter att skolan som samhällsinstitution reserveras ett tillräckligt frirum för att nödvändiga pedagogiska handlingssfärer skall kunna etableras i relation till andra samhälleliga intressen.

Fostransmedvetenhet kunde då definieras så att Jaget å ena sidan erkänner den Andres ouppnåeliga annanhet, men ser sig själv samtidigt som en Annan för den Andre. Då utgör

Jaget även den Andres "Andres" annanhet. Det pedagogiska tänkandets självreflektivitet betyder därför att Jaget tvingas reflektera sin Jaghet och fråga efter dess annanhet ur den Andras perspektiv (vem är jag, vad vill jag, hur erfar den andra mig). Då blir även jaget både fritt och beroende av den Andre (Uljens, 2009).

Viljans bildning – att fostra till moralitet

En av den moderna pedagogikens hörnstenar är tanken om att moralitet är fostrans högsta mål – ett omdömesgillt tänkande och handlande i både kunskaps- och värdefrågor (etik och estetik). Enligt Herbart är moralisk frihet att följa den reflekterade, eftertänkta viljan, inte att agera konventionell, av impuls eller känslobaserat. Fostran består då i att den Andre uppmanas reflektera över t.ex. rimligheten i det egna viljandet i relation till andra och andras intressen. Viljans bildning är då ett odlade av omdömesförmågan med förnuftets hjälp. Om Levinas påminner om att den Andre väcker Jaget till medvetenhet om sitt ansvar kunde man säga att Herbart påminner om att det empiriska etiska tänkandets etablering är beroende av uppfordran till självständig bearbetning av frågan om det goda. Även här kommer uppfordringsbegreppet att balansera upp eller komplettera ett för ensidigt erkännandebegrepp såsom Honneth utvecklar det på dess första nivå.

Den paradoxala uppfordran

Enligt den här förespråkade åskådningen förekommer också en paradox, men nu i en ny variant. Den innebär att den växande *behandlas som om hon redan vore kapabel att göra det som hon blir uppfordrad till*, och som någon som genom egen verksamhet realiserar sin frihet (Benner 1991). Enligt Heidegren (2003) har Honneth fört en diskussion om erkännandet handlar om att bekräfta något den Andre bär med sig eller om erkännandet innebär att man tillskriver (attribuerar) den andre en ny egenskap som den andra inte ännu har. Enligt Heidegren lutar Honneth mot den förra tolkningen. Även Huttunen (2007, s 425) skriver: "According to Hegel, recognition must be based on some of the person's existing abilities and skills". Därmed identifieras en differens till den av Dietrich Benner formulerade paradoxen. I denna sistnämnda pedagogiska teoritraditionen är erkännandet inte begränsat till den Honnetska acceptansen av något aktuellt utan erkännande kompletteras av ett tillskrivande (attribution) av potentialitet som hänvisar till uppfordringsbegreppet.

3. Erkännande och uppfordran till självverksamhet i moralfilosofisk belysning

Begreppet *erkännande* har en etablerad plats i den praktiska filosofin mera bestämt inom moralfilosofi och socialfilosofi. Här accentueras erkännande och dess betydelse för granskningen av förhållandet mellan individ och kollektiv eller av den enskilda individens delaktighet i kultur, samhälle och stat.

Erkännande diskuteras utgående från olika områden, traditioner och perspektiv. Med utgångspunkt i det moralfilosofiska perspektivet aktualiseras såväl psykologiska eller psykoanalytiska och sociala eller politiska perspektiv på frågan om erkännande. Den kommunitaristiska, feministiska och omsorgsetiska kritiken av den liberala traditionen med dess rationella syn har vitaliserat den moralfilosofiska diskussionen om det mellanmännliga och det sociala så att frågan om *erkännande* aktualiserats i relation till det postmoderna. En del beröringspunkter framkommer i anknytning till ett existensfilosofiskt perspektiv. Syftet är här att bidra till en diskussion om erkännande inom pedagogiken med perspektiv tagna i moralfilosofi.

En bärande del i ett existensfilosofiskt bidrag till frågan om erkännande är relationens konstituerande betydelse för människoblivandet. Detta är grundläggande i t.ex. Martin Buber beskrivningar av jag-du relationen, dialogens väsen och det mellanmänskliga. Den ömsesidiga relationen kan sägas vara erkännandets förutsättning och uttryck.

Ur de perspektiv som framträder inom det moralfilosofiska området används dikotomin mellan det intersubjektiva (mellanmänskliga) och det interkulturella (sociala) som arena för frågan om erkännandet.

