

Michał Gładzowski

"Ways of Learning to Teach. A Philosophically Inspired Analysis of Teacher Education Programs",
Shlomo Back,
Rotterdam/Boston/Taipei 2012 :
[recenzja]

Kultura i Wychowanie 5, 133-141

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Shlomo Back, *Ways of Learning to Teach. A Philosophically Inspired Analysis of Teacher Education Programs*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei 2012 (recenzja)

Michał Głazewski

Zielona Góra, Polska

michal.glazewski@wsp.lodz.pl

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli w świecie (teacher education in the world), programy dydaktyczne (education programs), pedagogika porównawcza (comparative education), metodologia badań porównawczych (methodology of comparative research)

Książka *Ways of Learning to Teach. A Philosophically Inspired Analysis of Teacher Education Programs* (pol. *Jak można nauczać uczenia? Inspirowana filozoficznie analiza programów kształcenia nauczycieli*) powstała, jak deklaruje autor, z „głębokiej troski o poziom nauczania i o kwalifikacje samych nauczycieli”, konstatacji, że formalny system edukacyjny zmierza w złym kierunku, poziom przygotowania nauczycieli specjalistów w Europie Zachodniej, a także w Izraelu, jest zagrożony.

Po lekturze książki można też dodać, że zrodziła się ona także na pewno z głębokiej wiedzy, pasji pedagogicznej i doświadczenia zawodowego Autora. Shlomo Back jest zaangażowany w kształcenie pedagogów w Izraelu od trzydziestu lat

Michał Głazewski, dr hab., prof. WSP, zajmuje się filozofią wychowania (fenomenologia, heurystyka wychowania), teorią wychowania, teorią komunikacji (teoria systemów autopoje-tycznych) oraz pedagogiką.

i nie bez powodu uważa się go za jedną z ważniejszych postaci dla teorii i praktyki kształcenia nauczycieli w tym kraju. Obecnie jest profesorem uniwersyteckim, rektorem Kaye College of Education, uczelni z siedzibą w Beer-Sheva w Izraelu, która zresztą w jego książce odgrywa istotną rolę egzemplifikacyjną. W przeszłości Back przewodniczył również Komisji Rektorów Wyższych Szkół Pedagogicznych (Committee of the Presidents of The Colleges of Education), zarządzał jako kanclerz Levinsky College, wykładał filozofię wychowania oraz prowadził badania naukowe w zakresie pedagogiki na różnych uniwersytetach i szkołach wyższych, np. w latach 2001–2002 prowadził wykłady jako profesor wizytujący na Uniwersytecie w Calgary w Kanadzie.

Dorobek Shlomo Backa obejmuje wiele znaczących prac z zakresu pedagogiki: *Two models of School-University Partnerships*, *Metaphors of Teachers*, *Teacher Education and the Global School System*, *Learning Theories from a Philosophical Point of View* oraz *Phronesis, Techne and Nus: Aristotelian Themes in Teacher-Education*.

Przed omówieniem treści jego ostatniej książki – *Ways of Learning to Teach* – warto dokonać pokrótce charakterystyki macierzystej uczelni Shlomo Backa, Kaye Academic College of Education (uczelnia nosi tę nazwę dla uhonorowania jej głównego darczyńcy Geoffreya Kaye'a), ponieważ jej organizacja i funkcjonowanie są relewantne dla sposobu gromadzenia danych i ich interpretacji hermeneutycznej przez Autora.

Kaye Academic College of Education należy do wiodących uczelni w Izraelu. Została założona w 1954 roku dla nowych nauczycieli-imigrantów w Beer Sheva przez Arie Simona, który w tamtym czasie był inspektorem szkolnym dla południa kraju (*Southern Region*), w celu rozwiązania palącego problemu niedostatku kadry nauczycielskiej w różnych typach szkół dla nowych imigrantów. Założenie tej uczelni w rzeczywistości położyło podwaliny pod system edukacji w całym okręgu Negrev.

W roku 1960 szkoła przeniosła się ze swej tymczasowej siedziby instytutu pedagogicznego do dzielnicy zwanej Kimmel w Beer Sheva i przyjęła nazwę National College for Teachers and Kindergarten Teachers. Nastąpił okres szybkiego rozwoju i od początku lat siedemdziesiątych rozpoczęto kształcenie zawodowe nauczycieli dla potrzeb dydaktycznych większości przedmiotów szkolnych. W roku 1982 College przeniósł się do obecnej siedziby i zmienił nazwę na Kaye Academic College of Education. W tym samym czasie włączony został do jego struktury utworzony w 1964 roku National College for Sports Education. W 1994 roku Kaye College uzyskał status wyższej uczelni i prawo do nadawania stopnia B.Ed. (Bachelor of Education), a obecnie trwają prace nad uzyskaniem prawa do nadawania stopnia M.Ed. (Master of Education).

