

EWA LUBINA
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

SZKOŁA POD PRESJĄ MODY NA KSZTAŁCENIE ZDALNE – CO Z TEGO WYNIKA?

Na rynku edukacyjnym sporo mówi się o kształceniu zdalnym, które w ostatnich latach wywołuje liczne i bardzo spolaryzowane komentarze w środowisku edukacyjnym. Coraz więcej osób zdobyło już lub aktualnie zdobywa własne doświadczenie kształcenia przez Internet, czy to jako nauczyciel, czy też jako uczeń. Pozwala ono sformułować własną opinię na ten temat. Niezależnie od tego, czy opinie te są pozytywne czy też nie, mamy do czynienia ze zmianą przyzwyczajeń i oczekiwań osób uczących się, które potrzebują nowych doświadczeń. Odpowiedzią na tę potrzebę jest coraz powszechniejsze wprowadzanie opcji uzupełniającej w stosunku do kształcenia tradycyjnego – dodatkowych zajęć w formule e-learningowej. Nowoczesność zastosowanego rozwiązania staje się gadżetem przyciągającym uwagę środowiska edukacyjnego, a posiadanie przez szkołę systemu kształcenia zdalnego jest wartością samą w sobie niezależnie od uzyskiwanych w ten sposób efektów kształcenia.

Obserwacja obecnej sytuacji szkół prowokuje do postawienia kilku pytań, wśród których jedno nasuwa się na pierwszy rzut oka: czy fascynacja nowoczesną technologią kształcenia nie stała się dla szkoły pułapką? Oparcie się na technologii informacyjnej powoduje, że o kształcie zdalnych przedsięwzięć edukacyjnych decydują informatycy, których świadomość dydaktyczna (zwłaszcza w obszarze konkretnych przedmiotów nauczania) jest z racji specjalności ograniczona. Pojawia się zatem przepaść między technologią a metodyką nauczania.

Czy rozwojowi możliwości technicznych towarzyszy dostosowanie metodyki nauczania? Pytanie to skłania do refleksji nad metodami nauczania stosowanymi w kształceniu zdalnym. Szczególnie istotne jest to, czy metody są dobierane w sposób pozwalający kształtować kompetencje kluczowe. Ostatnio w sposób zauważalny usztywnia się podejście do metodyki nauczania przez internet: dominująca stała się behawioralna koncepcja realizacji procesu kształcenia. Jednolity schemat nauczania powoduje zwykle obniżenie wartości kształcenia – ogranicza się do zdobywania wiedzy

teoretycznej i wykazywania się jej posiadaniem. Standaryzacja procesu kształcenia zdalnego na zasadach dydaktyki behawiorystycznej blokuje kreatywność metodyczną realizatorów, którzy powinni szukać rozwiązań zorientowanych na kształtowanie umiejętności praktycznych i kompetencji psychospołecznych osób uczących się.

Kolejnym obszarem wymagającym rozeznania jest potencjał metodyczny kształcenia zdalnego i gotowość nauczycieli do jego eksploatacji. Odpowiedzi na te pytania rozpatrywać należy w różnych perspektywach: w perspektywie funkcjonowania społecznego szkoły, w perspektywie myślenia i funkcjonowania nauczyciela i wreszcie w perspektywie analizy metodycznej. Konkluzja może być przyczynkiem do oceny przedsięwzięć e-learningowych podejmowanych w szkołach różnego szczebla i prognozowania możliwości rozwojowych tego modelu nauczania.

FASADOWOŚĆ I POZORNOŚĆ KSZTAŁCENIA ZDALNEGO

Kształcenie zdalne realizowane obecnie w większości uczelni polskich, a także coraz liczniej w szkołach niższego szczebla stało się jednym z elementów strategii marketingowej szkół. Organizatorom przy podejmowaniu decyzji o wdrożeniu przyświeca głównie idea podnoszenia jakości pracy w rozumieniu przepisów i nadzoru zewnętrznego. Decyzja ta – w sposób właściwy dla środowiska edukacyjnego – ma charakter administracyjny i jest realizowana w trybie rozwiązań scentralizowanych¹. Efektem końcowym procedury wdrożeniowej jest uruchomienie i udostępnienie nauczycielom oraz uczącym się narzędzi informatycznych do realizacji przedsięwzięcia. Potem proces przebiega pod kontrolą bezpośrednich wykonawców, czyli nauczycieli, z reguły zaskoczonych nowym zobowiązaniem i stojących przed koniecznością przystosowania się do nowej sytuacji. Strategia ta uwidocznia instytucjonalny kontekst funkcjonowania nauczyciela jako narzędzia realizowania celów nadrzędnych o charakterze publicznym².

Charakterystyczną cechą zmian w edukacji jest ewolucyjność, a więc zmiana przez doświadczanie (uczenie się zmiany) rozłożone w czasie³. Tak więc wprowadzenie kształcenia zdalnego odbywa się w procesie uczenia się samych wykonawców. Obecnie już większość zespołów wdrożeniowych zdaje sobie z tego sprawę i obok troski o stronę techniczną przedsięwzięcia wykazuje jednocześnie zainteresowanie przygotowaniem

¹ J. Rutkowiak (2010), *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Impuls, s. 137.