Det *intersubjektiva* perspektivet sätter fokus på formandet av *personlig identitet* eller *självets* formande (jfr Mead och Buber hos Israel 1992). Den psykologiskt relaterade intersubjektiviteten uppmärksammar erkännandets förhållande till individualitet, personlighet och själv som en reflekterad självrelation kopplad till personlig identitet (Honneth 2003, Heidegren 2002).

Det *sociala* perspektivet betraktar relationen mellan individ och social-, kulturell tillhörighet närmast ur ett politiskt filosofiskt perspektiv. I sin förlängning handlar detta perspektiv om vad som konstituerar socialitet och hur sociala grupper förhåller sig till varandra (jfr t.ex. Rawls 1973, Taylor 2003, Benhabib 1992, 2004).

Pedagogisk teori så som vi möter den i en del av den kontinentala traditionen (Benner 1987) söker utveckla och upprätthålla den herbertska pedagogik-filosofiska traditionen som ett pedagogikspecifikt bidrag till frågan om människoblivandet i dess dynamiska och transformativa särart. Detta pedagogiska teoriperspektiv skiljer sig från de närstående vetenskaperna psykologi och sociologi genom att formulera s.k. konstitutiva principer för den pedagogiska processen - *uppfordran till självverksamhet* och *bildbarhet*. Denna uppfordran skiljer mellan en icke-affirmativ och en affirmativ position.

Uppfordran till självverksamhet och bildbarhet uppmärksammar människoblivandet i förhållande till förhållandet mellan individ, kultur/samhälle och stat på ett sätt som har paralleller till det moraliska perspektiv som gestaltas här ovan. Även begreppet uppfordran står i ett spänningsfält mellan det intersubjektiva som mellanmänskliga relationer och det sociala med rollfunktioner.

Erkännandets dimensioner

Den moralfilosofiska utgångspunkten som här tas för diskussionen ser på erkännande ur ett intersubjektivt perspektiv, som Axel Honneth (2003) beskriver som grundläggande för den sociala delaktigheten. Carl-Göran Heidegren (2002) har utgående från Honneth skisserat erkännandet av den personliga identiteten som ett villkor för det individuella självförverkligandet i det sociala. Det honnethska bidraget formuleras huvudsakligen utgående från socialfilosofiskt perspektiv, vilket väcker frågan om likheter som det samma och skillnader som det annorlunda i anknytning till erkännande ur å ena sidan ett *intersubjektivt* perspektiv och å andra sidan ett *socialt* perspektiv. Frågan här är primärt om erkännandet av existensen av det som är det samma och det annorlunda eller av egenskapen hos existerande.

Det förefaller nödvändigt att tillspetsat renodla erkännande i spänningen mellan för det första: *personlig identitet och intersubjektivitet* och för det andra: *individuellt självförverkligande och det sociala* för att för det tredje: diskutera *erkännandets pedagogiska innebörd* i uppfordran till självverksamhet och bildbarhet som för det fjärde: relaterar till *pedagogikens icke-affirmativa och affirmativ position*.

Frågan om människan och därmed även om person kan relateras till två dimensioner. Den ena dimensionen härrör ur den *filosofiska antropologin* med ett *existensfilosofiskt* perspektiv. Här är erkännandet relaterat till den intersubjektiva relationen och det ömsesidiga erkännandet, men även erkännande av sig själv som sin självrelation, som t.ex. Buber,

Lévinas, Løgstrup och Mead bidragit till (jfr Israel 1992). Erkännandedimensionen gäller här primärt den andra som *personlig identitet* (Heidegren 2002, jfr Björk 2003).

Bubers dialogfilosofi innehåller tre: ett *ontologiskt* bidrag (Jag-Du) där erkännandet är ett ömsesidigt erkännande av varandra. Här blir jag till det jag, jag är. Det andra är det *kunskapsteoretiska* bidraget (Jag-Det) där erkännandet relateras till erkännandet som en självreflekterande självrelation uppkommet ur kunskap om sig själv och den andra. Det tredje bidraget är ett *metodologiskt* erkännande (dialogen) som ställer interaktionen med andra i centrum. Jag är resultat av interaktionen som är den sociala handlingen (Israel 1992). Det ontologiska erkännandet utgör således en grund för relationen.

