

Jolanta Skubisz *  <https://orcid.org/0000-0002-2171-4454>

e-mail: j.skubisz@wp.pl

„Pedagogika wirtualna” (założenia koncepcji autorskiej)

https://doi.org/10.25312/2391-5129.31/2020_05js

Niniejsza publikacja jest próbą analizy współczesnych dylematów i wyzwań pedagogicznych (dydaktyki, kształcenia i wychowania) w szkole wyższej w warunkach zdalnego kształcenia, zdalnej dydaktyki oraz wirtualnej praktyki pedagogicznej.

Nie ulega wątpliwości, że współczesna pedagogika w wymiarze wirtualnym (cyberprzestrzennym) zmienia charakter pedagogicznej dydaktyki i kształcenia, obejmujący szeroki obszar technologii teleinformatycznej i prób poszukiwania innowacyjnych metod w tym zakresie. Wymaga to ewaluacji dotychczasowych przekazywanych treści metodologicznych oraz wdrażania różnych nowych i odrębnych metod kształcenia i dydaktyki akademickiej. Tradycyjna pedagogika nie jest już w stanie definiować, opisywać i analizować edukacyjnych (pedagogicznych) potrzeb studentów oraz wyników osiąganych przez nich w ramach wirtualnej przestrzeni edukacyjnej. Niewątpliwie następuje epoka kształtowania się i definiowania nowej formy pedagogiki ogólnej, tj. pedagogiki wirtualnej, którą to koncepcję przedstawia się w niniejszej publikacji.

Słowa kluczowe: e-learning, zdalne kształcenie, zdalne nauczanie, przestrzeń wirtualna

Wstęp

Jednym z fundamentalnych pytań początku XXI wieku – póki co w warunkach globalnego kryzysu epidemicznego – staje się pytanie o rolę i znaczenie uczelni wyższych, a zarazem studentów wobec otwierającej się transhumanistycznej perspektywy

* Dr Jolanta Skubisz – adiunkt w Katedrze Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

postczłowieka, funkcjonującego w konwergencji tradycyjnych i technologicznych wymiarów pedagogiki (kształcenia, dydaktyki i wychowania), sprzężonych z mechanicznymi i elektronicznymi ekstensjami umysłu cyberstudentów. W tym kontekście rodzą się też pytania o granice i zdolność uczelni oraz całej struktury szkolnictwa powszechnego do stosowania nowych form i metod technologii kreatywnego, wirtualnego kształcenia. W tym zakresie pojawiają się liczne pytania, a zarazem próby analizy środowisk naukowych i eksperckich, a także stanowiska w przedmiocie warunkowań bezpieczeństwa zdrowotnego i konfiguracji dotychczasowej orientacji pedagogicznej na samoregulacyjny proces z wykorzystaniem metod e-learningowych (Chałupka, 2020; Skubisz, 2020a: 71–85; Skubisz, 2020b: 87–101; Skubisz, 2020c: 18–26; Skubisz, 2020d: 179–198; Skubisz, 2020e: 13–35).

Nie ulega wątpliwości, iż wykorzystanie dla kształcenia, dydaktyki i wychowania akademickiego (szkolnego) środowiska elektronicznego zmienia proces dydaktyczny, co wiąże się z komunikacją i zaistnieniem w środowisku, które pod wieloma względami różni się od świata fizycznego. Chodzi nie tyle o poszerzenie lub uzupełnienie tradycyjnej pedagogiki stosowanej w przestrzeni fizycznej, ile o przeniesienie jej do alternatywnej przestrzeni elektronicznej. Jest to związane z potrzebą wykształcenia nowych zasad i praktyki w sytuacji pedagogicznej, jaka tworzy się w środowisku elektronicznym.

Naturę środowiska elektronicznego wyznaczają cechy, które zmieniają znaczenia znane ze świata fizycznego, na przykład:

- interaktywność zmieniająca linearny przekaz, wielotorową komunikację ze studentami i uczniami oraz samym środowiskiem elektronicznym,
- teleobecność, czyli uobecnianie się studentów oraz nauczycieli akademickich z otoczeniem elektronicznym, co wiąże się z elektroniczną „cielesnością”, jak również może wpływać na budowanie elektronicznej tożsamości,
- telematyczność, czyli wykształcenie doświadczenia zmysłowego,
- immaterialność, która zmienia znaczenie fizyczności i czasoprzestrzeni (zob. Ostrowicki, 2009: 51–55).

Dziedzina kształcenia wirtualnego obejmuje niewątpliwie szeroki obszar technologii i metod kształcenia. W tym aspekcie występuje niestety szerokie spektrum różnego rodzaju zakresu niespójnych pojęć i terminów w kształceniu wirtualnym, co będzie między innymi przedmiotem analizy tej specjalności pedagogicznej.