² P. Bourdieu, J. Passeron (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

³ E. Potulicka (2001), *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Poznań: Eruditus, s. 22.

metodycznym realizatorów. Organizuje się kursy obsługi internetowych platform edukacyjnych, spotkania metodyczne, deleguje się wykładowców na szkolenia i konferencje z nadzieją, że ich uczestnicy będą umieli samodzielnie realizować proces dydaktyczny. Po zakończeniu akcji wstępnej wykładowca przystępuje do przygotowania i realizacji własnego przedmiotu, stając sam na sam z rzeczywistością dydaktyczną, która zaskakuje go swoją złożonością. Ujawnia się fakt, że wszystkie działania przygotowawcze nie pomogły nauczycielowi nabyć umiejętności metodycznych – wprawdzie były to szkolenia, ale przede wszystkim o charakterze informatycznym (i prowadzone najczęściej przez informatyków), nie zaś metodycznym. Nauczyciel stara się sprostać zadaniu najlepiej jak potrafi. Stosuje uproszczone metody nauczania oraz balansuje pomiędzy wymogami technicznymi i własną metodyczną bezradnością. Całkiem słusznie liczy na to, że wszelkie niedociągnięcia powstałe w przestrzeni internetowej da się skutecznie uzupełnić w trakcie bezpośrednich spotkań. I dopóki nauczanie w trybie stacjonarnym i e-learningowym będzie odbywać się równoległe, to rzeczywiście ma rację. Jednak trudno to nazwać dobrze przeprowadzonym kształceniem zdalnym. Mamy raczej do czynienia z desperacką próbą zadośćuczynienia wymogom instytucjonalnym, z intencją minimalizacji szkód – wyrządzonych zresztą nieumyślnie.

Konsekwencją tego stanu rzeczy jest formułowanie myślenia nauczycieli pomiędzy nauczaniem tradycyjnym a pośredniczonym przez Internet. Uważają oni, że skoro można lepiej zrealizować cele nauczania w trakcie spotkań bezpośrednich, to nie warto poświęcać zbyt dużo czasu, pracy i uwagi na zajęcia internetowe – to zaś powoduje spadek jakości kształcenia. W konsekwencji nauczyciele unikają zobowiązań związanych z modyfikacją swojego warsztatu metodycznego, mimo wpisanej w zawód nauczycielski konieczności samorozwoju, emancypacji i samodzielnego poszukiwania własnej drogi w zawodzie⁴.

Przedstawiony obraz to tylko ogólny zarys praktyki kształcenia zdalnego. Siłą rzeczy jest on w znacznym stopniu uogólniony i nie dotyczy wszystkich przypadków – można przecież podać przykłady ośrodków, których działania służą rozwojowi metodyki kształcenia wspieranego zdalnie. Jednak takich ośrodków jest mało. Co ciekawe, otwierają się one na potrzeby nauczycieli entuzjastów z całego kraju i chętnie podejmują się popularyzacji swych osiągnięć także poza macierzystym środowiskiem. Nie jest to jednak działanie wystarczające – pojedyncze ośrodki nie mogą przecież przejmować zadań każdej szkoły w zakresie przygotowania kadry do efektywnego rozwijania przedsięwzięć edukacyjnych projektowanych lokalnie. Zdecydowana większość szkół średnich i wyższych, podejmujących wysiłek realizacyjny kształcenia zdalnego, pozostaje

⁴ M. Lewartowska-Zychowicz (2009), *Nauczyciel wczesnej edukacji w relacjach wolności i przymusu*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy rozwiązania*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, s. 171.

stawia swoich nauczycieli samym sobie. Co gorsza, decydując o uruchomieniu form nauczania na odległość jako priorytetowe traktują tradycyjne formy nauczania. Są one w przekonaniu organizatorów gwarantem realizacji programu kształcenia, a jego nadrzędność zawsze była charakterystyczna dla organizacji pracy edukacyjnej⁵. Tak pojmowane wymagania programu kształcenia stają się ograniczeniem, a nie impulsem rozwojowym dla nauczyciela. Stanowi to zawołany komunikat dotyczący nauczania e-learningowego – owszem jest zgoda na zajęcia zdalne, ale w pierwszym rzędzie muszą być zrealizowane zajęcia stacjonarne i to w pełnym wymiarze godzinowym (wprowadza się więc do planu nauczania nieoficjalne godziny ponadwymiarowe, które z powodu braku rozstrzygnięć prawnych i finansowych balansują na krawędzi wolontariatu). Zatem komunikat nadzoru pedagogicznego do nauczyciela jest podwójny – oznacza możliwość i niemożliwość jednocześnie. Taki efekt podwójnego wiązania nawet u największych eksperymentatorów wywołuje frustrację – nie widzą perspektyw swobodnego rozwoju metodyki nauczania swojego przedmiotu w warunkach jawnej lub ukrytej dezaprobaty nadzoru pedagogicznego⁶.