Den andra dimensionen av erkännandet härrör från social- och kulturanthropologin som framträder ur den etnologiska forskningen. *Social- och kulturanthropologi* i denna mening är primärt förankrat i det *socialfilosofiska* perspektivet. I denna sociala kontext anknyter erkännandedimensionens som gäller det individuella självförverkligandet i det sociala, kulturella och samhälleliga.

Denna teoretiska gestaltning och renodling av det *personliga* och det *sociala* ger begreppsliga bidrag till att granska innebörden av det pedagogiska erkännandet som kommer till uttryck i uppfordran till självverksamhet och bildbarhet utifrån.

Existensfilosofiskt och filosofiantropologiskt perspektiv

Beroende av var tyngdpunkten på förståelsen av människan läggs – på den *personliga identiteten* i det mellanmännsliga eller på det *individuella självförverkligandet* i det sociala – aktualiseras frågan om vilken perspektivgrund som tas för *erkännandet*. Ett existensfilosofiskt och filosofiantropologiskt perspektiv lyfter fram andra frågor än ett socialfilosofiskt och social-/kulturanthropologiskt perspektiv.

Erkännandet ur det existensfilosofiska perspektivet är primärt relaterat till det som Honneth beskriver som erkännandet av personlig identitet eller det ontologiska erkännandet hos Buber. Lévinas (2003) radikaliserar erkännandet genom att tala om den andra som den annorlunda och som främlingen och lägger detta som grund för etiken. Med denna existensfilosofiska utgångspunkt står vi inför att beakta en relation mellan två parter – jag-du, jag och den andra – som samtidigt är jämställda och annorlunda. Lévinas betonar förpliktelsen inför den andra, hos Buber ligger betoningen på det ömsesidiga. Bägge landar i ett erkännandebegrepp som har kopplingar till det honnethska erkännandet av personlig identitet och som är väsentligt för gestaltningen av dikotomin mellan det mellanmännsliga och det sociala. Det ömsesidiga erkännandet av den andra betonar att i relationen framträder en person som är medveten om sig själv som subjekt, dvs. en självreflekterad självrelation (Buber 1990a, 63). Detta subjekt har förutsättningar för relation.

Socialfilosofiskt och social/kulturanthropologiskt perspektiv

Ur det socialfilosofiska perspektivet stiger frågan om hur erkännande relaterar till det individuella självförverkligandet som socialt relaterad samverkan och delaktighet. I det sociala är relationen inte uteslutande mellanmännsliga relationer kännetecknade av jämställdhet och annanhet. I de sociala relationerna möts individer i sina roller och funktioner kännetecknade av såväl jämlika och annanhet som ojämlika och samma. Den enskilde står i sitt individuella självförverkligande i relationen till representanter för det sociala. Individen står således i en relation till vi och de, det samma och det annorlunda som det jämlika eller det ojämlika (jfr Månsson 2008, 53-69).

Erkännandets uttryck i det pedagogiska

Förhållandet mellan erkännande och uppfordran till självverksamhet och bildbarhet ur ett moral- och existensfilosofiskt perspektiv aktualiserar bl.a. frågor om erkännande av den

enskildes subjektivitet, suveränitet och individuella rättigheter med beaktande av den relationellt, kulturellt, samhällsligt och biologiskt andra.

Granskningen av erkännandet uttryckt i uppfordran till självverksamhet och bildbarhet görs utgående från skillnaden mellan å ena sidan erkännandets existensfilosofiska och mellanmännsliga perspektiv och å andra sidan erkännandets socialfilosofiska och sociala perspektiv.

Uppfordran till självverksamhet som erkännande

Det förstnämnda existensfilosofiska perspektivet ställs här i förhållande till den bennerska teorigestaltningen inom den herbartska pedagogisk-filosofiska traditionen om den icke-affirmativa fostransaspekten. Den pedagogiska handlingen, uppfordran till självverksamhet, kan sägas öppna möjligheter genom bildbarhet för att inom ramen för intersubjektiviteten i det sociala utveckla en självreformerande dynamisk personlig identitet genom reflexivitet. Denna personliga identitet förutsätter *erkännandet* av den andras potentialitet till en självverksamhet som svarar mot uppfordran som ger rum för en självreformerande dynamik, dvs. erkänna den andras bildbarhet (jfr Uljens avsnitt).