Obecnie w Kaye College studiuje ok. 2000 studentów (Izraelczyków i Beduinów). Uczelnia ma w swej ofercie szeroką gamę kierunków kształcenia zawodowego w zakresie edukacji: wychowanie przedszkolne (dla dzieci w wieku 0–6); nauczanie początkowe (przedszkole oraz klasy pierwsza i druga); szkoła podstawowa (od klasy pierwszej do szóstej); nauczyciel szkoły średniej o specjalnościach: Biblia, język hebraj-

ski (gramatyka i literatura), język arabski, język angielski, matematyka, informatyka, nauki przyrodnicze, edukacja nieformalna; pedagogika specjalna (dla wychowanków w wieku od 6 do 20 lat); wychowanie fizyczne (klasy 1–12); wychowanie plastyczne (klasy 1–12).

Centrum Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli w Kaye College (Center for Teachers' Professional Development) funkcjonuje jako centrum regionalne i promuje rozwój zawodowy i osobisty pracowników oświaty w Negrev. Szkoła oferuje ponadto programy i studia podyplomowe: dla dyrektorów szkół (Program for School Principals), kursy bibliotekoznawstwa i informacji naukowej (librarianship and information management studies), kursy dla nauczycieli wychowania fizycznego i instruktorów sportu w siedmiu dziedzinach: piłka nożna, koszykówka, siatkówka, piłka ręczna, trekking, gimnastyka i pływanie; uczelnia oferuje również kursy równoległe w zakresie zarządzania klubami sportowymi i klubami zdrowia oraz dla instruktorów aerobiku; kursy i warsztaty dla trenerów i konsultantów (*art counselors*). Przy uczelni działa także ośrodek (Center for Parenting and Family), gdzie szkoli się moderatorów dla potrzeb różnych lokalnych grup samopomocy, zajmujących się problemami rodzin i rodziców.

Taka rzeczywistość edukacyjna współkształtowała zatem treść i metodę pracy Shlomo Backa. Książka ma dwa zasadnicze – bardzo ambitne – cele: po pierwsze Autor stara się skonstruować własną metateorię edukacji nauczycieli, która stanowiłaby impuls do owocnej dyskusji nad jej specyfiką, uwarunkowaniami i formalnymi rozwiązaniami instytucjonalnymi. Owa metateoria – przedstawiona szczegółowo w rozdziale drugim pracy – jest osadzona na trzech zasad-

niczych paradygmatach kształcenia nauczycieli – oświeceniowym, romantycznym oraz etosu zewnętrznego, tzn. programów nakierowanych na przekonania (*belief-oriented programs*). Każdy z tych paradygmatów (gr. *paradeigma* – zestawiać, porównywać) stanowi dla Backa odrębny wzorzec badawczy, określający kierunek i ramy jego dociekań, wyznaczający schematy pojęciowe i procedury eksploracyjne i ostatecznie organizujący całość badań; każdy jest swoistą temporalną matrycą, wyznaczającą radykalnie odmienną przestrzeń metodologiczną, epistemologiczną i etyczną, a w konsekwencji każdy prowadzi do różnych efektów w postaci swoistego obrazu tożsamości nauczyciela oraz każdorazowo właściwej mu koncepcji programowej kształcenia pedagogów.

Powstała na tym gruncie metateoria, czyli teorie dotyczącej formalnych własności teorii partykularnych (zbioru teorii jako całości), cechują dwie powiązane ze sobą przypadłości: z jednej strony ma ona charakter deskryptywny, to znaczy jest opisowa w takim stopniu, w jakim proponuje zestaw koncepcji i idei, jakie mogą zostać zastosowane w procesie analizy programów edukacji nauczycieli (PEN) dla rozważenia ich dystynktywnych właściwości i ewaluacji ich mocnych i słabych stron. Z drugiej strony natomiast wypracowana przez Backa metateoria posiada inherentny aspekt normatywny, tzn. ustalający zasady, wytyczne i charakterystyki odnoszące się do różnych rodzajów działalności edukacyjnej i ich wyników w postaci efektów kształcenia: wiedzy, umiejętności i postaw. Ta właśnie normatywna funkcja metateorii pozwoliła Autorowi przekonująco wykazać, że niektóre z programów edukacji nauczycieli są faworyzowane nie ze względu na ich rzeczywistą wartość

merytoryczną, ale za przyczyną ich zawartości normatywnej – podejścia ideologicznego.