W konsekwencji w wielu szkołach, które szczycą się posiadaniem warunków kształcenia na odległość, proces ten odbywa się jedynie pozornie. Jest on sprowadzony do indywidualnych działań pojedynczych osób, które kosztem prywatnego czasu podejmują próby organizowania w internetowej przestrzeni edukacyjnej działań wspomagających proces nauczania realizowany tradycyjnie. Próby te – z oczywistych przyczyn nieudolne – w miarę upływu czasu i przybywania doświadczenia zyskiwałyby na jakości, gdyby ich autorzy otrzymywali wsparcie władz szkolnych i uczelnianych. Jednak najczęściej spotykaną formą aprobaty jest milczące przyzwolenie na działanie. Nie ma zatem ani motywacji do doskonalenia, ani wsparcia metodycznego. Najczęściej nie ma nawet zainteresowania przedsięwzięciem metodycznym. Przyczyn tego stanu rzeczy można poszukiwać w sferze prawnej – nikt nie proponuje rozwiązań prawnych umożliwiających działanie metodyków kształcenia zdalnego. To nie oznacza, że w ogóle takich nie ma. Są i niekiedy mają nawet dobre warunki do działania, ale jest to działanie na obrzeżach szkoły, nie zaś w jej zintegrowanym kształcie. Metodocy, których zadaniem jest dbałość o poziom metodyczny realizowanych działań, pracują na marginesie instytucji edukacyjnej, są mniej ważni, niejednokrotnie lekceważeni – ich praca nie jest merytoryczna, a poza tym pokutuje opinia, że na metodyce nauczania każdy się zna (!).

Powstała zatem sytuacja, w której w większości szkół kształcenie zdalne jest, ale tak naprawdę nie służy rzeczywistemu nauczaniu ani też uczeniu się. Czemu zatem służy? Nasuwa się cierpki komentarz, że chyba szkole jako instytucji. Jak już zostało

⁵ T. Hejnicka-Bezwińska (1995), *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków: Impuls, s. 96.

⁶ B. Śliwerski (2008), *Edukacja pod prąd*, Kraków: Impuls, s. 161.

powiedziane, prestiż szkoły obecnie w dużej mierze zależy od tego, jaką posiada infrastrukturę techniczną i informatyczną, nie zaś od tego, jak ją wykorzystuje dydaktycznie. Na potencjalnym uczącym się zwykle wrażenie robią wirtualne dzienniki ocen (lub wirtualne dziekanaty), elektroniczne tablice ogłoszeń, dostępność informacji bieżących przez Internet, no i wreszcie dostępność przez Internet przynajmniej części procesu nauczania (np. *blended learning*). Szczególnej wartości nabiera to okresie rekrutacji, zwłaszcza w warunkach niżu demograficznego i zarysowującej się tendencji do odchodzenia od kształcenia ogólnego (zmniejszającej się populacji uczniów szkół ogólnokształcących). Szkoły wkraczające w fazę „walki o ucznia” dokonują analizy swojego potencjału marketingowego i badają zasoby. Zdolność do uatrakcyjnienia kształcenia przez tak pożądaną przez młodzież Internet jest niewątpliwie walorem szkoły. Mniej ważne staje się zaś to, co rzeczywiście się za tą ofertą kryje. Ważniejsze jest to, kogo ona może przyciągnąć. I trzeba przyznać, że przyciąga oferta kształcenia na odległość.

Oczekiwania rodziców i uczniów są znaczącym źródłem presji wywieranej na szkołę. W chwili wyboru nowej szkoły poszukują oni tej, która zapewni swobodny dostęp do najnowszych technologii i tym samym udowodni, że jest instytucją zasobną, zapewniającą w swych murach dobre warunki. Wyposażenie w nowoczesne środki dydaktyczne jest identyfikowane z jakością kształcenia, podkreśla postępowość szkoły, rozumienie cywilizacyjnego rozwoju i zdolność dostosowawczą do wymogów społeczeństwa informacyjnego. Świadczy również (co nie jest bez znaczenia dla potencjalnego uczącego się) o zasobach materialnych i zapleczu technicznym, które jest postrzegane jako wyznacznik statusu szkoły w lokalnym środowisku edukacyjnym. W praktyce mamy do czynienia z działaniami wspomagającymi powstawanie mitów o dobrej szkole. Skutkuje to uruchamianiem (a często jedynie zapowiadaniem) przedsięwzięć wspierających efektywność edukacyjną – przy bliższym oglądzie mają one wartość jedynie fasadową. Spełniają swoją funkcję rynkową, ale poza tym nikomu na nich nie zależy.

Unia Europejska wymusiła ujednoczenie systemu edukacyjnego na wszystkich poziomach kształcenia (Proces Boloński). Jest to niewątpliwie zabieg celowy. Jednolitość kwalifikacji i uznawalność dyplomów są bardzo pożądane przez wszystkich uczestników środowiska edukacyjnego. Jednym z elementów ujednoczenia jest również obligatoryjne wprowadzenie do szkół (na razie wyższych) kształcenia na odległość. Stało się to standardem decydującym o ocenie jakości kształcenia w danej jednostce. Dlatego właśnie nowoczesne rozwiązania metodyczne wykorzystujące techniki nauczania pośredniczonego przez Internet pojawiają się przede wszystkim jako realizacja standardów europejskich i efekt presji czynników zewnętrznych (o charakterze politycznym). Konieczność wprowadzania rozwiązań narzuconych z zewnątrz i dostosowanie się do standardów ma niewątpliwie walor stymulujący do pracy, jednak rzadko wywołuje entuzjazm realizatorów. Zwykle kończy się na działaniach pozornych,

pozwalających zaspokoić wymagania zewnętrzne, natomiast nie wywołujących rezonansu u uczestników przedsięwzięcia. Wartość działań o charakterze pedagogicznym jest jednak uwarunkowana nastawieniem wykonawców – nie uzyskuje się wysokiej (czy choćby zadowalającej) jakości bez pasji i zaangażowania. Bez nich brak animatorów i autentycznych liderów, w ich miejsce działają administratorzy i urzędnicy. Zainicjowany proces przybiera charakter urzędowego działania, a zatracą swoją misję edukacyjną. Zjawisko to nie zaskakuje, albowiem od dawna wiadomo, że edukacja jest kierowana, a zarazem ograniczana strukturalnie⁷.

