

**Dariusz Stępkowski**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID: 0000-0002-6855-1517

Michael Uljens (ed.) (2023). *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*

Springer Cham, ss. 377

Recenzowana monografia zbiorowa ukazała się w serii Educational Governance Research [Badania nad zarządzaniem edukacją], którą prowadzi Wydawnictwo Springer, jako 20. tom z kolei i znajduje się w wolnym dostępie. Publikacja zawiera 17 rozdziałów, poprzedzonych przedmową redaktora naukowego – Michaela Uljensa – zatytułowaną *Why Engage in Non-affirmative Theory of Education and Bildung?* [Dlaczego warto zajmować się nieafirmatywną teorią wychowania i kształcenia?]. Odpowiadając już w przedmowie na to pytanie, Uljens wskazuje na globalne wyzwania i kryzysy współczesności, z których jeden dotyczy bezpośrednio pedagogiki jako dyscypliny akademickiej (s. 3). Kryzys ten polega na jej rozpadzie w wąsko wyspecjalizowane subdyscypliny, na zanikaniu wspólnego języka i braku uniwersalnej struktury problemowej (s. 5). W tym kontekście twierdzi on, że współczesnemu myśleniu i działaniu pedagogicznemu potrzeba takiej teorii, która pozwoli objąć jednym spojrzeniem rozwój człowieka jako osoby i uwarunkowania biologiczno-społeczno-kulturowe tego rozwoju (s. 5). Te wymagania spełnia zdaniem Uljensa nieafirmatywna teoria wychowania i kształcenia Dietricha Bennera. W teorii tej kluczową rolę odgrywa klasyczna idea *Bildung*, którą twórca nieafirmatywnej teorii wychowania i kształcenia zreinterpretował w taki sposób, że idea ta umożliwia zrozumienie złożoności stawania się człowiekiem w warunkach (po)nowoczesności i równocześnie wskazuje drogę dla rozwijania woli osobowej, krytycznego myślenia i podmiotowej autonomii (s. 5).

W książce zostały zgromadzone prace badaczy z różnych krajów Europy (Finlandii, Danii, Hiszpanii, Niemiec, Norwegii, Szwecji i Wielkiej Brytanii) i Chin,

k którzy od pewnego czasu zajmują się nieafirmatywną teorią wychowania i kształcenia, nie tylko aplikując ją do różnych pól problemowych i kontekstów pedagogicznych, lecz również twórczo rozwijając. We wspomnianych 17 rozdziałach przedstawiają oni swoje przemyślenia i doświadczenia. Rozdziały zostały pogrupowane w sześć, a właściwie pięć części, gdyż podsumowujące rozważania redaktora naukowego oznaczone zostały również jako odrębna część. Poniżej zostaną pokrótce omówione wszystkie części, z uwypukleniem wiodących w nich tematów.

Część pierwsza (*Introduction*) zawiera dwa rozdziały, które wprowadzają czytelnika w podstawowe założenia nieafirmatywnej teorii wychowania i kształcenia. Autorem pierwszego jest Michael Uljens (*Non-affirmative Theory of Education: Problems, Positionings and Possibilities*). Przewodnią myślą jest w nim ustalenie ram pojęciowych i przedstawienie argumentów przemawiających za popularyzacją nieafirmatywnej teorii wychowania i kształcenia w innych kontekstach kulturowych niż niemiecki. W tej drugiej sprawie Uljens podkreśla, że co prawda idea *Bildung* jest głęboko zakorzeniona w niemieckiej kulturze i tradycji edukacyjnej, niemniej jednak nie należy traktować jej jako specyficznie niemieckiego konceptu, którego oddziaływanie ogranicza się wyłącznie do Niemiec czy krajów niemieckojęzycznych. Pomimo niemieckich korzeni idea ta zasługuje na globalne zainteresowanie głównie z powodu tego, że umożliwia refleksję nad rozwojem człowieka, promując w nim krytyczne myślenie i aktywność własną podmiotu, przez co chroni edukację przed zinstrumentalizowaniem (s. 24).