Niewątpliwie te aspekty determinują potrzebę ciągłego poszerzania wiedzy o coraz to nowe obszary kształcenia akademickiego, a także konieczność ewaluacji dotychczas przekazywanych treści metodycznych oraz wdrażania różnych narzędzi i odrębnych (wirtualnych) metod kształcenia akademickiego.

Prezentowane założenia koncepcji pedagogiki wirtualnej stanowią próbę usystematyzowania wiedzy o przestrzeni wirtualnej kształcenia i dydaktyki między innymi w oparciu o treści wcześniejszych publikacji autorki w tym zakresie.

Kształtowanie się współczesnego modelu pedagogiki wirtualnej – założenia teoretyczne

Stały nieprzerwany rozwój koncepcji kształcenia, w jego postaciach zarówno zinstytucjonalizowanych, jak i niezinstytucjonalizowanych, prowadzi do krystalizowania się coraz to nowych, rozmaitych form i metod kształcenia, jak również jego nie zawsze innowacyjnych wymiarów pedagogicznych. Niestety nie dotyczy to póki co modelu kształcenia i dydaktyki w przestrzeni wirtualnej, a tylko tradycyjnych kanonów pedagogiki modyfikowanej hybrydowym trybem zdalnego nauczania (kształcenia).

Otóż w ujęciu ontologicznym samo pojęcie *przestrzeń* jest kategorią epistemologiczną, która występuje w różnych naukach. Z tego powodu jest też przedmiotem zainteresowania filozofii, ale zarazem centralną kategorią matematyki, nauk przyrodniczych i nauk humanistycznych, a ostatnio także pedagogiki w ramach koncepcji przestrzeni edukacyjnej. Koncepcje przestrzeni były rozwijane w ramach europejskiej tradycji filozoficznej w oparciu o doświadczenie zarówno przednaukowe, jak i naukowe. Współczesne koncepcje przestrzeni koncentrowane są głównie na kanwie idei, które wysuwane są na gruncie nauk przyrodniczych i matematyki. Jednakże rozwój nauki i technologii, w tym technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych, jest na tyle ważny poznawczo, że przekłada się na modyfikacje koncepcji przestrzeni, które tworzyły się tradycyjnie w kontekście potocznego i naukowego doświadczenia.

Współczesna przestrzeń wirtualna opisywana jest w literaturze przedmiotu w różnorodny i niejednoznaczny sposób. Generalnie przestrzeń wirtualna jest utożsamiana z nową przestrzenią edukacyjną, zarówno w szkołach powszechnych, jak i szkołach wyższych. Próbuąc odpowiedzieć na pytanie, czym jest przestrzeń wirtualna sprzyjająca kształceniu i edukacji, należy określić treść samego pojęcia przestrzeni. W ujęciu filozoficznym jest to jedna z podstawowych cech materii, zwykle charakteryzowana jako całokształt stosunków zachodzących między współistniejącymi obiektami (podmiotami materialnymi), to jest ich wzajemne rozmieszczenie – odległości, ich rozmiary i kształty określone przez rozkład materii w ruchu (Rawicz i in., 2007: 186).

Cytowane wyżej pojęcie przestrzeni w kontekście kształcenia i edukacji generalnie należy rozumieć jako miejsce i pole występowania najróżniejszych sytuacji dydaktycznych, a zarazem wychowawczych w rzeczywistości szkoły wyższej, tzn. jako przestrzeni pedagogiki wirtualnej.

Wymiarem przestrzeni wirtualnej jest niewątpliwie przestrzeń komunikacyjna stworzona przez systemy powiązań internetowych. Pozwala jej użytkownikom na komunikację w sieci i nawiązywanie relacji w czasie rzeczywistym. Mamy tu do czynienia ze spójnym wymiarem różnego rodzaju elementów, wśród których wyróżniamy: systemy i sieci teleinformatyczne, dane i informacje oraz określonych użytkowników. A zatem wymiar ten kształtuje oprócz tradycyjnej rzeczywistości świata naturalnego rzeczywistość wirtualną. William Gibson tę rzeczywistość odnosi do cyberprzestrzeni (Gibson, 1984: 59).

Cyberprzestrzeń doczekała się wielu definicji i ich treść opiera się generalnie na semantyce technologii cyfrowej. Cyberprzestrzeń jest tu definiowana jako wirtualność nieograniczona przestrzenią i czasem, tj. matematycznie uporządkowanych kodem binarnym abstrakcyjnych form rzeczywistości.

W ujęciu filozoficznym wirtualne jest to, co jest potencjalne, a nie istnieje jako akt (Lévy, 2004).

Słownik języka polskiego przymiotnik *wirtualny* definiuje w dwóch znaczeniach: filozoficznym i informatycznym. Wirtualny to:

- stworzony w ludzkim umyśle, ale prawdopodobnie istniejący w rzeczywistości lub mający zaistnieć,
- wykreowany na ekranie komputera, telewizora, ale tak realistyczny, że wydaje się rzeczywisty (*Słownik języka polskiego*, b.r.).