Czy zatem w kontekście wyrażonych powyżej wątpliwości należałoby odstąpić od wprowadzania metodyki kształcenia zdalnego? Zdecydowanie nie ma już takiej możliwości – jest to znak czasu, konieczny element pokazujący, że metodyka nauczania nie pozostaje w miejscu i próbuje dotrzymać kroku rosnącym potrzebom społecznym. Jednak ważne jest to, żeby kształcenie zdalne nie stało się kształceniem pozornym i argumentem na nieprzydatność nowoczesnych rozwiązań w rękach dydaktycznych konserwatystów.

ATRAKCYJNOŚĆ TECHNOLOGICZNA ZAMIAST NOWOCZESNOŚCI METODYCZNEJ

Nawet pobieżny przegląd oferty e-learningowej różnych szkół (ponadgimnazjalnych, lub wyższych), jak też oferty ośrodków kształcenia i doskonalenia świadczy, że jakość metodyczna prowadzonych działań jest niewysoka. Może to być skutek skupiania uwagi realizatorów na atrakcyjności technicznej, a nie na pedagogicznej wartości przedsięwzięć. Nowoczesne środki techniczne powinny stymulować rozwój rozwiązań metodycznych, ale tak się nie dzieje. Doświadczeni metodycy nie zgłębiają problematyki zmian metodycznych związanych z Internetem (jako zbyt technicznych), a informatycy problemy metodyczne traktują lekceważąco.

Praktyka nauczania zdalnego opiera się przede wszystkim na metodach podawczych. Treści kształcenia są przekazywane w postaci tekstu pisanego, filmu, prezentacji lub niekiedy (jeśli szkoła ma warunki techniczne) w postaci transmisji lekcji lub wykładu na żywo z możliwością aktywnego uczestniczenia słuchaczy w wykładzie. Podawcze metody nauczania same w sobie nie są nowoczesne, ale w oprawie multimedialnej zyskują na atrakcyjności – pozwala to wierzyć, że robi się coś nowoczesnego, usprawniającego proces nauczania, podnoszącego jakość kształcenia i świadczącego o wysokiej jakości pracy szkoły. Jednak bliższy ogląd pozwala zauważyć, że pod tym nowoczesnym kostiumem zastosowano konserwatywne metody nauczania, które

⁷ J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk (2001), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Białystok: Trans Humana, s. 131.

zapewniają uczniom wyłącznie bierną percepcję materiału teoretycznego. Kontakt z tym materiałem przez Internet odbywa się bez obecności nauczyciela i niewiele wnosi (choć efektem stymulacji multimedialnej jest na pewno ułatwienie zapamiętywania treści kształcenia). Proces nauczania oparty na przygotowanym bloku teoretycznym jest dopełniany formami sprawdzania stopnia opanowania materiału. Są to na ogół testy kontrolne, dające szybko i sprawnie wynik punktowy. Należy zwrócić uwagę na to, że dominują w testach pytania wielokrotnego wyboru gwarantujące wszystkim uczącym się jednolitość poziomu trudności testu i jednolitość kryteriów oceniania. Dominacja w zdalnym nauczaniu metody podawczej i testów kontrolnych sprawia, że pozostaje ono na poziomie najprostszej, najszybszej (także najtańszej) w realizacji i najbezpieczniejszej (bo nie budzącej kontrowersji) metodyki nauczania. W warunkach nauczania tradycyjnego ten uproszczony model jest korygowany w bezpośredniej interakcji pomiędzy nauczycielem a uczącym się. W warunkach e-learningowych tak się nie dzieje – obie strony czują się zwolnione z obowiązku interakcji (choć jest ona technicznie możliwa), w konsekwencji pojawia się efekt ucieczki od kontaktu. Gdy uczeń uczy się samotnie, efekty kształcenia nie są satysfakcjonujące. W praktyce dzieje się tak, że uczący się wiedzą, że mają obowiązek wykonania zadań przewidzianych do realizacji w trybie internetowym. Gdy te zadania zrealizują, kończą się ich zobowiązania. Cele poznawcze udaje się w ten sposób do pewnego stopnia zrealizować, natomiast kształcące i wychowawcze niekoniecznie.

Takie uproszczenie prowadzi nieuchronnie do pozorowania nauczania – przygotowanie materiału do zdalnej realizacji przedmiotu i wykonanie zadań przez uczących się uprawnia nauczyciela do stwierdzenia, że przedmiot został zrealizowany. Kontakt pomiędzy nauczycielem a uczniem zostaje sprowadzony wyłącznie do czynności kontrolnych. Schemat działania oparty na ocenie z natury swojej nie wspiera kształtowania kompetencji psychospołecznych, umiejętności rozwiązywania problemów, kreatywności i samodzielnego myślenia⁸. Tak więc to, co jest najpotrzebniejsze, jest pominięte (nie są to bowiem zjawiska mierzalne i poddające się testowaniu, zatem można je pominąć).