Drugim celem, jaki ta książka ma realizować w zamyśle Autora, jest zachęcenie czytelnika do przemyślenia własnych wyobrażeń, przekonań i oczekiwań na temat edukacji, wychowania i dydaktyki w szkole oraz sposobów kształcenia nauczycieli. Impulsem dla tego namysłu mają być własne idee Autora na ten temat, sformułowane na podstawie dociekań i analiz, zaprezentowanych w kolejnych rozdziałach.

Te idee, nadające książce niepowtarzalny, oryginalny charakter, są w istocie z gruntu filozoficzne – co zresztą Autor deklaruje otwarcie już w podtytule pracy. Nie jest to jednak rozprawka *stricte* filozoficzna, rozważanie, z którego ma wyniknąć jakaś nowa idea filozoficzna. Ten podtytuł sugeruje jedynie, że Autor – jak sam pisze – podjął się realizacji pewnego rodzaju ćwiczenia z filozofii stosowanej: nie próbuje konstruować wielkich teorii, ale krytycznie analizuje wybrane systemy przekonań, przy czym jego zasadnicza postawa wobec badanych problemów jest *a priori* sceptyczna. Sceptycyzm ten polega na przekonaniu, że każda idea powinna zostać sprawdzona pod względem jej racjonalności, sensownego uzasadnienia jej roszczenia do prawomocności naukowej i społeczno-działaniowej. Każda teoria wymaga zakwestionowania jej – (zbyt) oczywistego często – statusu i funkcjonalnej racji bytu, jej relewancji i mocy sprawczej w filozoficznym wymiarze praktyki edukacyjnej. Bez takiego rzetelnego dociekania semantycznej i praktycznej zawartości edukacyjnej potencji koncepcji pedagogicznych, teorii, doktryn, nurtów i kierunków, dyskusja nad *status quo* współczesnych pedagogii stosowanych w instytucjach edukacyjnych pozostaje jałowym sporem,

opartym na subiektywnych, niedyskursywnych, ideologicznych preferencjach, polemiką irrelevantną dla rzeczywistości edukacyjnej. Stąd książka Shlomo Backa, przyjmując ów sceptycyzm jako metodę, zawiera rzetelną filozoficzną rekonstrukcję struktury pojęciowej wybranych koncepcji kształcenia nauczycieli, umożliwiającą ich obiektywną analizę, krytykę i ocenę.

Główną zasadą tej rekonstrukcji jest przyjęcie założenia, że w celu stworzenia możliwie pełnego obrazu każdej koncepcji rozstrzygające jest uchwycenie jej konsekwencji praktycznych dla efektywnego przygotowania zawodowego pedagogów. I choć ta osadzona w filozofii analiza teoretyczna zabiegów pedagogicznych autorstwa Shlomo Backa, wnikliwa i starannie podbudowana metodologicznie, może wydać się zrazu odległą od trudnej rzeczywistości praktyki edukacyjnej, to w ostatecznym rozrachunku pozwala na obiektywne przedstawienie szerokiego spektrum koncepcji kształcenia nauczycieli. Chodzi w niej bowiem przede wszystkim o kompleksowe, holistyczne i synergetyczne uchwycenie relacji i powiązań między teorią a praktyką: teoria odgrywa pierwszoplanową rolę w akademickim procesie przygotowania nauczycieli do zawodu, a zwrotne odniesienie praktyki do teorii pozwala na wtórną ewaluację teorii w kontekście jej praktycznych konsekwencji.

Sama kompozycja książki jest bardzo oryginalna, została osnuta na klasycznym motywie podróży: pierwsze rozdziały stanowią przygotowanie do udania się w tę podróż – ukazują powód wyruszenia w drogę, wskazują na kierunki i kresy peregrynacji oraz rozmaite możliwości wyznaczenia marszruty.

Następnie Autor dokonuje opisu trzech różnych dróg, trzech kierunków świata, w których

może podążyć podróżnik, na końcu zaś rozwija przed oczami czytelnika mapę przemierzonych terytoriów, opatrując ją opisem rekomendującym miejsca godne szczególnej uwagi pedagogicznego obieżyświata.