Den icke-affirmativa fostransaspekten uttryckt som möjlighet till en självreformerande självrelation förutsätter ett *ömsesidigt erkännande* av den andra. Det betyder att fostraren erkänner den fostrandens potentialitet till en självreformerande självrelation, personlig identitet. Men även så att den fostrade erkänner fostrarens potentialitet till en självreformerande personlig identitet. Erkännandet i en icke-affirmativ fostransbetydelse behöver ömsesidigheten för att inte reduceras till enbart en affirmativt instrumentellt handlande förverkligat som närmast en teknisk lösning av ett kompetensproblem i en didaktisk situation inom en institutionell kontext.

Erkännande av potentialitet och/eller aktualitet

Här framträder erkännande av de andras ömsesidiga potentialitet till något. Detta erkännande inkluderar en förväntan. Potentialiteten till förverkligande av detta något avgörs av det självreflekterande (självverksamma) subjektet.

I den ovan gestaltade pedagogiska kontexten framträder ett annat erkännande än erkännande av den andras annanhet som framträder ur det existensfilosofiska och det intersubjektiva (mellanmännsliga) perspektivet. Erkännandet inom det existensfilosofiska perspektivet fyller dock inte kriterierna för ett pedagogiskt erkännande.

I det perspektivet framträder den andra som annorlunda. Det handlar här om ett reservationslöst och radikalt erkännande av den andra. Det är denna andra i sin annanhet som erkänns (jfr Bubers och Lévinas författarskap).

Erkännande i denna betydelse ligger enligt Heidegren (2002 baserat på Honneth) till grund för det individuella självförverkligandet i den sociala kontexten, dvs. erkännande av den andra i det sociala. Erkännandet av den andra i den sociala kontexten kommer närmare det pedagogiska erkännandet av den andras potentialitet till en reflexivitet som grund för självreformerande dynamiken eller bildbarheten.

Det pedagogiska erkännandet i uppfordran till självverksamhet är ett socialt och kulturellt erkännande. Detta erkännande är genom att det är pedagogiskt inriktat på någon form av förändring, som Biesta (2006) beskriver som pedagogiskt nödvändigt för att den enskilda individen skall kunna bryta in i världen eller bli kulturellt och socialt delaktig. (jfr Uljens).

Utgående från denna granskning av erkännandet framträder *två former av erkännande*, erkännande av den andra i den andras *potentialitet* och ett annat erkännande av den andra i den andras *aktualitet*, som beskrivits som den andras personliga identitet. Erkännandet av den

andras aktualitet fyller inte kriterierna för det pedagogiska erkännandet. Dock är erkännandet av den andras aktualitet grundläggande för relation och ömsesidighet.

Det pedagogikteoretiska perspektivet på erkännande uttryckt i *uppfordran till självverksamhet* som förutsätter en annan som *bildbar*, som *potentialitet*. Erkännande av den andras potentialitet har en innehållslig likhet med den *icke-affirmativa* aspekten av fostran där erkännande utgör grunden för uppfordran. Uppfordran är i sig erkännande av den andras potentialitet, dvs. bildbarhet.

Ett pedagogiskt grundat erkännande av den andras *aktualitet* är omöjligt, då uppfordran till självverksamhet uttryckligen syftar till en självreformerande självrelation, dvs. förändring i förhållande till ett interagerande med en dynamisk social verklighet. Modernitetens myndiga och självstyrda individ är långt resultatet av det pedagogiska erkännandet i uppfordran till självverksamhet och bildbarhet.

Det existensfilosofiska och moralfilosofiska perspektivet på erkännandet betonar erkännandet av den andras *existens* eller *aktualitet*, dvs. erkännande av det som är såsom det är. Denna form av erkännande framgår i Heidegren (2002) definition av *personlig identitet* (individens varande vad hon är). Denna moralfilosofiska betydelse av erkännandet av den andras *personliga identitet* har således inte en given plats inom det pedagogiska erkännandet. Erkännande av den andra som den andra är har en etablerad plats inom psykologi, men även inom politisk och socialteori.

Det pedagogiska erkännandet av den andras potentialitet till en autonom reflexiv självrelation inkluderar samtidigt teoretiskt tanken om den andras aktualitet som kulturellt, socialt, intellektuellt omyndig.

Frågan om erkännandet framträder ur andra perspektiv i den anglosaxiska pedagogiken, där psykologiska och sociologiska perspektiv har en tydligare inverkan på pedagogikens teorier om t.ex. lärande, utveckling och socialisation.

4. Konklusion

I ett pedagogiserat, mångkulturellt och värdepluralistiskt samhälle framstår relationen mellan *erkännandet av potentialitet och aktualitet som en öppen relation*. Utan erkännandet av den andras empiriska eller faktiska *aktualitet* (den Andres annanhet) uppstår svårigheter att komma till rätta med olikheter sociala och politiska fenomen som hör samman med t.ex. ras, religion, etnicitet och kön.