Dominujące w kształceniu zdalnym podawcze metody nauczania przyczyniają się do pozorności procesu kształcenia właśnie dlatego, że są dominujące. Wytwarzają swoistą monokulturę uczenia się w jeden, ustalony sposób. Sytuację tę utrwała stanowisko wszystkich współuczestników procesu: nauczycieli i wykładowców akademickich, przedstawicieli nadzoru pedagogicznego i administracyjnego, a także samych uczniów i studentów:

1. Przedstawiciele nadzoru administracyjnego domagają się czytelnych i poddających się kontroli elementów gotowych – skupiają się na sprawdzaniu jakości

⁸ S. Mieszalski (1990), *Interakcje w klasie szkolnej*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, s. 151.

środków technicznych i dynamice ich wykorzystywania. Nadzór pedagogiczny koncentruje się na sprawdzaniu merytorycznego poziomu materiałów nauczania i kontroli stopnia realizacji programu, nikt jednak nie sprawdza, jakiego rodzaju cele są realizowane i jakimi metodami są osiągnane. Aspekt metodyczny realizacji przedmiotu został powierzony nauczycielom specjalistom w określonych dziedzinach. Nie są oni jednak uczeni tego, w jaki sposób zmienia się metodyka nauczania przedmiotu, gdy wprowadzamy równolegle nauczanie zdalne. Przedstawiciele nadzoru pedagogicznego tym bardziej nie są świadomi tych różnic – deklarują otwarcie swoje ograniczone kompetencje i utrzymują dystans w dyskusji metodycznej.

2. Nauczyciele i wykładowcy demonstrowają utrwalone przywiązanie do metod podawczych z kilku ważnych przyczyn. Pierwszą z nich jest brak wprawy i doświadczenia w realizacji kształcenia zdalnego. Trudno jest eksperymentować w sytuacji, gdy większość z realizatorów porusza się po omacku, nie wiedząc, czy uda się to zrobić w sposób akceptowalny dla uczących się (a także dla organów kontroli). Drugą przyczyną jest praca- i czasochłonność. Nakłady pracy i czasu na realizację kształcenia zdalnego są nieporównanie większe niż na realizację kształcenia tradycyjnego. Nauczyciel, poświęcając wiele godzin własnego czasu (nie liczonego do pensum) na przygotowanie materiałów, ma poczucie, że na tym jego zaangażowanie powinno się zakończyć. Tymczasem proces nauczania na tym etapie dopiero się zaczyna – początek to nawiązanie kontaktu uczniów z przedmiotem. Teraz nauczyciel potrzebny jest najbardziej, a w tym momencie zwykle go brakuje. Cichy protest nauczycieli i wykładowców przeciwko realizacji jakichkolwiek metod poza podawczymi jest związany także z brakiem gratyfikacji (czy to organizacyjnej, czy finansowej). Wykładowcy akademicki wysuwają jeszcze jeden argument przeciwko wzbogacaniu warsztatu metodycznego o metody zdalne – nauczyciel akademicki musi przede wszystkim rozwijać naukę, a nie metodykę nauczania.
3. Uczący się również usztywniają swoje podejście do uczenia się przez Internet. Ciekawe jest, że czynią to trochę niekonsekwentnie: z jednej strony krytykując monotonię metod podawczych i ograniczenie interakcji z nauczycielem, z drugiej zaś unikając tej interakcji przez Internet i protestując przeciw aktywności wzbogacającej metodykę nauczania. Nowoczesne rozwiązania metodyczne: dialogowe, pobudzające kreatywność, wymuszające samodzielność działania i myślenia oraz rozwijające zdolność formułowania własnych sądów wywołują niepewność i niepokój (szczególnie w odniesieniu do kryteriów oceny wyników pracy). Emocje te wyrażane niejednokrotnie w dość niekontrolowany sposób stanowią komunikat dla nauczających, że dla własnego spokoju wygodniej jest nie wykraczać poza przyzwyczajenia uczniów. Obecnie można odnieść wrażenie, że wraz rozwojem technicznym postępuje rozwój metodycznego wygodnictwa.

W warunkach edukacji przez całe życie edukacja w wersji e-learningowej zaczyna w coraz większym stopniu przypominać pozbawione wsparcia mentora samokształcenie, które – jak wiadomo – ma wartość kluczową. Nastawienie kształcenia zdalnego na samokształcenie jest dość naturalne i samo w sobie ma wartość wychowawczą (szczególnie w czasach rosnącej roszczeniowości i zaniku samodzielności intelektualnej). W modelu nauczania zdalnego aktywność nauczyciela coraz częściej bywa zastępowana systemem poleceń osadzonych na platformie internetowej, automatycznie przekazywanych uczącym się. Powszechną praktyką jest redukcja działania nauczycielskiego do zaprojektowania materiałów wykładowych i udostępnienia ich uczniom za pośrednictwem internetowej platformy edukacyjnej. Niestety z reguły brakuje skorelowanych z materiałem teoretycznym form twórczej aktywności uczniowskiej. Pojawiają się jedynie zadania do samodzielnego wykonania o charakterze kontrolnym, a więc takie, które mają przede wszystkim służyć sformułowaniu oceny końcowej uczącego się. W warstwie metodycznej powstaje więc luka – uczący się nie dokonują przećwiczenia i powtórzenia materiału (właściwie dokonują, ale wyłącznie na zasadzie teoretycznej i pamięciowej). Możliwości techniczne e-learningu dają szansę na ćwiczenie wielu umiejętności, w tym także praktycznych. Nie są one jednak wykorzystywane, albowiem wymagają od nauczyciela-mentora dużo większego wysiłku. Ujawnia się zatem coraz wyraźniej słabość metodyczna kształcenia zdalnego, nie tyle wynikająca z zastosowanego narzędzia, ile będąca efektem działania różnych mechanizmów zakłócających proces naturalnego rozwoju.