Ujmując rzecz mniej teatralnie: rozdział pierwszy (*Koniec podróży: odślanianie współczesnej kondycji edukacji nauczycieli: wielostronne zmagania, postmodernistyczne wyzwanie, neoliberalne zagrożenie, kryzys tożsamości zawodowej, w poszukiwaniu metateorii*) stanowi prezentację trzech aspektów wewnętrznych zmagania, jakie trapią różne programy edukacji nauczycieli: postmodernistycznego dylematu zwątpienia, neoliberalnej wizji świata *laissez-fair, laissez passer* oraz profesjonalnej debaty na temat sylwetki absolwenta studiów pedagogicznych.

Rozdział drugi (*Przygotowując ekwipunek: struktura teoretyczna: wymiar moralny, wymiar psychologiczny, wymiar społeczny, efekt synergetyczny*) stanowi wprowadzenie do głównych, konstytutywnych elementów konstrukcji metateorii edukacji nauczycieli. Tu zasadniczą rolę odgrywa pojęcie „tożsamości” konstruowane na podstawie trzech teorii bazowych: po pierwsze na filozoficznej teorii „źródeł jaźni” Charlesa Taylora¹, po drugie – na podstawie psychologicznej teorii człowieczeństwa czy raczej „sposobów ludzkiego istnienia”, wywiedzionej z prac Ericha Fromma, a rozbudowanej przez Jacoba Randa. I wreszcie po trzecie: na socjologicznej

¹ Tu polski czytelnik znajdzie oparcie w wydaniu jego *Etyki autentyczności*, która zawiera filozoficznie pogłębioną krytykę indywidualistycznego liberalizmu. Taylor – afiliowany do ideologii komunitarian, czyli nie-konserwatywnych antyliberałów, przeświadczonych o realności dobra wspólnego – ujawnia w niej trzy ciemne strony nowoczesności (*malaise of modernity*): oświecenia, romantyzmu oraz przekonania (etosu) zewnętrznego (*external belief*), pokazując, jak na skutek ich obecności niektóre obszary naszej cywilizacji ulegają degradacji

teorii *modes of recognition* („modeli uznania społecznego”), koncepcji inspirowanej pracami niemieckiego filozofa, socjologa, profesora i dyrektora Instytutu Badań Społecznych przy Uniwersytecie J.W. Goethego we Frankfurcie nad Menem, wykładowcy tegoż uniwersytetu, ucznia Jürgena Habermasa i przedstawiciela tzw. IV pokolenia szkoły frankfurckiej – Axela Honnetha². Honneth daje w niej nowe, świeże spojrzenie na rzeczywistość społeczną, uzasadnia zachodzące procesy społeczne, ukazuje mechanizmy zmian społecznych, interpretując je w kontekście analizy pojęcia „uznanie”, pokazując, na czym polega „postawa uznająca” oraz jakie jest jej znaczenie w XXI wieku.

O ile Taylor dokonuje deskrypcji trzech „źródeł satysfakcji” – oświecenia, romantyzmu oraz przekonania zewnętrznego (*external belief*) – jako trzech pól moralnych, określających tożsamość jednostki we współczesnym świecie, to Fromm i Rand opisują trzy rodzaje postaw psychologicznych jednostki wobec życia: mieć, być i czynić. Te postawy – albo inaczej „sposoby istnienia” (*modes of existence*) – są z kolei determinantami trzech modeli idealizacyjnych habitusu człowieka we współczesnych czasach. Honneth natomiast łączy tożsamość (*identity*) z uznaniem (*recognition*), gdyż dla niego poczucie własnej tożsamości (*self-identity*) jest warunkiem wstępnym i koniecznym samopoznania jednostki. W nowoczesnych społeczeństwach to poznanie implikuje trzy sposoby funkcjonowania człowieka: miłość, prawo oraz szacunek innych (*social-esteem*).

² Honneth A. (2012), *Walka o uznanie. Moralna gramatyka konfliktów społecznych*, Kraków.

