

Witold Bobiński

Szkola Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności
i Uniwersytetu Warszawskiego
Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Obserwacja – refleksja – działanie. O pożytkach z modelowania w kształceniu nauczycieli

Szkoła – życie na niby?

Heleńko słyszę albo czytam wypowiedzi badaczy i dydaktyków o nowej, nowoczesnej, ponowoczesnej polonistyce, o polonistyce cyfrowej, polonistyce 2.0, a nawet 3.0, tylekroć przypominam sobie postać i myśli Stanisława Bortnowskiego, mojego nauczyciela akademickiego, mistrza nauczycielskiego fachu, długoletniego przyjaciela. Był Bortnowski humanistą wybitnym, co ogłaszam niniejszym, wiedząc przecież, że ten tekst nie jest o nim, lecz o zjawisku, na temat którego – zapewne – nigdy nie zabierał głosu, przynajmniej nie wprost i nie w wypowiedziach i publikacjach, które pamiętam i znam. Przygotowując się do pisania tego artykułu, myślałem, co na poruszony w nim temat powiedziałby i napisał autor *Ścisłości i emocji*, apologeta dydaktycznego szaleństwa („półwariactwa”) i jednocześnie zaciekle stronnik zdrowego rozsądku. On, który o kształceniu polonistów wiedział wszystko, będzie dyskretnym patronem poniższych rozważań.

W swojej „summie metodycznej”, *Przewodniku po sztuce uczenia literatury*, pisał o uwikłaniu nauczyciela języka polskiego w cztery rozmaite tożsamości, którym wcale nie musi być ze sobą „po drodze”:

polonisty, wychowawcy, urzędnika państwowego i osoby prywatnej. To uwikłanie, które nie pozwala być sobą (albo pozwala w stopniu jedynie znikomym), sprawia, że:

[...] polonista stoi na straży „literackiego pamiętek kościola”. Tradycję literacką, zgodnie z duchem programu, traktuje eklektycznie i jednolicie: Rej i Kochanowski, Mickiewicz i romantyczna poezja krajowa, Orzeszkowa i Konopnicka. Asnyk i Leśmian, Przyboś i Gałczyński, Andrzejewski i Konwicky, Białoszewski i Miłosz – wszyscy zasługują na podziw, uznanie i szacunek. Nikogo nie rugować, każdemu zaufać, dla każdego znaleźć życzliwość, uśmiech i argumenty za jego znaczeniem w literaturze: kłaniać się pradziadom a najmłodszych twórców przyjmować w poczet zasłużonych – oto credo profesora Bładzki.

[...] Polonista staje się kapłanem, który celebruje mistyczny obrzęd wtajemniczenia w sensy dzieła, a proces dydaktyczny przekształca się w rytuał i mszę interpretacyjną. W rezultacie zaś uczący uprawia „gwałt i rozbój frazesem” (Schulz) oraz broni zajadłe przestarzałej formy, nie zdając sobie sprawy, że jest ona banalna, sztuczna i fałszywa. W efekcie lekcji języka polskiego nie prowadzi się w sporze z Orzeszkową, Sienkiewiczem, Zeromskim, Wyspiańskim, Miłoszem czy Szyborską. W szkole nie stawia się (na ogół) kłopotliwych pytań o ambicje literackie pisarza, wartość schematów fabularnych i jakość stylistyczną poznanych utworów, nie poddaje się krytyce ich rozgadania i rozmębiania stylistycznego, czułościowości lub sztucznego patosu. Rozmowy o ciasności intelektualnej pisarza, ubóstwie jego wizji świata czy o drugorzędności podejmowanej przez niego problematyki, ba, nierzadko i grafomanii niektórych jego dzieł – nie istnieją¹.

Oto prawdziwa ponowoczesność szkolnej polonistyki, która wciąż jeszcze jest przed nami – dopuścić na lekcjach języka polskiego prawdziwą i nieskrępowaną dyskusję z lekturą, dyskusję, w której uczeń jest równoprawnym partnerem. Uprawomocnić szkolną, uczniowską krytykę literatury, pozwolić na „punktowanie” tekstu i pisarza, jeśli tylko ktoś widzi po temu powody i potrafi je przedstawić. Oto uwolniony uczeń, a gdzie wolny nauczyciel z jego upodobaniami i własnym zdaniem? Na taką wizję szkoły przystaliby może tylko najbardziej niezłomni progresywiści, co wcale nie oznacza, że pozostali nie dostrzegają (odczuwają) problemu ubezwłasnowolnienia gustów i preferencji nauczyciela w sferze jego kontaktów z podopiecznymi. Bortnowski miał odwagę wyznać, że ucząc, nie w pełni jest sobą.

¹ S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Wydawnictwo Stentor: Warszawa 2005, s. 13, 15.

„Gdy uczę, niekiedy mi się wydaje, że nie wyszedłem z wieku dziecięcego, a wszystko wokół mnie odbywa się jakby na niby. Powtarzam za Gombrowiczem: »Nie! To wcale nie ja! To coś przypadkowego, coś obcego, coś narzuconego, jakiś kompromis pomiędzy światem zewnętrznym a wewnętrznym, to wcale nie moje ciało!«²».