POTENCJAŁ KSZTAŁCENIA ZDALNEGO

Środowisko edukacyjne ma już za sobą początkowy etap osvajania się z kształceniem zdalnym, co oznacza, że stało się ono zjawiskiem już utrwalonym w dydaktyce. Przyszła zatem pora na bliższe rozpoznanie jego potencjału metodycznego, który wydaje się znacznie większy niż wykorzystywany obecnie. Wymaga to jednak głębszej refleksji pedagogicznej i poszukiwania możliwości wyjścia poza schematy obowiązujące w rzeczywistości edukacyjnej. Wyszczególnione poprzednio przyczyny utrwalania schematów stanowią silną barierę rozwojową. Jediną szansą na ich obejście (bo niestety nie przełamanie) jest emancypacyjne podejście nauczycieli – tylko oni mają możliwość wprowadzania do swojego warsztatu dydaktycznego metod pracy wspierających kształtowanie szeroko pojętych kompetencji i stymulowanie osobistego rozwoju uczących się. Warunkiem koniecznym jest jednak raczej rzadkie w środowisku nauczycielskim poczucie wolności intelektualnej ograniczane przez przymus instytucji, w ramach której nauczyciel działa⁹. Struktury instytucjonalne wywierając przymus

⁹ P. Bourdieu, J. Passeron (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

zewewnętrzny dążą do ujednoczenia procesu kształcenia zdalnego w formule blokującej jego potencjał metodyczny. Nauczyciel uwewnętrzniając ten przymus przyczynia się do bezwładu rozwojowego i utrwalenia niekorzystnej tendencji¹⁰.

Badając potencjał metodyczny kształcenia zdalnego trzeba zwrócić uwagę, że ten typ kształcenia bazuje na narzędziach technicznych umożliwiających wyjątkowo dynamiczną komunikację, a tym samym interakcję pomiędzy uczestnikami procesu. Społecznościowe aspekty nauczania przez Internet z wykorzystaniem potencjału komunikacyjnego zostały już wielokrotnie opisane¹¹, dając podstawę promowania aktywizującej metodyki nauczania opartej na pracy grupowej, realizacji projektów czy uczeniu się w interakcji (także w interakcji z nauczycielem)¹².

We współczesnym modelu bycia nauczycielem jest miejsce na widzenie siebie samego, jako najważniejszego warunku działania¹³ i potraktowanie kształcenia zdalnego jako przedłużenia interakcji z uczniem. Interakcja rozwija się w wielopoziomym dialogu toczącym się na sali lekcyjnej¹⁴, a obecnie także w Internecie. Internetowy dialog jest dialogiem pomiędzy nauczycielem a uczniem, dialogiem uczniów pomiędzy sobą, a wreszcie kontynuacją rozważań na drodze dialogu wewnętrznego poszczególnych uczestników w poszukiwaniu zindywidualizowanych znaczeń¹⁵. Taki proces rozwija dialogiczny sposób bycia zainspirowany Gadamerowską koncepcją dialogu¹⁶. Potencjał kształcenia zdalnego pokazuje się tutaj jako możliwość kształtowania sposobu pojmowania świata przez ucznia jako interakcyjno-dialogowego wspieranego dyskursem wewnętrznym.

Możliwości pracy na odległość wykorzystywane rzadko lub wcale to twórcze działanie zespołowe i wspólna analiza powstającego wytworu. Wartości kształcące takich

¹⁰ M. Lewartowska-Zychowicz (2009), *Nauczyciel wczesnej edukacji w relacjach wolności i przymusu*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy rozwiązania*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne, s. 158.

¹¹ E. Lubina (2008), *Internetowe społeczności edukacyjne – tworzenie i dynamika rozwoju*, „E-mentor”, nr 3 (25); E. Lubina, J. Bednarek (2008), *Kształcenie na odległość, podstawy dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

¹² A. Łagoda (2009), *Wartość edukacyjna dialogu w praktyce pedagogicznej*, [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Warszawa: Wyd. APS, s. 99.

¹³ R. Kwaśnica (1990), *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń: Wyd. UMK, s. 296.

¹⁴ M. Śnieżyński (2003), *Dialog edukacyjny*, Kraków.

¹⁵ E. Lubina (2010), *Dialogowy charakter relacji nauczyciel-uczeń w internetowym środowisku edukacyjnym*, [w:] D. Jankowska (red.), *Doświadczenie dialogu w edukacji i życiu społecznym – możliwości i ograniczenia*, Warszawa: Wyd. APS.