Back proponuje, by pojęcie tożsamości rozszerzyć w taki sposób, aby zawierało ono w sobie programy i instytucje – wtedy każdy z programów instytucjonalnego kształcenia nauczycieli posiadałby własną tożsamość, która może znakomicie posłużyć do zrozumienia jego istoty, celów, treści i struktury. Test tej teoretycznej ekstensji stanowi wartość dodaną pracy Backa: jest weryfikacją metateorii edukacji nauczycieli w praktycznej użyteczności. Jeśli zastosowanie jej jako narzędzia umożliwiło lepsze zrozumienie tego, co dzieje się w instytucjach kształcących nauczycieli – to test wypadł pozytywnie. I tak się stało – pojmowanie programów kształcenia nauczycieli w kategoriach postaci nadanej im przez źródło moralne, określony sposób egzystencji oraz określony sposób (tryb) uznania społecznego pozwoliło Backowi na analizę i przekonującą interpretację różnych obrazów „dobrego nauczyciela”, ponieważ każda z tych wizji reprezentuje specyficzny konglomerat owych trzech archetypowych postaw.

Drugi rozdział pokazuje właśnie owe trzy teorie, traktuje o skomplikowanych powiązaniach i relacjach między nimi, aby ostatecznie skupić się na ich implikacjach dla konstrukcji metateorii edukacji nauczycieli. Wszystkie trzy mają silne zabarwienie filozoficzne i wszystkie trzy dotyczą w istocie tego samego fundamentalnego problemu: sensu życia człowieka. Teoria źródła moralnego (*moral source theory*) posłużyła Autorowi do zaprojektowania podstawy dyskursu, podczas gdy dwie pozostałe mają ją poszerzać, ubogacać, pogłębiać. Skonstruowany w drugim rozdziale warsztat teoretyczny znalazł zastosowanie w dalszej analizie filozoficznych konstytutywnych założeń źródła moralnego i jego relacji do różnych sposobów egzystencji

i trybów kognitywnych; do prezentacji jej implikacji w stosunku do edukacji w ogóle oraz do edukacji nauczycieli w szczególności, a także egzemplifikacji różnorodności i wielorakości jej implementacji w programach kształcenia nauczycieli; krytycznej dyskusji nad zaletami i wadami każdego ze stanowisk.

Owe trzy stanowiska zostały odpowiednio też zaprezentowane w kolejnych rozdziałach.

Paradygmat oświeceniowy programów edukacji nauczycieli przedstawiony został w rozdziałach 3, 4, 5 i 6. Nauczanie jest tu traktowane jako profesja, a sam nauczyciel jako profesjonalnie przygotowany ekspert-praktyk. Jego zasadniczym celem jest „oświecenie” ucznia, uczynienie umysłu wychowanka podatnym na wiedzę (*knowledgeable*). Możliwe jest dokonywanie różnicowania w obrębie tego paradygmatu: nauczyciel może być osobą wykształconą wszechstronnie albo raczej ekspertem w jednej określonej dyscyplinie dydaktycznej. Z reguły programy inspirowane paradygmatem oświeceniowym można podzielić na: typu „mieć” – wiedza to władza (*knowledge is power*) oraz typu „być” – edukacja przez wiedzę (*education through knowledge*). W obu przypadkach społeczny prestiż zawodu nauczycielskiego wyznaczany jest przez zasadę realizacji celu, chociaż każdy z tych typów stosuje odmienne kryterium prestiżu (uznania społecznego). Rozdział 3 stanowi natomiast rodzaj wprowadzenia do filozoficznych podstaw oświecenia (*Mając powód: powód teoretyczny i praktyczny; powód formalny i substancjalny, rezonowanie formalne, teoretyczne rezonowanie formalne, praktyczne rezonowanie formalne i etos utylitarny, substancjalna racjonalność praktyczna, implikacje edukacyjne, profesjonalna edukacja nauczycieli*). Autor omawia w nim dwie wersje

idei rozumu – formalną i substancjalną oraz objaśnia ich główne przymioty w odniesieniu do dwóch form racjonalności – teoretycznej i praktycznej. Rozważania nad racjonalnością praktyczną prowadzą znowu do sformułowania dwóch typów etyki: utylitaryzmu środków i celów oraz deontologii ról i przypadków. Każdy z tych typów etyki prowadzi z kolei do odmiennych ideałów sposobów istnienia oraz różnych kryteriów uznania (społecznego prestiżu).