W pojęciu ogólnym wirtualność kojarzy się z nierzeczywistością, abstrakcją, stąd wirtualna rzeczywistość brzmi jak antylogia metaforyczna.

Cyberprzestrzeń często jest utożsamiana z rzeczywistością wirtualną. W literaturze stwierdza się między innymi, że rzeczywistość wirtualna ma wszystkie cechy prawdziwego świata, oprócz jednej – istnienia (Sitarski, 2002: 139).

Nieposiadająca istnienia wirtualność jawi się tu jako wirtualność rzeczywista. Pomimo braku fizycznego istnienia odciska w istotny sposób swój wpływ na rzeczywistość. Realność i rzeczywistość wirtualna znajdują się więc w jakiejś określonej relacji. Przenikają się wzajemnie, zacierając między sobą granice (zob. Skubisz, 2020b).

Zarówno rzeczywista przestrzeń edukacyjna, jak i jej forma – przestrzeń dydaktyczna – znajdują się pod wpływem tak zwanej technologicznej matrycy i sfery wirtualnej, czyli cyberprzestrzeni. To kształtuje także nowy model wirtualnej dydaktyki akademickiej.

Na temat modelu dydaktycznego w ogólności oraz samego modelu wirtualnej dydaktyki dostępna jest niestety dość skąpa literatura (wyjątek stanowi monografia: Adamczyk, 2008: 33–63). Wnikliwa lektura publikacji dotyczących modeli pozwala dostrzec, że to pojęcie jest opisywane przede wszystkim jako konstrukcja naukowa. Przykładem takiego klasycznego opisu modelu jest definicja Tadeusza Pilcha, który stwierdza, iż „model to układ, który stanowi narzędzie pośredniego poznania innego układu przez to, że jest do niego w istotny sposób podobny lub większość cech obu układów jest analogiczna, a układ modelowy jest bardziej dostępny poznawczo” (Pilch, 1998: 29).

A zatem uprawnione jest podjęcie próby zdefiniowania współczesnego modelu wirtualnego, występującego obecnie w praktyce pedagogicznej. Otóż model ten ma niewątpliwie charakter pedagogicznej hybrydowości – jest to określony układ działań nauczyciela (akademickiego) i osoby uczącej się (studenta) wykorzystujących różnego rodzaju technologie elektroniczne. W powiązaniu z tradycyjnymi formami procedur dydaktycznych hybrydowość w przestrzeni wirtualnej można zdefiniować jako właściwość powstałą w wyniku skrzyżowania lub zmieszania cech, elementów

należących do różnych, często odmiennych strukturalnie i odległych genetycznie, przeciwstawnych przedmiotów lub stanów (zob. Banasiak, Parafinowicz, 2015: 6).

W tym miejscu należy wskazać, iż póki co nie są znane jakiegokolwiek badania naukowe w przedmiocie ewaluacji stosowania hybrydyzacji współczesnego modelu dydaktycznego, nie tylko w szkołach wyższych.

Porządkując zagadnienie modelu dydaktycznego oraz przestrzeni wirtualnej, wypada przypomnieć koncepcję Wincentego Okonia, iż słowo *model* jest stosowane również na oznaczenie środka dydaktycznego. Autor ten określa mianem *model* środek dydaktyczny będący wzorem przedmiotu poznawczego przez studentów (uczniów), lecz niedostępnego w wersji oryginalnej, na przykład model krajobrazu, fabryki, maszyny, kwiatu, zwierzęcia, model tego typu zwykle wykonuje się w odpowiedniej skali (zob. Okoń, 2001: 243).

Hélène Lefebvre, odnosząc się do przestrzeni edukacyjnej, definiuje ogólnie przestrzeń jako narzędzie, środowisko, zapośredniczenie (zob. McLuhan, 2004; Kuzior, Janczyk, 2016: 255).

Generalnie przestrzeń jako narzędzie lub zapośredniczenie zawiera w sobie synonimiczność z większością aspektów nie tylko wirtualnego modelu dydaktycznego, ale także przestrzeni wirtualnej. Otóż w przestrzeni dydaktycznej za narzędzie uznaje się przestrzeń wirtualną, natomiast komputer jest tu środkiem dydaktycznym (zob. Stańdo, 2017: 15–17).

Zatem również w pedagogice tradycyjnej internet traktowany jest jako złożony (multimedialny) środek dydaktyczny służący optymalizacji procesu nauczania – uczenia się, także jako interaktywne medium edukacyjne (zob. Strykowski, 2002: 12–23) czy też narzędzie intelektualne (Skrzydlewski, 1990).