¹⁶ R. Kwaśnica (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 300.

form nauczania są już powszechnie doceniane przez dydaktyków, którzy zgadzają się z twierdzeniem, że efekty kształcenia uzyskane w pracy grupowej niejednokrotnie przewyższają efekty pracy indywidualnej¹⁷. Praca w grupie (obecnie bardzo modna) w warunkach tradycyjnych napotyka bariery realizacyjne w postaci sztywnego systemu klasowo-lekcyjnego ograniczającego czas pracy do jednostki lekcyjnej. Udostępnienie przestrzeni internetowej dla pracy grupowej to ograniczenie znosi i tworzy nową jakość¹⁸ – internet jest naturalnym środowiskiem rozwijania kompetencji niezbędnych do zespołowej pracy zawodowej w przyszłości. Praca grupy zapoczątkowana na sali może być z powodzeniem kontynuowana w sieci, nie trafiając na ograniczenia w czasie i przestrzeni. Daje to również większą swobodę projektowania zadań – nie muszą być one upraszczane i ograniczone do wykonania w krótkim czasie prostych poleceń. Można rozbudować w zadaniu na ogół zaniedbywany proces twórczy. Przestrzeń dydaktyczna wykraczająca poza system klasowo lekcyjny umożliwia realizację już dawno sformułowanych postulatów, aby traktować uczenie się jako rozwinięty, wielostronny proces poznawania treści adekwatnych do potrzeb człowieka i mających dlań znaczenie praktyczne oraz rozwijania kompetencji osobistych¹⁹.

Kształcenie zdalne daje możliwość większej indywidualizacji zarówno wykonywanych zadań, jak i ich oceniania. W zależności od koncepcji nauczyciela lub wykładowcy pozwala konstruować proces nauczania niestandardowo bądź planować formy pracy złożone z elementów działania indywidualnego i grupowego. Jednak ten potencjał nie jest wykorzystywany tak, jak jest to możliwe. Nie projektuje się zindywidualizowanych ścieżek działania, podobnie jak nie projektuje się zadań inspirujących do poszukiwania własnych nietypowych rozwiązań problemów przez uczących się. W praktyce zarówno ścieżka uczenia się, jak i rozwiązanie, do którego uczeń zmierza, są sztywno ustalone, zalgorytmizowane. Nie przewiduje się możliwości konstruowania przez ucznia własnych heurystyk. Nauczyciele prawie wcale nie podejmują prób otwarcia własnej przestrzeni intelektualnej ucznia na rozwiązania nietypowe. Często obserwuje się nawet – opisywane przez D. Klus-Stańską – mentalne zniewolenie metodyczne nauczycieli, którzy nie są gotowi zaakceptować niestandardowych działań ucznia²⁰.

Potencjałem kształcenia zdalnego jest także szansa rozwoju zawodowego dla nauczyciela. Wobec rosnącej samodzielności ucznia w Internecie pojawia się nowe wyzwania. Od pewnego czasu mówi się już nawet o zmianie roli nauczyciela w kontekście

¹⁷ D. Klus-Stańska (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wyd. Akademickie ŻAK.

¹⁸ K. Mikołajczyk (2009), *Edukacja dialogu w wirtualnej rzeczywistości XXI wieku – szanse i zagrożenia*, [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Warszawa: Wyd. APS, s. 137.

¹⁹ K. Sośnicki (1967), *Zasady nauczania*, „Nowa Szkoła”, nr 7–8, s. 19.

²⁰ D. Klus-Stańska (2005), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy wczesnej edukacji”, nr 1.

samouctwa ucznia intuicyjnie eksplorującego otwarte zasoby informacji w Internecie. Problem ten – jak dotąd – dostrzegają głównie teoretycy. W praktyce nauczyciele nie radzą sobie ze skutkami zjawiska, którego nie da się już powstrzymać. Uczeń podąża samodzielnie przez Internet, trafiając do licznych otwartych źródeł informacji, które ocenia i wartościuje zgodnie z przyjętymi przez siebie kryteriami. Nauczyciel traci więc możliwość stałej kontroli poczynań ucznia, do której to kontroli był dotąd bardzo przywiązany²¹. Reaguje na to niepewnością i frustracją (poczuciem swoistej detronizacji), nie dostrzegając szansy rozwoju własnego i możliwości kształtowania kompetencji krytycznych ucznia. Wiąże się to z usankcjonowaną tradycją arbitralnym podejściem do nauczania, opartym na autorytecie nauczyciela. Ma również znaczenie podejście nauczyciela do wiedzy i jej źródeł. Przyzwyczajenie do tego, że źródłem wiedzy jest nauczyciel, jest bardzo silne i wymaga przewartościowania (w tym także w kierunku utraty poczucia nauczycielskiego sprawstwa). Wobec hipertekstowego modelu pozyskiwania wiedzy podejście arbitralne jest anachroniczne. Proces nauczania realizowany zdalnie tworzy okazję do tego, aby nie tylko zezwolić na samodzielność w poszukiwaniu informacji, ale także współpracować z uczącym się w procesie jej poszukiwania. Daje to nauczycielowi szansę zmierzenia się z rzeczywistymi potrzebami osób uczących się w środowisku otwartego przepływu informacji i odejść od roli arbitra, a przejąć rolę przewodnika swoich uczniów.

KONKLUZJA

Na zakończenie warto byłoby odnieść się do myśli o tym, jak szkoła radzi sobie z presją na realizację kształcenia zdalnego. Wydaje się, że pod względem organizacyjnym radzi sobie dobrze – wszystkie szkoły posiadają właściwą dla tego przedsięwzięcia infrastrukturę techniczną i zdolność do zarządzania zasobami ludzkimi, a więc pozornie nie ma przeciwwskazań dla wdrażania e-learningu.