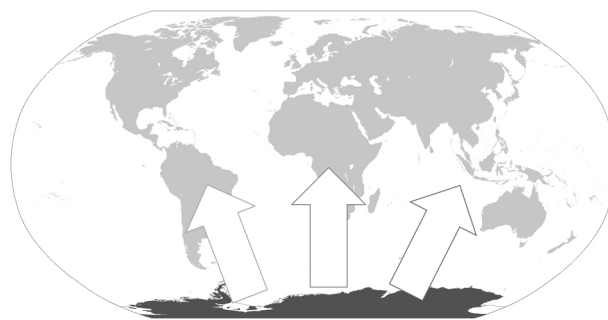
Następne części książki – rozdziały 4, 5 i 6 – opisują trzy fazy rozwoju programów edukacji nauczycieli (PEN), w których idee oświeceniowe – pokazane i omówione w rozdziale 3 – są w praktyce realizowane na różne sposoby: rozdział 4 (podrozdziały: *Przygotowywanie profesjonalistów: faza techniczna: nauczanie jako zawód, profesjonalna podstawa wiedzy, faza inicjacyjna: okres przed-profesjonalny, faza 1: „prosty model waniliowy” (Plain Vanilla Model), propozycja Russela (PR), problem z PR (1. ścisła klasyfikacja, 2. neutralność aksjologiczna, 3. luka teoretyczno-praktyczna), Kompetencyjny Model Edukacji Nauczycieli (KMEN)*); rozdział 5: *Przygotowując profesjonalistów: refleksyjna era praktyków: faza 2. Nauczyciel jako technitas, nowy paradygmat badawczy, uczenie się jako konstrukcja społeczna, od technii do technie, refleksyjne kształcenie nauczycieli, kształcenie nauczycieli w strategii badawczej, Krajowa Akademia Modelu Edukacyjnego (KAME)*); rozdział 6: *Przygotowywanie (pseudo) profesjonalistów: era pracownika tymczasowego: faza 3: modele „standardowe i odpowiedzialnościowe”, homo economicus, uczyć dla, Techniczny Model Edukacji Nauczycieli (TMEN), rezydencje nauczycieli miejskich, kwestionowanie racjonalności homo economicus*).

Paradygmat etosu zewnętrznego (*external-belief*) w rozdziale 7 – nauczanie jest tu traktowane jako obowiązek (*duty*), a gorliwy wyznawca-nauczyciel jest kimś w rodzaju misjonarza. Jego powinnością jest upewnienie się, że wstępująca generacja przyłączy się do jego wiary. Ten paradygmat oparty jest na etosie czynu (*doing driven*), jego prestiż społeczny jest determinowany przez lojalność w stosunku do społeczności (wspólnoty społecznej), jej praw, zwyczajów, obyczajów oraz przez wierność jej zbiorowemu credo. Rozdział 7 (*Działanie: obowiązek i spełnienie: wyznawca religijny, wyznawca świecki, kształcenie nauczycieli wyznawców-eksternów*) prezentuje strategię edukacji nauczycieli inspirowaną paradygmatem wyznawcy zewnętrznego – wprowadza czytelnika w tło społecznościowych uwikłań religijnych i świeckich przekonań, składających się na ten wariant SEN-u, oraz dokonuje charakterystyki rozmaitych strategii edukacyjnych, jakie go wykorzystują jako narzędzia.

Paradygmat romantyczny przedstawiony został w rozdziałach 8 i 9. Tutaj nauczanie jest traktowane jako sztuka, a nauczyciel (osobowość romantyczna) jest autentycznym kreatorem, który darzy swych wychowanków miłością i dokłada wszelkich starań, aby wzbogacając własną jaźń, rozwijając siebie, wzmacniać zarazem potencjał samorozwoju uczniów. Tu siłą sprawczą jest egzystencja typu „być”, której prestiż społeczny określają miłość, troska i dialog. Rozdział 8 wprowadza czytelnika w filozoficzny fundament romantyzmu, omawiając jego zasadnicze koncepcje, dogmaty i doktryny oraz ideały moralne, natomiast rozdział 9 ukazuje różnorakie strategie edukacji nauczycieli, stanowiące przykłady aplikacji takiego podejścia (rozdział 8: *Bycie: romantyzm i poza nim: bycie romantycznym, pry-*

mat dzieciństwa, przyjaźń i miłość, autentyczność jako „dana”, problemy i sprzeczności, autentyczność „wykreowana”, Bildung (samorozwój); Rozdział 9: *przygotowanie istoty, która naucza, HOFFEN (nadzieja), humanistyczne kształcenie nauczycieli, podążając śladami Arystotelesa, realistyczne kształcenie nauczycieli, program MT, Edukacja Aktywnej Współpracy (EAW)*.