Problemy sfłamszonej indywidualności polonisty (choć może także matematyka, który przecież może nie lubić całkowania) i limitowanej wolności ucznia są – jak widać – połączone. Jest to połączenie o charakterze osobliwego sprzężenia zwrotnego, nierównomiernie wrażliwego na jeden z jego składników. Oto bowiem się okazuje, że znaczne oswobodzenie ucznia z opresji wyrażania lub podzielenia zachwyty (uznania, zainteresowania, zaintrygowania) uwalnia również nauczyciela od obowiązku pełnienia straży przy „literackim pamiętek kościele”. Nie narzucając sądów, opinii, ocen i rozpoznań, polonista wyplątuje się z krępującej sieci uwikłań, zrzuca sutannę kapłana i przesuwa się do strefy uczestniczenia w dialogu, strefy kontaktu inicjowanego i podtrzymywanego ofertą, propozycją, jaką staje się w tych okolicznościach omawiany na lekcji tekst kultury. W tej strefie „odkrywania świata”, o której pisze w przedmowie do niniejszego tomu profesor Tadeusz Sławek, wiele – a może i wszystko – może się zdarzyć. To „wiele” lub to „wszystko” pozostaje jednak w sferze niewiadomego, nieprzewidywalnego albo jedynie częściowo możliwego do przewidzenia („prze-widzenia”?). Fakt istnienia tej sfery nieznanego w życiu codziennym jest dla nas naturalny (dlaczego wszak powtarzamy w różnych sytuacjach – jak zakłęcie – słowo „zobaczmy?”), ale bronimy się przed usankcjonowaniem jej statusu w edukacji. A przecież wszyscy nauczyciele są doskonale świadomi jej istnienia, bo wielokrotnie doświadczają chwil, gdy zaplanowany cel lekcji lub cyklu oddala się, a w końcu nieustannie pozostaje poza zasięgiem. Jakże często mamy wrażenie, z którego dojmującej niewygodności spowiadał się Bortnowski – że „to wszystko” (czyli uruchomiona przez nas w trakcie lekcji sekwencja zdarzeń) „dzieje się na niby” – z różnych zresztą powodów. Już to uczniowie nie ujawniają swoich prawdziwych poglądów albo w ogóle nic nie mówią, już to uczymy o sprawach niepotrzebnych, już to odrzuca nas poezja skanonizowanego autora albo omawiamy nieczytaną lekturę... Szkoła cierpi na genial-

² *Ibidem*, s. 12.

nie przez Bortnowskiego zdiagnozowaną chorobę nieautentyczności, mimikry, gry pozorów, fikcji – synonimy można by mnożyć. Każde z tych doznań demoralizuje nauczyciela i uczniów. Tym samym unieważnia „moment edukacyjny” i prowadzi do klęski poczynań oświatowych.

Czy przyczynami syndromu nieautentyczności szkoły są odmiany uwikłania nauczyciela w rozmaite role zdefiniowane przez Bortnowskiego? Niewątpliwie tak, ale główna przyczyna ma bardziej ogólną naturę. Jest nią przekonanie, że edukacja stanowi (albo powinna stanowić) perfekcyjnie działające urządzenie, w którym istnieje idealna i przewidywalna relacja między funkcjami *input* i *output*. Przekonanie to przyjmuje kształt niecierpliwego oczekiwania, że określony wkład „na wejściu” zapewni proporcjonalny urobek „na wyjściu”³.

Edukacja jako sfera ryzyka

Zanim jeszcze Bortnowski sformułował swoje uwagi o sztuczności i fasadowości rozpowszechnionego w Polsce paradygmatu kształcenia w języku ojczystym, James W. Stigler i James Hiebert opublikowali klasyczną już dziś pozycję *The Teaching Gap*, co można rozumieć jako „edukacyjną lukę” (ewentualnie „rozziew”, „odstęp” albo nawet „przepaść”)⁴. Autorzy zajęli się efektami nauczania matematyki w systemach edukacyjnych Stanów Zjednoczonych, Japonii i Niemiec. Dokonali analiz porównawczych dwóch edycji międzyna-

³ Nawiązuję w tym miejscu do koncepcji edukacji rozwijanej w kilku kolejnych publikacjach Gerta J.J. Biesty, holenderskiego filozofa i teoretyka edukacji, którego myśl nabiera w ostatnich latach (od 2010 roku) coraz poważniejszego znaczenia we współczesnym dyskursie edukacyjnym. Najogólniej rzecz biorąc, Biesta jest orędownikiem redefiniowania celów edukacji, a także procesów jej praktycznej realizacji, wychodząc z antropologicznej wizji kształcenia, które – żeby było autentyczne – musi nieustannie otwierać się na „wspaniałe ryzyko edukacji”, wynikające z podmiotowego traktowania osób uczących się niezależnie od ich wieku. Do koncepcji Biesty będę się odwoływał w dalszej części rozważań.

⁴ J.W. Stigler, J. Hiebert: *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. The Free Press: New York–London–Toronto–Sydney 1999.