Nieco inaczej przedstawia się problem z metodycznego punktu widzenia oraz z punktu widzenia nauczycieli i uczących się (dotyczy to zarówno uczniów szkół średnich, jak i studentów). Tak jedni, jak i drudzy po krótkim okresie zainteresowania zniechęcają się do pracy zdalnej. Dzieje się tak, ponieważ w praktyce zajęcia są realizowane w oparciu o anachroniczną metodykę zaimplementowaną do przestrzeni internetowej wprost z tradycyjnych form nauczania. Mimo pośrednictwa Internetu osoby uczące nudzą się, podobnie jak nudzą się w klasie, a uzyskiwane efekty kształcenia mają wartość pozorną, bo ograniczają się do wiedzy teoretycznej z pominięciem aspektów praktycznych i kompetencyjnych. Krytycy kształcenia zdalnego zapewne

²¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa 2010, s. 243.

wykorzystałoby tę sytuację w celu rezygnacji z takich form pracy w ogóle, gdyby nie presja ze strony administracji państwowej na unowocześnianie systemu nauczania.

Obraz powstały w wyniku analizy sytuacji jest zatem dość nieciekawym i zapewne takim pozostanie do czasu, gdy otworzą się większe możliwości rozwoju metodyki kształcenia przez Internet. Wykorzystanie kształcenia zdalnego jako dopełniającego wobec tradycyjnego nauczania tworzy możliwości wprowadzania innych niż w klasie szkolnej metod pracy, zindywidualizowanych, eksperymentalnych, inspirujących do samodzielności i poszukiwań własnych. Dopełnienie to powinno jednak bazować na urozmaiconych metodach nauczania (na przykład w modelu konstruktywistycznym), a nawet preferować te, które ze względu na ograniczenia organizacyjno-formalne (finansowanie zgodne z systemem klasowo-lekcyjnym lub żadne, niezrozumienie ze strony nadzoru pedagogicznego) są rzadko stosowane w salach lekcyjnych. Ukierunkowanie na metody projektowe, problemowe, twórczo wykorzystujące potencjał ucznia i selektywnie czerpiące z zasobów Internetu pozwoliłoby na zbudowanie zupełnie innego wizerunku e-learningu w polskiej edukacji.

Jednocześnie wydaje się, że kształcenie zdalne jako zjawisko obroni się samo (choć warto zadbać o jego rzeczywistą wartość dydaktyczną). Zapotrzebowanie na nowoczesność, także w przestrzeni edukacyjnej, jest wystarczająco duże, aby nie dopuścić do rezygnacji z nauczania przez Internet. A ponieważ, jak zostało to już wcześniej powiedziane, szkoła uczy się przez doświadczenie, zapewne i metodyki kształcenia zdalnego z czasem także nauczy się w sposób satysfakcjonujący wszystkich zainteresowanych.

BIBLIOGRAFIA

- Blumer H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny*, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Bourdieu P., Passeron J. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1995), *Edukacja – kształcenie – pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska D. (2005), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*, „Problemy wczesnej edukacji” nr 1.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa: Wyd. Akademickie ŻAK.
- Kwaśnica R. (1990), *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń: Wyd. UMK.
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2009), *Nauczyciel wczesnej edukacji w relacjach wolności i przymusu*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy rozwiązania*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Lubina E., *Dialogowy charakter relacji nauczyciel – uczeń w internetowym środowisku edukacyj-*

- nym, [w:] D. Jankowska (red.) 2010, *Doświadczenie dialogu w edukacji i życiu społecznym – możliwości i ograniczenia*, Warszawa: Wyd. APS.
- Lubina E. (2008), *Internetowe społeczności edukacyjne – tworzenie i dynamika rozwoju*, „E-mentor”, nr 3 (25).
- Lubina E., Bednarek J. (2008), *Kształcenie na odległość, podstawy dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łagoda A., *Wartość edukacyjna dialogu w praktyce pedagogicznej*, [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Warszawa: Wyd. APS.
- Mieszalski S. (1990), *Interakcje w klasie szkolnej*, Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Mikołajczyk K. (2009), *Edukacja dialogu w wirtualnej rzeczywistości XXI wieku – szanse i zagrożenia*, [w:] E. Dąbrowa, D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, Warszawa: Wyd. APS.
- Nikitorowicz J., Sobiecki M., Misiejuk D. (2001), *Kultury tradycyjne a kultura globalna*, Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Potulicka E. (2001), *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Poznań: Eruditus.
- Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Wyd. Impuls.
- Śliwerski B. (2008), *Edukacja pod prąd*, Kraków: Wyd. Impuls.
- Śnieżyński M. (2003), *Dialog edukacyjny*, Kraków: Wyd. Impuls.
- Sośnicki K. (1967), *Zasady nauczania*, „Nowa Szkoła”, nr 7–8.

Ewa Lubina, *Szkoła pod presją mody na kształcenie zdalne – co z tego wynika?*

Title: The school under the pressure of e-learning – what results from it?

Abstract: E-learning has become very important in the education market nowadays. His status is no longer controversial. Many people have already gained experience of training through the Internet. We deal with the change habits and expectations of learners. Education system at school raises its status in the educational environment. Schools try to put into practice educational technologies. Often we can observe lack of cohesion between technology and teach methodology. It provokes reflection about usage teach technology in E-learning which is limited to gain possession of theoretical knowledge and demonstrate its possession.