W drugim rozdziale pierwszej części Dietrich Benner (*On Affirmativity and Non-affirmativity in the Context of Theories of Education and Bildung*) opisuje genezę swojej teorii, wskazując, że rozwinął ideę nieafirmatywności w opozycji do pedagogiki afirmatywnej (zachowawczej reprodukcji istniejącego porządku) i emancypacyjnej (ukierunkowanej na z góry założony, utopijny porządek przyszłości) z zamiarem wypracowania trzeciej pozycji, która „zabrania obu tych form indoktrynacji” (s. 25). Jego zdaniem celem wychowania nie może być narzucanie młodemu pokoleniu ani obecnego status quo, ani utopii przyszłości, lecz „umożliwienie [...] aktywnego uczestnictwa w debatach na temat tego, co w społeczeństwie powinno zostać zachowane, a co zmienione” (s. 25).

W drugiej części (*Non-affirmative Interpretations of Didaktik*) znalazły się trzy rozdziały. Główna myśl tej części koncentruje się na zastosowaniu nieafirmatywnych zasad myślenia i działania pedagogicznego do analizy i reinterpretacji dydaktyki, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji wychowania przez nauczanie (ang. *educative teaching*). Thomas Rucker (*Knowledge, Values and Subjectness: Educative Teaching as a Regulative Idea of School Development in the Twenty-First Century*) argumentuje, że nauczanie szkolne, rozumiane jako nieafirmatywne, musi być konsekwentnie pojmowane jako wychowanie przez nauczanie, „a dokładniej jako wychowanie przez nauczanie urzeczywistniane w ramach roszczenia

formułowanego wobec edukacji przez *Bildung*” (s. 63). Podkreśla on, że „człowiek jest istotą niedoskonałą, która istnieje w konieczności działania”, a edukacja jest reakcją na problem, który polega na tym, że „kultura nie jest dziedziczona genetycznie, lecz musi być nabyta przez wychowanie i uczenie się” (s. 65). Tradycja nowoczesnej pedagogiki wyróżnia trzy podstawowe formy wychowania nieafirmatywnego: „wychowanie dyscyplinujące, wychowanie przez nauczanie i wychowanie jako doradztwo” (s. 67).

W drugim rozdziale tej części Ling Lin (*Herbart's Educative Teaching in Times of Big Data-Based Measurement and Assessment*) analizuje klasyczną teorię „wychowania przez nauczanie” Johanna Friedricha Herbart, odnosząc ją do współczesnych wyzwań, takich jak pomiary i oceny oparte na dużych danych, które prowadzą do „podwójnej utraty podmiotowości w relacji nauczanie – uczenie się” (s. 85). Autorka z Chin podkreśla, że nauczanie powinno być „procesem formacyjnym ukierunkowanym na *Bildung*, opartym na pełnej interakcji między uczniem a treściami świata” (s. 83).

W ostatnim rozdziale tej części Michael Uljens (*Bildung-Centred Non-affirmative School Didactics*) rozwija projekt skoncentrowanej na *Bildung* nieafirmatywnej dydaktyki szkolnej, w której treści kształcenia są jedynie medium umożliwiającym uczniom zindywidualizowane rozwijanie zdolności refleksyjnego i krytycznego myślenia.

Myślą przewodnią w trzeciej części (*Non-affirmative Education and Related Theoretical Positions*) jest poszerzanie teoretycznych fundamentów nieafirmatywnej teorii wychowania i kształcenia przez dialog z innymi koncepcjami filozoficznymi i społecznymi – tak współczesnymi, jak i historycznymi. W pierwszym rozdziale Andrea R. English (*Dewey, Existential Uncertainty and Non-affirmative Democratic Education*) ukazuje związki między pragmatyzmem Johna Deweya a nieafirmatywną edukacją demokratyczną. Autorka podkreśla rolę „słuchania jako aktu pedagogicznego” (s. 139) i traktuje niepewność egzystencjalną uczącego się jako warunek jego transformacji przez edukację.