dowego badania umiejętności matematycznych uczniów (Trends In International Mathematics And Science Study, TIMMS) i – z punktu widzenia nauczania matematyki w Stanach Zjednoczonych – stwierdzili istnienie tej „luki” lub „przepaści”, czyli głównej różnicy między „sposobami nauczania potrzebnymi do spełnienia edukacyjnych marzeń Amerykanów a metodami kształcenia zaobserwowanymi w większości amerykańskich szkół”⁵. Stigler i Hiebert wysoko ocenili kompetencje szkolnych matematyków, ale metody określili jako „poważnie ograniczone”. Postulowali zatem zmianę trybu kształcenia nauczycieli tak, by adepci zawodu zdobywali go bardziej refleksyjnie – analizując (na przykład w trakcie praktyk) – skuteczność stosowanych metod i technik oraz dociekając przyczyn efektywności lub jej braku. Kolejnym rezultatem omawianych badań było stwierdzenie kulturowego charakteru nauczania (uczenia). Techniki i metody stosowane na obszarze jednego kraju niewiele różniły się od siebie, z kolei paradygmaty nauczania, które można by określić jako „narodowe”, były zdecydowanie odmienne. Nauczanie matematyki we wspomnianych trzech krajach – choć trudno to sobie wyobrazić – przybierało trzy różne, często nieporównywalne formy. Tradycja nauczania ukształtowana na jednym obszarze kulturowym (lokalna kultura edukacyjna) – twierdzili Stigler i Hiebert – jest przekazywana z pokolenia na pokolenie i w istocie niewiele się zmienia. Badacze stwierdzili również brak postępu w podnoszeniu jakości nauczania – mimo licznych zmian i reform wprowadzanych w oświacie przez władze edukacyjne. Co jednak dla nas wynika z ustaleń i spostrzeżeń Stiglera i Hieberta, dokonanych przed niemal dwudziestoma laty?

Przede wszystkim możemy powtórzyć konkluzje obu badaczy w odniesieniu do współczesnych metod nauczania języka polskiego – uwagi o ograniczonej efektywności metod kształcenia polonistycznego były częścią raportu finalizującego (jak dotąd największe) przeprowadzone w Polsce badanie edukacyjne⁶. Rozpoznanie Stiglera i Hieberta bliskie jest przeświadczeniu Bortnowskiego, który (poprzestając na własnych obserwacjach i doświadczeniach) wielokrot-

⁵ *Ibidem*, s. xvi–xix.

⁶ Por. <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/633-dydaktyka-literatury-i-jezyka-polskiego-w-gimnazjum-w-swietle-nowej-podstawy-programowej.html> [dostęp: 1 lipca 2019 roku].

nie przestrzegał przed absolutyzacją tej czy innej metody („nie ma metod nadskutecznych” – powtarzał), zachęcając nauczycieli nie tyle do doskonalenia obieranych strategii dydaktycznych, ile – po prostu – do twórczości metodycznej. Przede wszystkim jednak, jak sądzę, poważnie należy potraktować (i poszerzyć w stosunku do pierwotnej formy) tytułowe pojęcie „luki edukacyjnej”, rozziwu czy odstępu między – nazwijmy to – wysiłkami edukacyjnymi (metody, środki dydaktyczne, starania nauczycieli) a efektami uzyskiwanymi przez kształcących się w szkołach uczniów. Jest to zapewne fenomen odwieczny i nieusuwalny, charakterystyczny dla wszystkich dziedzin szkolnego kształcenia, szczególnie mocno związany jednak z realizacją przedmiotów humanistycznych. Dla amerykańskich autorów pojęcia *teaching gap* – matematyków, spadkobierców pragmatystycznej dydaktyki Johna Deweya – istnienie tej „luki” czy tego „rozstępu” dowodziło, że edukacja nie działa albo działa niesprawnie i nieskutecznie. Zapewne mieli rację, wszak nigdy dosyć apeli i starań o poprawę skuteczności nauczania. Przy okazji jednak – jak sądzę – amerykańscy badacze „laboratoryjnie” wykryli fenomen swoistej *terra incognita* w edukacji – a więc czasoprzestrzeni, w której nie obowiązują (przynajmniej nie muszą obowiązywać) paradygmaty i wzory, w której efekty uczniowskiego uczenia się nie są oczekiwanym następstwem poczynań nauczycieli, w której – mówiąc słowami słynnego szlagieru – „wszystko się może zdarzyć”. Jeśli przetłumaczyć tytuł ich książki nieco inaczej, można by rzec, że Stigler i Hiebert zdiagnozowali istnienie „edukacyjnej niewiadomej”, której w istocie usunąć się nie da i która jest immanentnym komponentem wszelkiego kształcenia (się) jako sfera swoistego ryzyka. Tak przynajmniej uważa holenderski uczyony Gert Biesta, coraz bardziej wpływowy współcześnie filozof edukacji, który jedną z ostatnich książek zatytułował wymownie *The Beautiful Risk of Education*⁷, co tłumaczę jako „Wspaniałe (raczej niż piękne) ryzyko edukacji”. Holender uważa, że właśnie to ryzyko stanowi o istocie prawdziwej edukacji – bez niego przekształciłaby się ona w zwykłą tresurę lub programowanie. Nie miejsce tu na dokładniejszą analizę poglądów Biesty, co – swoją drogą – wydaje się powinnością pilną i bardzo wskazaną. Dość powiedzieć, że profesor uniwersytetów w Maynooth i w Edynburgu pojmuje edukację jako

⁷ G.J.J. Biesta: *The Beautiful Risk of Education*. Routledge: New York 2016.

uczestniczenie w wyłanianiu (się) podmiotowości człowieka („the emergence of human subjectivity”)⁸, postrzeganego jako wolna i odpowiedzialna jednostka. Prawdziwa edukacja nigdy nie jest i nie będzie wolna od ryzyka (*risk-free*), twierdzi Biesta, nie będzie szybka, bezpieczna i przewidywalna. Zgoła odwrotnie – edukacja, pojmowana jako twórcze asystowanie przy wyłanianiu (się) ludzkiej podmiotowości, zawsze będzie powolna, trudna, frustrująca, ale jedynie taka może okazać się prawdziwie emancypująca i uwalniająca człowieka. „Edukacyjna niewiadoma” (zagadka) jest więc po prostu normą – podobnie jak nieprzewidywalność przebiegu zdarzenia (przyrodniczego, fizycznego) mimo dokładnej wiedzy na temat jego warunków początkowych. Jest to współcześnie jeden z dogmatów tak zwanej teorii chaosu.