Ostatni rozdział (*Koniec podróży: przyszłość kształcenia nauczycieli: osobowość TEP, postmodernistyczne Mieć (HAVING), poza Arystotelesowską phronesis*) zawiera podsumowanie całej książki dokonane z perspektywy metateorii. Mimo że konstytuujące ją trzy źródła postaw moralnych mogą się wydawać pozornie niekoherentne i obciążone wadą aporii, to mają one jednak cechy wspólne, które pozwalają nawet postrzegać je jako różne aspekty jednej spójnej „zbalansowanej” strategii kształcenia wielostron-



Źródło: http://en.wikipedia.org/wiki/File:LocationAnarctica_transparent.png

nego nauczycieli profesjonalistów w warunkach współczesnej „płynnej” nowoczesności.

Książka opatrzona jest bogatym materiałem źródłowym, ilustracyjnym w postaci suplementów do rozdziałów od 4 do 9. Zawierają one konkretne przykłady prezentowanych i analizowanych rozwiązań, modeli czy strategii dydaktycznych z całego świata: Kolegia Nauczycielskie w Lexington oraz w Westfield (stan Massachusetts) w USA, Hebrew University w Jerozolimie,

Ben-Gurion University oraz Tel-Aviv University w Izraelu, University of Houston oraz University of Maryland w USA, University of Helsinki w Finlandii, The Boston Residency Program w USA, Beit-Yakov Model, instytuty kształcenia nauczycieli w byłym Związku Radzieckim, szkoły kształcące nauczycieli dla szkół Waldorfskich, University of Calgary w Kanadzie oraz Kaye College of Education.

Książka Shlomo Backa stanowi doskonały przykład rzetelnych badań interdyscyplinarnych w pedagogice porównawczej, która jako dyscyplina naukowa dawno przestała być jedynie współczesną historią wychowania czy subdyscypliną socjologii bądź politologii – wspólnie stanowi syntezę tych nauk, jak również wielu innych, zintegrowanych pod znakiem pedagogiki, nadającej jej rzeczywistą tożsamość epistemologiczną. Zainteresowania Backa są *sui generi* komparatystyczne: skupiają się na wnioskach, jakie mogą być wyciągnięte z istniejących obiektywnie różnic w systemach edukacyjnych w rozmaitych krajach na świecie, a dla ich hermeneutycznej analizy sięga on po metody z różnych dyscyplin – odpowiednio do specyfiki problemu badawczego.

Dla uniknięcia rozmycia tożsamości pedagogiki porównawczej sugeruje się niekiedy ściślejsze powiązanie jej z jedną dziedziną nauki, np. George Bereday, profesor pedagogiki porównawczej w Teachers College (Columbia University), jeden z jej głównych twórców, proponował tu geografie polityczną, dla połączenia niektórych problemów nauk humanistycznych i społecznych w geograficznej perspektywie pedagogiki. U Shlomo Backa tożsamość badaniom komparatystycznym nadaje filozofia: powinowactwo metodologiczne najbliższe jest metodom genetyczno-historycznym i filozoficznym (hermeneutycznym), jakościowym

sposobom badania problemów, gdzie nie kładzie się nacisku na kwantyfikację, jak w naukach społecznych, ale raczej buduje się przestrzeń epistemologiczną dla – po części – intuicyjnego wglądu w specyfikę zjawisk i procesów oraz dla spekulatywnej refleksji obserwatora, ale zarazem nie odrzuca się systematycznej i empirycznej eksploracji problemów.

Wspólne dla Beredaya i dla Backa jest też przeświadczenie o konieczności stworzenia podstawy dla analizy danych – po doprowadzeniu do pełnej ich ekspozycji i stwierdzeniu, że jest ona społecznie relewantna. Ten hermeneutyczny „kamień probierczy” jest określany w pedagogice porównawczej mianem jukstapozycji. Jego konstrukcja polega na określeniu zasad, na jakich porównywanie danych jest możliwe i naukowo prawomocne. U Backa funkcję tę pełni znakomicie metateoria badań nad edukacją nauczycieli, jaką formułuje na początku swoich pedagogicznych peregrynacji. I to właśnie wydaje się najciekawszą częścią książki: badania Backa polegają na dokonywaniu porównań ilustracyjnych (porównania zrównoważone byłyby tu nieadekwatne) o charakterze zarówno synchronicznym, jak i diachronicznym, nie szuka on ani pozytywnych, ani negatywnych korelacji, nie próbuje formułować predykcji ani praw (gdyż te tracą wszelki sens ze względu na dynamiczną istotę kultury), przejawiających się w nieskończenie różnych formach i rozmywających się w nagłości i permanencji zmian, nie konstruuje też układów normatywnych. Back rzeczywiście zaprasza czytelnika jako uważnego obserwatora w podróż ze sobą, ale daje mu też do ręki bedeker – właśnie tę swoją oryginalną metateorię pedagogiczną, pozwalającą spostrzegać czynniki relewantne zjawisk i procesów, pozwalającą patrzeć na rze-