W następnym rozdziale tej części Juan José Sosa Alonso (*Forgotten Relations Between Justice and Education: A Non-affirmative Education Approach*) argumentuje, że „sprawiedliwość w edukacji powinna zostać rozszerzona w kierunku koncepcji sprawiedliwości, która jest nie tylko relacyjna, ale także konstytutywna dla «sprawiedliwego podmiotu», rozumianego jako etyczne samokształtowanie się jednostki” (s. 176).

Johannes Türistig i Malte Brinkmann (*Between Doxa and Transformational Bildung: A Phenomenological and Social-Theoretical Rehabilitation of the Formation of Opinions with Egon Schütz nad Pierre Bourdieu*) podejmują się „fenomenologicznej i społeczno-teoretycznej rehabilitacji kształtowania opinii” (s. 181), kwestionując dualizm między socjalizacją a *Bildung*. W swojej argumentacji

wykorzystują koncepcje Egona Schütza i Pierre'a Bourdieu do wyjaśnienia roli *doxa* i *habitus* w procesach *Bildung*.

W zamykającym trzecią część rozdziale autorstwa Marii Mielitynen-Pachmann i Michaela Uljensa (*Hermeneutics in the Non-affirmative Theory of Education*) omówione zostały trzy funkcje podmiotowości i intersubiektywności w nieafirmatywnej teorii wychowania i kształcenia: „jako przesłanki antropologiczne, jako pojęcia wynikające z socjalizacji w świecie życia i jako kategorie autorefleksyjne” (s. 199).

Czwarta część (*Non-affirmative Education and Empirical Research*) obejmuje trzy rozdziały i koncentruje się na integracji nieafirmatywnej teorii wychowania i kształcenia z badaniami empirycznymi, proponując nowe podejścia metodologiczne i konceptualne do analizy praktyk edukacyjnych. W pierwszym rozdziale Hanno Su i Johannes Bellmann (*Pedagogical Experimentalism and the Principle of Verification. A Quest for Non-affirmative Educational Research*) stawiają pytanie, czy nieafirmatywna teoria wychowania i kształcenia implikuje również nieafirmatywną koncepcję badań edukacyjnych. W odpowiedzi na to pytanie proponują „pedagogiczny eksperymentalizm” jako alternatywę wobec dominujących paradygmatów badawczych. Ich zdaniem wyróżnia się on „produktywną wolnością” i „otwartym projektowaniem weryfikacji efektów uzyskiwanych przez edukację” (s. 217). Jako argument przemawiający za przyjęciem ich propozycji wskazują na „nieokreśloność ukształcalności jako cechy właściwej wszystkim podmiotom *Bildung*” (s. 219).

W drugim rozdziale tej części Alex Mäkiharju, Petra Autio i Michael Uljens (*Non-affirmative Theory of Education and Cultural-Historical Activity Theory: Where Do They Meet?*) porównują nieafirmatywną teorię wychowania i kształcenia z kulturowo-historyczną teorią aktywności, poddając namysłowi kwestie normatywności, ontologii i epistemologii. Ich zdaniem wspólna część obu teorii obejmuje autonomię podmiotu i emancypację przez aktywność własną jednostki.

W zamykającym tę część rozdziale (*Understanding Municipal Education Leaders in the Tension Between Politics, Professionals and Parents*) Ann-Sofie Smeds-Nylund skupia uwagę na liderach edukacji w kontekście napięć powstających między polityką oświatową, nauczycielami jako profesjonalistami i rodzicami, podkreślając potrzebę prowadzenia autonomicznych badań nad przywództwem w edukacji zamiast opierania się na socjologicznych teoriach organizacji (s. 273).

W piątej części (*Non-affirmative Education Perspectives on Governance and Policy*) w centrum uwagi autorów znajdują się krytyczne analizy współczesnych trendów w zarządzaniu i polityce edukacyjnej oraz propozycja nieafirmatywnego podejścia jako bardziej refleksyjnej i zrównoważonej alternatywy wobec obowiązujących obecnie modeli socjologicznych. Najpierw Leif Moos (*Operating in an Outcomes-Based a Democratic Bildung Discourse*) wskazuje, że polityka oświatowa