Metody kształcenia wirtualnego

W literaturze i praktyce pedagogicznej wyróżnia się trzy podstawowe obszary zastosowań internetu w nowej przestrzeni dydaktycznej, edukacyjnej oraz w kształceniu, to jest wytwarzanie materiałów dydaktycznych (internet jako narzędzie intelektualne), uczenie się wspomaganie internetem oraz poprzez internet, jak również wspomaganie edukacji akademickiej. Ten obszar analizy dotyczy w pierwszej kolejności próby usystematyzowania chaosu i zamętu terminologicznego, panującego w literaturze przedmiotu, spowodowanego przede wszystkim odmiennymi przekładami z różnych treści języków obcych. Dotyczy to głównie treści samego pojęcia kształcenia wirtualnego, a także metod tegoż kształcenia.

W ramach współczesnego kształcenia, również hybrydowego, jak ma to miejsce w wirtualnym modelu dydaktycznym, można wyróżnić trzy rodzaje modeli (generacji) kształcenia:

1. Model multimedialny, którego zasadniczymi nośnikami są wykłady zapisane na taśmach audio lub wideo, komputerowe dyskietki z oprogramowaniem oraz interaktywne taśmy i dyski wideo.

2. Model synchroniczny (teleedukacyjny), gdzie nauczanie odbywa się w różnych miejscach, ale w tym samym czasie. Nauczanie to bazuje na audio (tele) i wideokonferencjach, a także na wykładach emitowanych przez rozgłośnie radiowe i telewizyjne.
3. Model asynchroniczny, który pozwala na naukę w dowolnym czasie i dowolnym miejscu. Bazuje on w szczególności na nowych technologiach, takich jak multimedia interaktywne oraz na materiałach publikowanych w sieciach komputerowych (zob. Korzan, 2003: 383–401).

Omawiając swoistość kształcenia wirtualnego zarówno w literaturze, jak i w potocznym dyskursie, stosuje się do określenia treści jednego procesu – czyli prowadzenia dydaktyki za pośrednictwem środków technicznych, gdzie występuje brak fizycznego kontaktu (relacji) wykładowcy i studenta – wielorakie rodzaje i znaczenia terminów:

- zdalne uczenie się,
- uczenie się zdalne,
- uczenie się na odległość
- zdalne nauczanie,
- nauczanie zdalne,
- nauczanie przez internet,
- nauczanie na odległość,
- e-nauczanie,
- nauka na odległość,
- wirtualna edukacja,
- teleteaching,
- telematic education,
- teaching by network,
- kształcenie z wykorzystaniem internetu,
- kształcenie zdalne,
- kształcenie przez internet,
- kształcenie na odległość,
- e-learning,
- e-kształcenie,
- edukacja wirtualna,
- e-edukacja,
- edukacja na odległość,
- edukacja zdalna,
- edukacja telematyczna,
- distance teaching,
- distance education,
- distance learning.

Niewątpliwie wszystkie wyżej wymienione terminy dotyczą istotnego elementu nauczania, jak i uczenia się w ramach wirtualnej dydaktyki i kształcenia. Metodą tak

przyjętej koncepcji jest pojęcie i termin e-learningu, inaczej zwany kształceniem na odległość (online). Można powiedzieć, iż jest to pierwotne wyrażenie trybu kształcenia wirtualnego. Otóż ten tryb może być stosowany wielorako: jako komplementarny wobec tradycyjnego nauczania, jako niezależny program kształcenia lub/i jedynie jako metoda aktualizacji wiedzy. W literaturze można spotkać ponadto zastosowanie pojęcia e-learningu na oznaczenie nauczania elektronicznego.

W ujęciu dydaktycznym pod pojęciem kształcenia na odległość (e-learningu, online) rozumie się wszelkiego rodzaju działania wspierające proces dydaktyczny, wykorzystujący technologie teleinformatyczne, komunikacyjne oraz multimedialne.

Wyraźne odwoływanie się do technologii informatycznych nie uzasadnia jednak utożsamiania tego obszaru nauczania z technikami informatycznymi. Technologie informatyczne oraz multimedialne pełnią wyłącznie funkcję wspomagającą, zapewniając możliwość dystrybucji danych oraz ich przetwarzania. Ponadto wdrażanie e-learningu wymaga zaangażowania osób o odmiennych zakresach odpowiedzialności oraz wiedzy. Spektrum działań w tym zakresie można podzielić na trzy części:

1. Technologię, w skład której wchodzi infrastruktura (sieć serwery, stacje robocze, terminale, peryferia) i systemy informatyczne (oprogramowanie systemowe i użytkowe).
2. Treść edukacyjną, która obejmuje wszystkie materiały towarzyszące (rejstry uczestników, prowadzących, komunikaty, informacje itd.).
3. Usługi, które obejmują wszelkie aktywności i działania związane z uruchomieniem, wsparciem oraz rozwojem procesów e-learningowych w organizacji (uczelni, instytucie, wydziale, katedrze) (zob. Szymańda, 2011: 3724; Kopiał, 2013: 79–99; Wiśniewska, 2017: 149–162; Świergiel, 2013).