W poglądach Biesty (w których pobrzmiewa echo myśli Brunera, już przed laty postrzegającego edukację jako dziedzinę ryzyka) można się doszukać szczególnego wizerunku nauczyciela. To przede wszystkim uczestnik spotkania, ktoś otwarty na drugiego człowieka, ciekawy dialogu (Biesta jest – za Deweyem – zwolennikiem komunikacyjnego, partycypacyjnego modelu edukacji), ale także ktoś świadomy potencjalności swojej wyjątkowej siły oddziaływania, inicjator zdarzenia o niedających się do końca przewidzieć: przebiegu, zasięgu, rezultacie. W książce holenderskiego filozofa znajdujemy ponadto refleksje o uwikłaniu edukacji (w tym i nauczyciela) we współczesne dyskursy polityczne i ekonomiczne, o pozostawianiu – by tak rzec – „na usługach” różnych podmiotów czy ośrodków władzy (na przykład ideologicznej). Te rozważania Biesty brzmią jak dalekie echo wyznania nieautentyczności Bortnowskiego-nauczyciela, które cytowaliśmy we wcześniejszych rozważaniach.

Edukacji pojmowanej jako domena komunikacji, otwartej na ryzyko zdarzenia, jakim jest spotkanie, przypisuje Biesta etykietę „słabości”. To dobrze już dziś znany koncept myślicieli postmodernizmu, którzy ogłosili w humanistyce epokę „myśli słabej” czy „słabej teorii”. Nie są to określenia pejoratywne, lecz kategorie współcześnie definiujące status wszelkich twierdzeń opartych na przeświadczeniach płynących z doświadczeń kulturowych czy spekulacji intelektualnej. Jak jednak pogodzić koncepcję edukacji słabej i przekonanie o klu-

⁸ *Ibidem*, s. 4.

czowej, wręcz decydującej roli nauczyciela?⁹ Wydaje się, że ogniwem harmonizującym oba koncepty jest wspomniana wcześniej *teaching gap* – edukacyjna niewiadoma, pole niczyje na czasoprzestrzennej mapie lekcji, ziemia nieznaną, na którą każdorazowo wkraczają nauczyciele i uczniowie. Wyniki eksploracji tej strefy nigdy nie są pewne i zawsze trudno je przewidzieć, wiadomo jednak, że wyprawę do tej krainy inicjuje nauczyciel, to on ma przywilej zaproszenia do uczestnictwa, przygotowuje wstępny plan podróży i rozpoczyna jego realizację. W tym jego siła i szansa, jednocześnie zaś zaczyn jego porażki. Kluczowymi czynnikami powodzenia nauczyciela (a więc i sukcesu jego uczniów) są akceptacja siebie (i swojej roli społecznej), autentyczność (być sobą, mieć poczucie realności) i... świadomość nieusuwalnej „luki edukacyjnej”, którą znaleźli Stigler i Hiebert, a którą jako „wspaniałe ryzyko edukacji” z optymizmem wita Biesta. Paradoksem kondycji nauczyciela jest więc sprzeczność między akceptacją „luki edukacyjnej” a dążeniem do jej ograniczenia. Ta swoista gra poczucia dystansu z poczuciem odpowiedzialności to zdrowa równowaga nauczycielskiej egzystencji.

Jak kształcić nauczycieli świadomych konieczności tego balansowania i wyposażonych w tę umiejętność? Odpowiedź można by rozpisać na tomy uczonych dysertacji, dalsze fragmenty rozważań będą tylko skromnym przypisem do tego ogromnego i złożonego zagadnienia.

„Przeżyj to sam”

Refren dawnego przeboju zespołu Lombard wydaje mi się trafnym destylatem zjawiska, które chcę poniżej zasygnalizować. Zanim wytłumaczę się z przywołania sentymentalnej frazy, pozwolę sobie na krótką relację o charakterze wspomnienia, nieodległego wszak, sprzed kilku lat. Siedziałem wówczas w niewielkiej uczelnianej sali w Teachers College na Uniwersytecie Columbia, mając za sąsiadów szanowne osoby nauczycieli z tworzącej się wówczas Szkoły Eduka-

⁹ Pisze o niej Gert J.J. Biesta w książce *The Rediscovery of Teaching* (Routledge: New York–London 2017).