Erkännandet av *potentialiteten* är inkluderat i det pedagogiska begreppet uppfordran till självverksamhet – genom bildningsprocessen utvecklar individen en personlig unikhet och kulturell tillhörighet. Erkännandet av *aktualitet* är i sin tur närvarande form av erkännandet av individen som fritt och redan självverksam, men också som redan delaktig i en gemensam värld. Det pedagogiska handlandet förutsätter dels en mellanmänsklig relation (intersubjektivitet) och dels subjektets frihet (subjektivitet) som lika ursprungliga utgångspunkter (jfr. Uljens, 2002). Samtidigt kan spänningen mellan aktualitet och potentialitet med hjälp av begreppen bildbarhet och uppfordran till självverksamhet (Uljens, 2009).

Erkännande framträder som en integrerad del av uppfordran till självverksamhet och bildbarhet. Detta gäller i synnerhet i förhållande till den *icke-affirmativa* pedagogikpositionen. I den *affirmativa* positionen förefaller erkännandet mera problematiskt. Erkännandet av potentialiteten eller uppfordran till självverksamhet och bildbarhet sker i ett socialt sammanhang där en given bildningskanon gäller. I en *affirmativ* fostranshandling är potentialiteten inte nödvändigtvis möjlig att uppnå eller förverkliga (en bildbarhetsbrist). I sådana fall är uppfordran till självverksamhet förenat med ett misskännande eller kränkning.

Erkännandets möjlighet eller misskännandets risk är en didaktisk fråga som har sin plats i mötet mellan parterna i en uppfordringsituation.

Artikeln har visat hur erkännandet som begrepp och problem har varit närvarande i den pedagogisk-filosofiska diskursen senast från och med den klassiska eller moderna pedagogiken etablering. Ur pedagogiskt perspektiv är det motiverat att identifiera olika typer av erkännandebegrepp, liksom olika subjektivitets- och intersubjektivitetsbegrepp har visat sig nödvändiga. Vidare ter det sig fruktbart att betrakta begreppen *bildbarhet* och *uppfordran* som medierande mellan erkännande som aktualitet och erkännande som potentialitet. På detta sätt kan den samtida filosofiska reflektionen kring erkännande preciseras med avseende på sina pedagogiska dimensioner.

Referenser

- Benhabib, S. (1992). *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Göteborg: Daidalos.
- Benhabib, S. (2004). *Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder*. Göteborg: Daidalos.
- Benner, D. 1991. *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. 2005. *Tekster till dannelsesfilosofi – mellem etik, pædagogik och politik*. Aarhus: Klim.
- Björk, G. (2003) Martin Buber: Med livets som centrum. I: K. Steinsholt, L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget. 435-452.
- Benner, D. (1987). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Buber, M. (1990) *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Fichte, J. G. *Foundations of natural right*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidegren, C-G. (2003). Inledning, I: Honneth, A. *Erkännande. Praktiskt-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos, 7-19.
- Heidegren, C-G. (2002). *Antropologi, samhällsteori och politik*. Göteborg: Daidalos.
- Honneth, A. (2003). *Erkännande. Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Huttunen, R. (2007). Critical adult education and the political philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory* 57(4), 423-433.
- Israel, J. (1992). *Martin Buber. Dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kivelä, A. 2004. *Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lévinas, E. *Totality and Infinity*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Månsson, N. (2008). *Röster om delaktighet*. (Forskningsrapport 2008:3). Eskilstuna: Mälardalens Högskola.
- Rawls, J. (1973). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, C. (1994). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos.
- Uljens, M. (1998) *Allmän Pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (2002). The idea of a universal theory of education - an impossible but necessary project. *Journal of Philosophy of Education* 36(3), 353-375.
- Uljens, M. (2005). De pædagogiske paradoxers udfordringer. Elementer till en teori. I: Bengtsson, J. (red.), *Udfordringer i filosofisk pædagogik*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 35-58.
- Uljens, M. (2007). Education and societal change in the global age. I: R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (red.), *Education as a societal contributor*. New York: Peter Lang, 23-51.
- Uljens, M. (2009). Allmän pedagogik som kritisk pedagogik. I: A. Kivelä & A. Sutinen (red.), *Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille* (Research in educational sciences 42). Jyväskylä: Samfundet för Pedagogisk forskning i Finland, 153-178.