Pojęcie *kształcenie na odległość (e-learning)*, nazywane także *online*, znajduje swoje zastosowanie w *Rekomendacjach MNiSW dotyczących kształcenia zdalnego*, których przedmiotem jest kształcenie prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

Wśród najważniejszych zalet tej metody kształcenia należy wymienić na pierwszym miejscu indywidualizację kształcenia, a także łatwość dopasowania tempa nauki do poziomu wiedzy i potrzeb studentów. Natomiast główną wadą tej metody jest brak bezpośredniego kontaktu pomiędzy nauczycielami akademickimi a studentami, podczas gdy relacje międzyludzkie są bardzo ważnym elementem efektywnego kształcenia. Minusem jest też brak odpowiedniej motywacji do uczenia się u studentów oraz trudności w weryfikacji zdobywanej przez nich wiedzy.

Niewątpliwie kształcenie na odległość (e-learning, online) z założenia różni się od studiów tradycyjnych sposobem prowadzenia seminariów, ćwiczeń i wykładów, albowiem należy je realizować w specjalnie przygotowanych środowiskach, czyli na platformie edukacyjnej, nazywanej często platformą zdalnego nauczania (kształcenia). Są na niej zamieszczane materiały potrzebne do nauki oraz udostępniane wszystkie niezbędne narzędzia do komunikacji i sprawdzania wiedzy. Zmienia się

więc tradycyjną salę wykładową na wirtualną przestrzeń sali będącą interaktywnym miejscem spotkań studentów i nauczycieli akademickich.

Wśród pojęć pedagogicznych funkcjonujących w przestrzeni wirtualnej, które są obecnie szeroko omawiane, pojawiło się prócz pojęcia platformy zdalnego nauczania także *kształcenie zdalne*. Oznacza ono taką organizację procesu nauczania czy uczenia się, w której student samodzielnie, w stosownym dla siebie miejscu, czasie i tempie realizuje ustalony program nauczania. Instytucja edukacyjna, na przykład uczelnia, dostarcza potrzebne materiały, niezbędne w osiągnięciu wyznaczonych efektów kształcenia. Nauczyciel akademicki pełni rolę opiekuna dydaktycznego, wspierającego na odległość aktywność uczących się. Sama idea kształcenia zdalnego istotnie wiąże się z koncepcją konstruktywistyczną, podkreślającą samodzielność poznawczą w osiągnięciu założonych celów (zob. Walter, 2012: 225).

Określając swoistość kształcenia zdalnego (edukacji), Mirosław J. Kubiak zwraca uwagę na specyfikę tego kształcenia w porównaniu z pierwotną metodą tradycyjną kształcenia. Zauważa, iż zabezpieczona jest dwustronna komunikacja (ang. *two-way communication*) pomiędzy nauczycielem, opiekunem, instruktorem, instytucją edukacyjną i studentem oraz kontrola procesu nauczania – uczenie się na odległość odbywa się raczej po stronie osoby uczącej się niż nauczyciela (zob. Kubiak, 2000: 13).

Trudno jednoznacznie stwierdzić, które z metod kształcenia w przestrzeni wirtualnej, jakie formy działania, jakie środki dydaktyczne przekazu są najlepsze. Z pewnością współczesna technika i różne technologie odgrywają kluczową rolę w dydaktyce i kształceniu na odległość, będąc treścią pedagogiki wirtualnej jako formy pedagogiki ogólnej.

Pedagogika wirtualna a tradycyjne koncepcje kształcenia

W procesie edukacji studentów pedagogika wirtualna powinna respektować wielość koncepcji i modeli kształcenia: ogólnokształcący, technologiczny, humanistyczny, funkcjonalny, personalistyczny, kompetencyjny, specjalistyczny, problemowy, szerokoprofilowy, aksjologiczny oraz różne ich kombinacje. Z wielu tych koncepcji można dokonać wyboru pewnych założeń i treści oraz dostosować je do kierunku studiów, warunków uczelni oraz aspiracji studentów i pracowników nauki.