cji. Była nas raptem trójka, średnia wieku pięćdziesiąt kilka lat. Zajęcia miał z nami trzydziestoletni Gerrit, nauczyciel i edukator, który zwracał się do nas jak do klasy, a więc mówił także do „tych”, którzy „siedzieli” obok nas, za nami... Początkowo to *hey guys!* odrobinę mnie konfundowało, ale prowadzący zachowywał się tak naturalnie, że wrażenie sztuczności rychło się rozproszyło. Pracowaliśmy metodą *reading aloud*, następnie zaś praktykowaliśmy dydaktyczne *close reading*, analizując teksty przeznaczone dla nastolatków. Występowaliśmy zatem w roli uczniów, Gerrit był naszym nauczycielem. Po cóż taka inscenizacja z udziałem wykładowców szkoły przygotowującej nauczycieli? Oto nasz młody amerykański kolega demonstrował nam w istocie nie sposób pracy z uczniami (choć to także), lecz metodę kształcenia studentów – przyszłych nauczycieli. Mieliśmy się poczuć jak studenci wprowadzeni na zajęciach w rolę uczniów i – w ten sposób – przygotowywani do prowadzenia lekcji. Metoda zakłada, że studenci – na zasadzie naśladownictwa dobrego przykładu – powtórzą z klasami działania, których doświadczyli „na własnej skórze”. Byliśmy zatem przez Gerrita poddani **modelowaniu**. Jest to jedno z tych zjawisk, które – uderzając prostotą i naturalnością – zaskakują jednocześnie potencjałem skuteczności i siłą przekonywania. Zanim omówię przyczyny, dla których tak właśnie rzeczony fenomen postrzegam, winienem przywołać uczone źródło, które zjawisko modelowania niejako kodyfikuje (nazywa, przedstawia, opisuje, charakteryzuje). Tym źródłem jest – zapomniana nieco w polskim dyskursie humanistycznym – praca Alberta Bandury *Teoria społecznego uczenia się*¹⁰. Jeden z najsłynniejszych dziś w świecie psychologów, urodzony w Kanadzie naukowiec o polsko-ukraińskim pochodzeniu, przedstawia w nowatorskiej (wówczas, ale także obecnie) rozprawie własne rozpoznania w kwestii najróżniejszych czynników wpływających na ludzkie postępowanie. O imponującym zakresie tematycznym książki pisze w przedmowie do polskiego wydania profesor Mirosław Kofta:

Z jednej strony jest ona atrakcyjną, a zarazem niezwykle przejrzystą, próbą uporządkowania obszernej wiedzy na temat nabywania i modyfikowania ludz-

¹⁰ A. Bandura: *Teoria społecznego uczenia się*. Przeł. J. Radzicki, J. Kowalczevska. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa 2007.

kich zachowań oraz psychologicznych mechanizmów kierowania własnym postępowaniem. Z drugiej jednak strony jest niewątpliwie czymś więcej: autorskim głosem Bandury w fundamentalnych dyskusjach teoretycznych dotyczących m.in. roli poznania w ludzkim działaniu, znaczenia zewnętrznych vs wewnętrznych uwarunkowań zachowania (dylemat jednostka czy środowisko), istoty i mechanizmów rozwoju psychologicznego człowieka, genezy i natury procesów samokontroli, czy wreszcie kwestii realności i granic ludzkiej wolności¹¹.

W polskim przekładzie otrzymujemy książkę z 1977 roku, warto więc wiedzieć, że dziesięć lat później Bandura zmienił nazwę swojej koncepcji na „społeczną teorię poznawczą” (*social cognitive theory*). Nie zmieniła się jednak istota jego intelektualnej propozycji, zwłaszcza w wymiarze szczególnie nas tu zajmującym – w wymiarze uczenia się przez modelowanie. Temu właśnie zjawisku poświęcimy kolejny fragment rozważań, pozostawiając poza obszarem naszego zainteresowania inne zagadnienia, z pasją i swadą podjęte przez Bandurę. Kanadyjsko-amerykański badacz (od 1956 roku ma obywatelstwo amerykańskie) jest zdania, że z dwóch form nabywania i przyswajania zachowań kluczowe znaczenie ma właśnie modelowanie społeczne, nie zaś uczenie się przez następstwa (konsekwencje) działań.

O ile uczenie się przez następstwa własnego działania przebiega zawsze metodą prób i błędów (jest to w końcu uczenie się „na własnej skórze”), o tyle uczenie się obserwacyjne, czyli modelowanie społeczne – zachodzące dzięki samemu przyglądaniu się zachowaniom innych ludzi i następstwom tych zachowań – jest bardziej ekonomiczne, może przebiegać bez takich kosztów. Co więcej, może dotyczyć bardziej złożonych czynności człowieka. Zdaniem Alberta Bandury, to właśnie modelowanie społeczne „jest podstawową formą uczenia się człowieka: dzięki niemu przyswajamy [...] wiedzę o świecie społecznym, przede wszystkim zaś o normach i wartościach przyjętych w zbiorowości, do której należymy (w tym o zasadach regulujących nasze interakcje), oraz nabywamy różne, niezbędne sprawności, wśród nich szczególnie ważne sprawności komunikacyjne, umożliwiające rozumienie tego, co mówią do nas inni”¹².

Można by rzec, że powszechne uczenie się przez modelowanie dokonuje się niejako spontanicznie – w codziennym życiu nikt specjalnie

¹¹ *Ibidem*, s. 7.