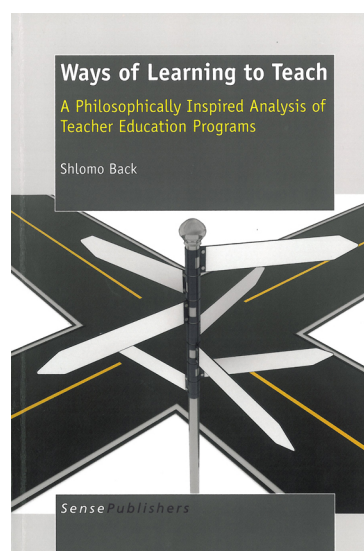
czy, a nie tylko na ich przedstawienie, spoglądać na istotę zjawisk. To trudna sztuka stawiania pytań o sens i oferowania możliwych wskazówek, a powstrzymywania się przed konstatacją rzeczy, dawaniem gotowych odpowiedzi.

W polskiej pedagogice porównawczej badania w tym duchu, tak trudne i wartościowe, uprawiał Janusz Gnitecki³, rozwijając bardzo interesującą analizę modeli idealizacyjnych w kierunku interpretacji hermeneutycznej programów dydaktycznych oraz układów strukturalno-funkcjonalnych edukacji instytucjonalnej. Opis i analiza tych modeli miały ułatwić uchwycenie dynamiki tendencji rozwojowych i kierunków ewoluowania badanych zjawisk. Gnitecki również poszukiwał sensu zjawisk, budując swoistą metateorię pedagogiczną, opartą na komparatystycznej idealizacji i hermeneutycznej interpretacji.

Książka Shlomo Backa pozostanie aktualna, podobnie jak koncepcja badań Gniteckiego, właśnie przez to mądre, oryginalne ufundowanie teoretyczne – nawet gdy badane programy edukacji nauczycieli się zdezaktualizują. Joyce'owska konwencja podróży dodaje lekturze czytelniczego powabu, a odwiedzone destynacje (programy edukacji nauczycieli) są opisane bardzo wnikliwie, ze znanstwem i zaangażowaniem doświadczonego praktyka i chłodną obiektywnością badacza.

Shlomo Back podejmuje polemikę z zarzutami popolicie formułowanymi wobec systemowych rozwiązań edukacji instytucjonalnej nauczycieli, opierającymi się na konsensie bądź niezgodzie poglądów na naturę tej edukacji – czym jest, czym być powinna i jakich absolwentów studiów

nauczycielskich należy oczekiwać. Wiele tych głosów krytycznych, jak wykazuje Back, jest anachronicznych, wysnutych z przestarzałego, wyidealizowanego wizerunku „dobrego” nauczyciela. Filozoficznie ugruntowując eksplorację kryzysowych momentów, w jakich znajduje się edukacja nauczycieli w świecie neoliberalnego kapitalizmu, prywatyzacji, konsumpcjonizmu, konsumeryzmu i globalizacji, Back metodycznie i krytycznie analizuje formy obecności różnych paradygmatów kształcenia nauczycieli w naszej współczesności „płynnego modernizmu”, reprezentowanej przez wielorakie programy edukacji nauczycieli. Z tej jego eksploracji wyłania się niezwykle interesująca synteza: choć tak bardzo niekiedy różne, po części przeciwstawne sobie nawet, programy kształcenia nauczycieli mogą być postrzegane jako wielorakie aspekty bardziej „zrównoważonego”, polisemicznego i polimorficznego paradygmatu edukacji nauczycieli, dającego nadzieję na lepszą, bardziej adekwatną realizację przedsięwzięcia tak trudnego w swojej złożoności i dynamice, jakim jest przygotowanie zawodowe nauczycieli w dwudziestym pierwszym wieku.



³ Gnitecki J. (1989), *Badania porównawcze nad systemami kształcenia*, Zielona Góra.