Konieczne jest w związku z tym stworzenie nowego obszaru badań i pól badawczych z pedagogiki wirtualnej. Oczywiście w ostatnim dwudziestoleciu poświęcono w literaturze pedeutologicznej sporo miejsca koncepcjom kształcenia nauczycieli opartym na modelach stosowanych w krajach zachodnich oraz próbom reformowania edukacji w tym zakresie. Na podkreślenie zasługują prace H. Kwiatkowskiej, J. Rutkowiak, T. Lewowickiego, B. Gołębnik, S. Dylaka i wielu innych. Podjęto również próby przedstawienia koncepcji modelowych A. Feldmana, A. Persona, ukazano badania szwedzko-polskie nad efektywnością kształcenia nauczycieli przeprowadzone pod kierunkiem J. Rutkowiak oraz przybliżono inne liczne opracowa-

nia, które jednak nie znalazły zastosowania w polskiej rzeczywistości kształcenia nauczycieli. W kształceniu studentów nie rozwija się twórczego warsztatu pracy, stąd duże zainteresowanie ukazującymi się na rynku wydawniczym scenariuszami, poradnikami, programami, które w pracy wykorzystuje się bez zastanowienia, refleksji krytycznej nad stanem wiedzy i możliwościami studentów (uczniów). Brak umiejętności diagnozowania, czyli całościowego poznania studentów (ich zdolności, zaniedbań, deficytów, opóźnień), powoduje dezorientację w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Taką schedę teoretyczną i praktykę pedagogiczną przejmujemy niestety z przeszłości, co ma swoje konsekwencje w postaci różnych zagrożeń wpływających na kształtowanie się modelu pedagogiki wirtualnej. Praktycznie każdy aktualny program kształcenia szkół wyższych bazuje na odtwarzaniu, rekonstruowaniu, przekazywaniu i akceptacji, nie ma w nim miejsca na pracę ustawiczną, aktywne uczestnictwo w życiu uczelni i jej środowisku.

Obecny stan pedagogiki wirtualnej i kierunek, w jakim podąża kształcenie w tym modelu, nie sprzyjają podnoszeniu jakości praktycznego przygotowania studentów. Ten element przygotowania studentów jest najbardziej zaniedbanym obszarem systemu kształcenia nauczycieli w uniwersytetach i szkołach wyższych. Praktyka służy tylko do stosowania wyuczonej teorii, często niezgodnej z rzeczywistością edukacyjną.

Programy kształcenia nie uwzględniają praktycznego działania w przyszłości studenta i nauczyciela. Zawierają jedynie elementy teorii oderwanej od praktyki, są ekspozycją wysiłku fikcyjnego, zrywają logiczną relację między celem i środkiem działania, zacierają rozumienie znaczenia bycia autentycznym studentem i kompetentnym nauczycielem.

Pedagogikę wirtualną należy zatem wyposażyć w adekwatne programy kształcenia obejmujące kwestię wzajemnej, dialektycznej zależności teorii i praktyki (myśli i czynu), którą można nazwać *learning set*. Oznacza to, że programy kształcenia i poszczególne przedmioty muszą odnosić się do podstawowej wiedzy o uczeniu się i konfrontowania jej z własną praktyką i doświadczeniem środowiska zawodowego.

W takiej koncepcji praktycznej pedagogiki wirtualnej podstawą badawczą zaliczania realizowanych zawodowych praktyk studenckich powinno być środowisko zawodowe studenta. W tym ujęciu metodologicznym także prace licencjackie, magisterskie powinny być przygotowywane na bazie opisu, analiz i doświadczeń z praktyki zawodowej studenta w jego środowisku pracy.

Praktyka w procesie pedagogiki wirtualnej powinna pełnić wszystkie właściwe jej funkcje, czyli być źródłem poznania i weryfikacji teorii oraz służyć przekształcaniu rzeczywistości nie tylko edukacyjnej, ale również wirtualnej.

Przygotowując obecnie ofertę edukacyjną w zakresie kierunków pedagogiki, należy mieć na uwadze pewien istotny problem. Pedagodzy kształceni w Polsce w zasadzie już masowo stają się w ogólnej skali ofiarami totalnej indolencji pedagogicznej, i to zarówno jako osoby, które bezskutecznie poszukują satysfakcjonującego

zatrudnienia po ukończeniu studiów, jak i pracownicy, którzy nie odczuwają zadowolenia zawodowego z podejmowanych przedsięwzięć, na przykład socjalnych, opiekuńczych czy edukacyjnych, niweczonych również w skali masowej przez czynniki pozapedagogiczne (takie jak deprecjacja kompetencji wykształconej dotychczas generacji pedagogów oraz dyskryminacja ekonomiczna).

W okolicznościach kryzysu epidemiczno-ekonomicznego, kiedy państwo dalej jest podstawowym gestorem i dystrybutorem szans życiowych swoich obywateli – młodzieży i dorosłych, uczelnia wyższa ma do spełnienia szczególną rolę w przełamywaniu tej indolencji. Zobowiązana jest stworzyć adekwatne i użyteczne, czyli teoretyczno-praktyczne modele programów kształcenia, które wyposażą w niezbędne i profesjonalne kompetencje pedagogiczno-wirtualne studentów, nauczycieli oraz decydentów pedagogicznych.