¹² *Ibidem*.

nie organizuje „seansów obserwacyjnych”, w trakcie których zgromadzeni w danym miejscu obserwatorzy mieliby nabywać konkretnych umiejętności czy wiedzy. Modelowanie jest cechą życia społecznego, jest jego nieodłącznym atrybutem, wręcz – można by powiedzieć – wymiarem egzystencji człowieka. Z drugiej strony spontaniczność zjawiska uczenia się przez obserwację nie oznacza jego odarcia z refleksji i autorefleksji – są one jakby immanentnym składnikiem procesu obserwowania, z jego psychologiczno-cielesną (a może odwrotnie) naturą. Refleksja będąca naturalnym rezonansem fenomenu obserwowania nie jest czasowo ograniczona do tego zdarzenia, w trakcie którego obserwacja się dokonuje. Często refleksja ta pojawia się *ex post*, zatem zjawisko uczenia się przez obserwację wymyka się ramom czasowym. Można nawet założyć, że pod wpływem nowych doświadczeń refleksja związana z aktami przeżytych już obserwacji ogarnia je retroaktywnie i weryfikuje swoje wcześniejsze stadia i konkluzje. Pisz o tym Albert Bandura:

Samo obserwowanie modelowanego zachowania nie może mieć oczywiście większego wpływu na ludzi, jeśli go nie zapamiętają. Drugi ważny proces uczestniczący w uczeniu się przez obserwację polega na przechowywaniu w pamięci zachowań modelowanych w tej lub innej chwili. Aby obserwatorzy mogli odnieść korzyść z zachowania modeli, kiedy modele nie są już obecne, i nie ukierunkowują zachowania obserwatorów, wzorce reakcji muszą być reprezentowane symbolicznie w pamięci tych ostatnich. Za pośrednictwem symboli chwilowe doświadczenia modelowania mogą być przechowywane w pamięci długoterminowej. To właśnie zaawansowana zdolność symbolizacji umożliwia ludziom uczenie się wielu innych zachowań przez obserwację¹³.

Bandura wyjaśnia, że zapamiętywanie i późniejsze przywoływanie doświadczeń odbywa się na dwóch płaszczyznach: wyobrazeniowej (przywołującej wyobrażenia wzrokowe) i werbalnej (wykorzystującej symbole werbalne, na przykład komunikaty słowne sporządzone na bazie obserwacji). Oznacza to, że uczenie się przez obserwację jest najefektywniejsze wówczas, gdy obserwator angażuje całą swoją aktywność – czyli na przykład zarówno patrzy, słucha, jak i sporządza notatkę, przekłada wrażenia zmysłowe na pojęcia, jeszcze lepiej zaś – na myślenie dyskursywne. „Najwyższy poziom obserwacyjnego

¹³ *Ibidem*, s. 40.

uczenia się – pisze Bandura – osiągnany jest wtedy, gdy modelowane zachowanie jest najpierw organizowane i powtarzane symbolicznie, a następnie jawnie odgrywane¹⁴. Ten „najwyższy poziom” osiąga się głównie metodą prób i błędów, przez powtarzanie oczekiwanych zachowań. Przechodzimy zatem w tym momencie rozważań od zjawiska powszechnego i spontanicznego uczenia się przez obserwację do sytuacji, w której relacja: model (prezentujący zachowanie) – obserwator (śledzący i przetwarzający to doświadczenie) jest „organizowana” – na przykład w trakcie nauki szkolnej, studiów czy różnego rodzaju kursów.

Przeszkodą w osiągnięciu pożądanego stopnia jakiejś umiejętności jest – jak tłumaczy Bandura – ograniczona możliwość obserwacji siebie samego w trakcie wykonywania czynności, szczątkowa informacja zwrotna płynąca nie tyle od odbiorców naszych działań, ile z autorefleksji i samooceny. To zaś, co zwiększa skuteczność uczenia się przez modelowanie, to selektywność – zarówno obserwacji, jak i naszych (czyli obserwatorów) reakcji naśladowczych oraz – wspomniany już wyżej – etap pośredni, który dokonuje się w trakcie opisu (czy innej formy refleksyjnego przetworzenia) obserwowanych zachowań. Jak z tego wynika, „pełny” akt uczenia się przez modelowanie obejmuje trzy stopnie: obserwacja – analiza – wykonanie, choć dwa pierwsze często zająbiają się czasowo, drugi może przyjmować różne formy, trzeci zaś wymaga powtarzania (podobnie zresztą jak i drugi, ponieważ żadna forma opisu czy analizy nie jest ostateczna).

Na początku wywodu o modelowaniu Bandura stwierdza, że ten sposób uczenia się odbiega od zbierania doświadczeń „na własnej skórze”, co badacz rozumie jako poleganie jedynie „na skutkach swoich własnych działań jako źródle informacji na temat tego, co [...] w przyszłości zrobić”¹⁵. Mechanizm modelowania zakłada bowiem, że nie „sprawdzamy sobą” każdego zachowania czy działania, ale obserwujemy w tych sytuacjach inne osoby, będące niejako modelami danej aktywności. Tę zaś (razem z jej skutkami) staramy się opisać i zanalizować. Nieuchronnie jednak trzecie ogniwo tego mechanizmu zakłada wypróbowanie działania czy zachowania „na własnej skórze” w świecie realnym (nawet jeśli jest to sytuacja zaaranżowana). Różni-

¹⁴ *Ibidem*, s. 41.

¹⁵ *Ibidem*, s. 37.

ca w stosunku do „sprawdzania sobą” polega na włączeniu mechanizmu dostosowania zaobserwowanych i zanalizowanych działań do czynników determinujących nas jako uczących się – do sytuacji, osobowości, celów naszego działania. Kluczowe jest więc nie samo naśladowanie, ale świadomie zastosowany mechanizm adaptacji tego, co obserwowane, do naszej sytuacji życiowej. Świadomie ucząc się przez modelowanie, w znacznym stopniu „przeżywamy to sami”.

Nauczyciel wymodelowany?