powinna przyjmować „niehierarchiczne podejście” (s. 285) do innych praktyk społecznych, takich jak ekonomia, etyka czy religia, uznając je za współzależne, ale nie podporządkowane. Następnie Andreas Nordin (*On the Nomativity of Data-Driven Curriculum Policy-Making: A Discursive and Non-affirmative Approach*) przedstawia „krytyczny argument na temat normatywności polityki edukacyjnej opartej na danych”, twierdząc, że takie podejście „zawęża wyobraźnię edukacyjną” i promuje „łatwe odpowiedzi na złożone pytania” (s. 304). Zamiast tego wskazuje na nieafirmatywną teorię wychowania i kształcenia, w której uwaga skupia się „na procesie, a nie na jego wynikach, oraz na pytaniach, a nie na odpowiedziach” (s. 304).

W następnym rozdziale tej części Armend Tahirsylaj (*Bildung and Twenty-First Century Competences: In Need of Mutual Recognition?*) stwierdza, że w europejskiej polityce edukacyjnej została zmarginalizowana idea *Bildung*, którą zastąpiono tzw. kompetencjami przyszłości (s. 319). Na tej podstawie autor proponuje rozwiązanie kompromisowe, w którym „zostaną uznane potencjały obu punktów widzenia, a przez to otworzą się możliwości do realizacji zarówno afirmatywnych, jak i nieafirmatywnych agend, które lepiej posłużą jednostkom i społeczeństwom europejskim” (s. 333).

W zamykającym piątą część rozdziale (*From 'Didactics' to 'Curriculum-and-Didactics' and Beyond: A Non-affirmative Approach to the Analysis of the Changes in Didactics in Mainland China*) Bangping Ding analizuje zmiany w dydaktyce w Chinach, proponując integrację niemieckiej dydaktyki z anglo-amerykańskimi studiami nad programem nauczania zgodnie z duchem „chińskiego poczucia harmonii” (s. 342).

Jak wskazano powyżej, szósta i ostatnia część publikacji obejmuje tylko jeden rozdział autorstwa redaktora naukowego, Michaela Uljensa (*Non-affirmative Education Theory as Language for Global Educational Discourse in the Twenty-First Century*). Uljens argumentuje, że nieafirmatywna teoria wychowania i kształcenia oferuje „produktywny język” (s. 357) do radzenia sobie z lokalnymi, krajowymi i globalnymi wyzwaniami w nauczaniu, uczeniu się i zarządzaniu edukacją. Jej zdolność do funkcjonowania jako globalny metajęzyk wynika ze sposobu definiowania procesu nauczania – uczenia się i postrzegania relacji między różnymi formami praktyk społecznych a edukacją. W tym kontekście autor wymienia następujące atuty nieafirmatywnej teorii wychowania i kształcenia: (1) odejście od instrumentalizacji edukacji, (2) nieteleologiczne spojrzenie na przyszłość ludzkości, (3) alternatywność wobec współczesnych ideologii edukacyjnych, takich jak „akademicka kultura faktyczności” (s. 360), „edukacyjny performizm i kompetencjonizm” (s. 362) czy „aktywizm edukacyjny” (s. 363), (4) preferowanie myślenia krytycznego i refleksyjności, (5) rozróżnienie między uznaniem (ang. *recognition*) a afirmacją (ang. *affirmation*) i (6) dążenie do „zrównoważonej edukacji” (s. 370).

Gdyby na zakończenie poszukiwać najmocniejszego argumentu, który by przemawiał za tym, że warto studiować i stosować w praktyce nieafirmatywną teorię wychowania i kształcenia, to okazałoby się, że takiego argumentu nie ma lub, mówiąc inaczej, jest ich wiele i tworzą sieć powiązanych ze sobą elementów. Była już o nich mowa przy charakterystyce przedmowy książki. Chciałbym wrócić do tego raz jeszcze. Według Uljensa nieafirmatywna teoria wychowania i kształcenia może pomóc adekwatnie reagować na globalne kryzysy i w oryginalny sposób przemysłać praktyki edukacyjne, gdyż oferuje *stricte* pedagogiczną koncepcję rozwoju człowieka, reinterpretuje tradycję *Bildung* i umożliwia krytyczną refleksję nad nowoczesnymi wyzwaniami edukacji.