W tym ujęciu metodologicznym pedagogika wirtualna ma też charakter komplementarny (ang. *blended learning*). Spotykamy się tutaj z sytuacją kształcenia łączącego dwie lub więcej strategii, na przykład nauczania bezpośredniego (tradycyjnego – określanego angielskim terminem *face-to-face*) oraz nauczania hybrydowego i na odległość. Taka forma kształcenia ze względu na jej wymiar pedagogiczny ma charakter pedagogiki elastycznej. Charakterystyczne jest dla niej korzystanie z platformy internetowej, oprogramowania i określonych aplikacji (zob. Mechlińska-Pauli, 2008: 123–134), które dotąd nie były powszechnie stosowane w pedagogice akademickiej.

Pedagogika wirtualna jest zarazem koncepcją profesjonalnej edukacji nauczycielskiej. W rozumieniu pedeutologii współczesnej taka edukacja jest procesem wielostronnym, interdyscyplinarnym, wielofunkcyjnym i długofalowym, rozwijającym w założeniu osobowość i postawy ściśle związane z transformacją systemową oraz z wyzwaniem cywilizacyjnymi (informatyczno-technologicznymi).

Główne idee, cele i zasady koncepcji pedagogiki wirtualnej to:

1. Otwartość, innowacyjność i perspektywiczność przy wykorzystaniu różnych dotychczasowych tradycyjnych koncepcji oraz w opracowaniu podstaw programowych – kanonów wartości, wiedzy i umiejętności, niezbędnych studentowi i nauczycielowi w pracy i rozwoju zawodowym.
2. Wirtualizacja procesu kształcenia studentów i jego generowanie sytuacją na rynku pracy w środowisku pedagogicznym, z koniecznością twórczej adaptacji do zmian w procesie kształcenia, a także ich współkształtowania.
3. Świadomość wartości kształcenia, dydaktyki, wychowania i profilaktyki wirtualnej oraz cech i atrybutów „cyberprzestrzennej szkoły przyszłości”, w tym akademickiej.
4. Naukowość, integracyjność i interdyscyplinarność w kształtowaniu treści tej pedagogiki oraz wspomaganie jej profesjonalną techniką i informatyką zgodnie z ideą pedagogiki pozytywnej, kreującej twórczość – zdolności i mądrość zespoloną.

Pedagogika wirtualna nie może być, jak dotychczas, typowym medium prasowym i telekomunikacyjnym, skoncentrowanym na niedomaganiach, nieszczęściu i poradnictwie problemowym. Pobieźna nawet analiza tematów prac dyplomowych i przedmiotów badań, nie tylko z pedagogiki specjalnej i pedagogiki rewalidacyjnej, wyraźnie wskazuje, że główny nurt współczesnej pedagogiki polskiej ogniskuje się wokół zagadnień niedostatku, choroby, dysfunkcji i zaburzeń oraz deficytu osobowego i społecznego. W literaturze ten nurt pedagogiki określa się umownie mianem pedagogiki braku lub niedostatku. Dlatego też wyjściową tezą jest stwierdzenie, że to właśnie w ramach pedagogiki wirtualnej należy baczniejszą uwagę zwrócić na zasoby osób znajdujących się w określonych sytuacjach życiowych, na ich zdolności i uzdolnienia, twórczość i mądrość życiową, na których można i powinno się budować programy kształcenia (pedagogika rozwoju lub wzrostu).

Pedagogika wirtualna jako przedmiot i pole badawcze

Aby zajmować się pedagogiką wirtualną i jej innowacyjnością w wirtualnym wymiarze dydaktyki i kształcenia, konieczne jest przeprowadzenie badań psychologiczno-socjologicznych i pedagogicznych w ramach współczesnej hybrydowej praktyki pedagogicznej. Badania te powinny dotyczyć procesów, które przekształcają dotychczasowy tradycyjny system dydaktyki i kształcenia studentów w system hybrydowy i wirtualny.

W tym ujęciu kluczowe są badania jednostkowych zachowań studentów, jak i nauczycieli akademickich w obecnej sytuacji wyzwań cyberprzestrzennych (wirtualnych).

Niewątpliwie jest to też równoległy i komplementarny obszar badawczy pedagogiki twórczości w obszarach wirtualnej profilaktyki pedagogicznej i cyberprzestrzennego bezpieczeństwa akademickiego i szkolnego.

Krzysztof J. Szmidt stwierdza, że pedagogzy twórczości, podobnie jak psychologzy i socjologzy twórczości, postrzegają zjawisko kreatywności jako pewien spójny system, który integruje zarówno czynniki wewnętrzne uczelni, jak i czynniki zewnętrzne, to jest praktykę społeczną. Postuluje się, aby pedagogzy – nauczyciele akademicy – skoncentrowali się na aspektach stymulatorów i inhibitorów twórczości z uwzględnieniem wirtualnych (cyberprzestrzennych) aspektów twórczości (zob. Szmidt, 2009). W tym względzie niedoceniona jest szczególnie rola kreatywności uczelni w kształtowaniu wirtualnego (i hybrydowego) wymiaru dydaktyki, kształcenia i wychowania.