Co zatem wspólnego z omówionym tu pokrótce zjawiskiem uczenia (się) przez modelowanie mają wątki poruszone wcześniej: edukacja polonistyczna, dorobek Stanisława Bortnowskiego, *teaching gap*, filozofia edukacyjna Biesty? Można by na ten temat (i może trzeba) napisać obszerną rozprawę, tymczasem musimy się ograniczyć do kilkuset słów. Na początek tej finałowej części rozważań oddajmy raz jeszcze głos Albertowi Bandurze, który powiada: „Główną funkcją modelowania jest przekazywanie obserwatorom informacji o tym, w jaki sposób reakcje można zszyntetyzować w nowe wzorce zachowania”¹⁶.

To w istocie najkrótsza definicja nauczania przez obserwację i naśladowanie. Wymienione w niej „informacje” trzeba rozumieć szeroko – jako demonstrację (pokaz), przedstawienia obrazowe, opis. Proces „zszyntetyzowania” to, najkrócej mówiąc, mechanizm przetwarzania otrzymanych informacji na drodze do wyłonienia i ujawnienia „nowych wzorców zachowania” – a więc nowych sposobów działania w określonych sytuacjach. Tak pojmowane modelowanie może być efektywną formą kształcenia profesjonalistów w wielu dziedzinach. Finałową tezę tego artykułu jest przeświadczenie, że może ono również stanowić jedną z metod przygotowania przyszłych nauczycieli, którzy powinni przecież opanować (umieć stosować w praktyce) „nowe wzorce zachowania”.

Współcześnie nie trzeba już dowodzić skuteczności społecznego uczenia się przez modelowanie. Bandura wielokrotnie przywołu-

¹⁶ *Ibidem*, s. 52.

je w książce badania, które wykazały działanie mechanizmu uczenia się przez naśladownictwo. Można więc zasadnie założyć, że jeśli jakiś mechanizm działa w skali masowej, to funkcjonuje również w bardziej ograniczonych granicach, w segmentach czy wycinkach tej „skali masowej”. Nie są mi znane badania, które potwierdzałyby skuteczność uczenia się przez modelowanie w sferze kształcenia przyszłych nauczycieli, choć własne doświadczenia zdobyte w trakcie wielu lat pracy ze studentami kierunków nauczycielskich (a także z pracującymi już nauczycielami) są jednoznaczne – modelowanie jako kształtowanie „wzorców zachowania” na fundamencie obserwacji i jej analizy działa widocznie i przekonująco. Na czym więc polega funkcjonowanie tego mechanizmu? Poniżej zaprezentuję sytuację – *nomen omen* – modelową.

Po pierwsze – modelowanie jest tylko jedną z efektywnych form przygotowania nauczycieli, zdecydowanie nie jedyną. Jego zalety są konkretne, ale też swoiste: nie obejmują całokształtu sylwetki nauczyciela, nie kształtują wszystkich dyspozycji, zwłaszcza kompetencji związanych z wiedzą dziedzinową. Zdecydowanie mocniej związane są kształtowaniem relacji nauczyciel – uczeń, z formowaniem empatycznego wizerunku pedagoga, z kompetencją weryfikacji metod i – niewątpliwie także – treści kształcenia.

Po drugie – modelami w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli są wykładowcy akademicki oraz (w trakcie praktyk pedagogicznych) pracujący nauczyciele. Nie trzeba dodawać, że w obu tych sytuacjach największą wagę ma właściwa selekcja osób prezentujących zachowania modelowe, lecz tego wątku z gatunku oczywistych nie będę rozwijał. Obserwatorami są studenci kierunków nauczycielskich bądź doskonalący się nauczyciele.

Po trzecie – uruchamianie i napędzanie mechanizmu obserwacji i naśladowania dokonuje się w ramach swoistej symulacji: wykładowcy przyjmują role nauczycieli szkolnych, studenci (uczestnicy kursu) działają jako uczniowie. Można oczywiście ograniczyć skalę symulacji i zmodyfikować okoliczności działania mechanizmu, jeśli studenci będą obserwować lekcję prowadzoną w klasie przez nauczyciela.

Po czwarte – naśladownictwo dotyczy głównie metod, technik, sposobów i form pracy, ale może także odwoływać się do zjawisk i kategorii trudniej definiowalnych i uchwytnych, na przykład osobowości, stylu pracy (zachowania).

Po piąte – uczące się osoby mogą (lecz nie muszą) być świadome zamysłu stojącego u podstaw całej sytuacji, czyli obserwowanego zdarzenia. Świadomość tę mogą uzyskać jeszcze przed zajęciami albo zyskują ją na etapie opisywania zdarzenia, jego przebiegu, etapów. Analiza obserwowanych sytuacji, refleksja na ich temat, demaskuje rzecz jasna ich symulacyjny status.

Po szóste – prezentacja „nowych wzorców zachowania” w działaniu (przez osoby uczące się) powinna wynikać z przepracowania działań obserwowanych i odbywać się w sytuacji rzeczywistej (niezmistyfikowanej). Osoby uczące się powinny mieć możliwość zarówno wielokrotnego obserwowania, jak i analizowania oraz – ufundowanego na dwóch poprzednich etapach – działania.

Ujmując rzecz całą w trywialnym skrócie, można by rzec, że najpierw studenci wchodzi w rolę uczniów, następnie ewaluatorów, w końcu zaś wykonawców. Ujęcie to jest jednak dalece uproszczone, gdyż wejście w rolę (obojętne: świadome czy nie) nie sprzyja nazbyt obserwacji, status uczestnika jest inny niż pozycja obserwatora. Niewątpliwie jednak uczestnictwo wymaga obserwacji, choć mocno nasycza ją emocjami.

„Tylko tyle?” – ktoś mógłby zapytać. Stereotypowa odpowiedź – tylko tyle i aż tyle – musi w tym tekście wystarczyć. W konkluzji niniejszych rozważań trzeba jednak podkreślić, że to wcale niemało. Dlaczego?

Uczenie (się) przez modelowanie, omówione pokrótce powyżej, lokuje przyszłego (lub doskonalącego się) nauczyciela w strefie, którą można – na zasadzie translacji z macierzystego kontekstu – określić jako *teaching gap*. Przygotowujący się do zawodu nauczyciel łąduje niejako w szkolnej ławce, przyjmuje pozycję i perspektywę ucznia, trafiając do tej – wspomnianej już wcześniej – nieokreślonej i nieoczywistej czasoprzestrzeni. Czyni to jako człowiek dojrzały, jako „prawie nauczyciel”, i na tym polega kształcący moment tej sytuacji. Łatwiej mu wtedy odczuć i dostrzec, że uczeń potrzebuje świadomości celu lekcji (po co to wszystko?), komfortu przebywania w grupie, zaufania nauczyciela, poczucia, że prowadzącemu lekcję można zaufać... Co innego w roli ucznia podlegać działaniom prowadzącego, który dysponuje chociażby instytucjonalnym autorytetem, co innego zaś w dorosłym życiu reaktywować tę sytuację. Jej doświadczenie może stać się bezcennym kapitałem przyszłego nauczyciela. Z tego samego

powodu warto doświadczyć metod i technik kształcenia, które – poznane i uwewnętrznione – staną się „wzorcami nowych zachowań”. Niekoniecznie jednak wzorcami tożsamymi z tymi, które się obserwowoło. „Modelowanie może kształtować zachowania twórcze i innowacyjne”¹⁷ – pisze Bandura, odwołując się do twórczej wolności „modelowanych” w operowaniu mechanizmem adaptacji wzorców do własnego życia. Dlatego w uczeniu (się) przez obserwację (wraz z którą nieuchronnie pojawia się w naszym wypadku forma uczestnictwa) istotne jest zapewnienie uczącym się styczności z wieloma różnymi modelami, co inicjuje tworzenie przez obserwatorów amalgamatów zachowań: „nowatorskich syntez różnych źródeł”.

Wracam na koniec do dwóch – by tak rzec – ideowych patronów tego tekstu: Stanisława Bortnowskiego i Gerta J.J. Biesty. Czy Bortnowski, wielbiciel ścisłości i pasjonat emocji, przyklasnąłby modelowaniu? Jeśli tak (a tego jestem pewien), to właśnie w wydaniu – nazwijmy je – „wieloformatowym”, zmultiplikowanym, wewnątrznie niejednorodnym. Takim, które konfrontowałyby studentów z różnymi modelami (metod, technik, osobowości, stylów nauczania) i zmuszało ich do twórczej pracy nad „amalgamatami zachowań”. Również takim, które kształtowałyby nauczycielską wrażliwość (na los i sytuację ucznia), służącą choćby temu, by postawić sobie pytania: „Co ja tutaj robię?”, „Czy jestem w tym sobą, czy kogoś udaję?”. Wbrew pozorom stawianie tych pytań nie świadczy o pedagogicznej porażce, ale całkowita wolność od nich może do niej prowadzić. A Biesta? Holenderski filozof i nauczyciel akademicki w kilku ostatnich książkach rozwija dyskurs o edukacji, której fundamentalny cel rozpoznaje jako upodmiotowienie człowieka. Jeśli więc mowa o modelowaniu jako nauce przez obserwację i refleksyjne naśladownictwo, to taki tryb przygotowania nauczycieli znakomicie sprzyja podmiotowemu traktowaniu ucznia. Zwłaszcza jeśli przyszły nauczyciel wchodzi w trakcie nauki w rolę ucznia, przyjmuje jego perspektywę, rozpoznaje tę sytuację, jej rozmaite okoliczności i uwarunkowania. Przede wszystkim zaś doświadcza w tej sytuacji o d c z u c i a r y z y k a, jakie podejmuje zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Jest to niewątpliwie „wspaniałe ryzyko edukacji”, które często przynosi niezapomnianą

¹⁷ *Ibidem*, s. 53.

satisfakcję. Droga do niej może z powodzeniem wieść przez obserwację, analizę własnych reakcji i refleksyjne naśladownictwo.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A.: *Teoria społecznego uczenia się*. Przeł. J. Radzicki, J. Kowalczevska. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa 2007.
- Becoming a Teacher. Issues in Secondary Education*. Open University Press: London–New York 2018.
- Biesta G.J.J.: *The Beautiful Risk of Education*. Routledge: New York 2016.
- Biesta G.J.J.: *The Rediscovery of Teaching*. Routledge: New York–London 2017.
- Bortnowski S.: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Wydawnictwo Stentor: Warszawa 2005.
- Bortnowski S.: *Ścisłość i emocja. Szkice polonistyczne*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa 1977.
- Feiman-Nemser S.: *Teachers as Learners*. Harvard Education Press: Cambridge, MA 2012.
- Hattie J.: *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Przeł. Z. Janowska, M. Pater. Centrum Edukacji Obywatelskiej: Warszawa 2013.
- Stigler J.W., Hiebert J.: *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. The Free Press: New York–London–Toronto, Sydney 1999.