Należy zwrócić uwagę na brak odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego, jak również teorii, które poszerzałyby współczesną wiedzę o przestrzeni wirtualnej i jej kreatywnym wykorzystywaniu, wykraczając poza znajomość tradycyjnych opisów różnego rodzaju faktów komunikacyjno-technologicznych (zob. Ratajczak, 1980: 85). Dla procesu kształcenia w uczelni dotychczasowa wiedza w tym zakresie nie jest wystarczająca, nie wpływa na wprowadzanie zmian ani nie zapewnia

możliwości przewidywania skutków dokonywanych zmian w modelu dydaktycznym i systemie kształcenia studentów (Ratajczak, 1980).

Problematyka dotycząca tego zagadnienia odnosi się niewątpliwie do oceny jakości, czyli wiarygodności ustalania pozyskanych danych z cząstkowych badań nad dotychczasowym wymiarem wirtualnej dydaktyki i kształcenia. Przy czym istnieją znaczące rozbieżności w tym zakresie zarówno na płaszczyźnie socjologiczno-psychologicznej, jak i pedagogicznej. Dlatego też głównymi wyzwaniami współczesnej metodologii badań są: brak stabilności danych uzyskiwanych w różnych badaniach, w szczególności badań w przestrzeni hybrydowo-wirtualnej, brak różnorodnych sposobów ujmowania kreatywności (innowacji) w nowej rzeczywistości wirtualnej i ich operacjonalizacji.

Obecnie jesteśmy w stadium poszukiwania i dopracowywania oryginalnych metod badań w przestrzeni wirtualnej i hybrydowej, obejmujących zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe w ramach tak zwanego podejścia zintegrowanego (badanie przez działanie, ale za pomocą tradycyjnych metod i narzędzi badawczych).

Konkludując, należy odnieść się do poszukiwania nowej definicji metodologii w integralnej perspektywie dydaktyki i kształcenia w szkołach wyższych, to znaczy do nowej charakterystyki zbioru nakazów/zasad dla szukających wiedzy na temat rzeczywistości otoczenia, w tym rzeczywistości wirtualnej (cyberprzestrzennej).

Wszystkie te perspektywy integralnej, wirtualnej (hybrydowej) dydaktyki i kształcenia zawierają także wiedzę środowiska akademickiego dotyczącą metaperspektywy. Chodzi o to, by uczelnie mogły rozwiązywać złożone problemy współczesnego środowiska studenckiego, a nauczyciele akademicy mogli efektywnie pomagać studentom rozwijać umiejętności, takie jak:

- umiejętności metapoznawcze (myślenie o myśleniu),
- metawiedza (wiedza o naturze i ograniczeniach wiedzy),
- metalearning (uczenie się, jak się uczyć),
- metadialog (dialog o tym, jak się angażować w dialog).

Wszyscy przyglądamy się tej nowej rzeczywistości w ramach niesprecyzowanych założeń zmian nawyków i perspektyw wprowadzania innowacji w przestrzeni wirtualnej, także na polu badawczym. Wdrażanie jakichkolwiek innowacji czy poszukiwanie nowych metod badawczych oraz kreatywnej dydaktyki i kształcenia bez uwzględnienia istniejącej kultury wprowadzania tychże innowacji¹ przez uczelnię jest niestety skazane na porażkę.

Wpływ kultury na proces dydaktyczny i kształcenie w kontekście przyswajania innowacji jest związany ze zdolnością innowacyjną uczelni, jej pracowników na-

¹ Za kulturę wprowadzania innowacji rozumie się tutaj sposoby (zasady) postępowania, które generalnie są odmienne w każdej organizacji (instytucji). Są to utrwalone wzory myślenia i postępowania pracowników kształtowane przez postawy i zachowania kierownictwa. Omawiana forma tej kultury w tym przypadku przenika proces konstruowania – opracowywania strategii oraz proces jej realizacji.

ukowych i studentów. Jest to zagadnienie warte podjęcia zarówno w badaniach, jak i w dyskursie pedagogicznym.

W tymże dyskursie nikt nie zaprzecza, że pedagogika potrzebuje innowacji w obszarze dydaktyki, kształcenia, wychowania (profilaktyki) i szeroko pojętej edukacji. Niezbędne są także rozmaite, racjonalne koncepcje teoretyczne – wizje, pola badawcze, nowa rzeczywistość wirtualna, które nie tylko będą kontynuować dotychczasowy sposób interpretowania przestrzeni edukacyjnej, ale przede wszystkim wymuszą zmianę zastanego modelu dydaktyki, kształcenia i wychowania.

Analiza obrazu wirtualnej rzeczywistości akademickiej powinna być przeprowadzona w oparciu o trzy pola badawcze (poziomy wizji) (Skubisz, 2020e):

- poziom wizji deskryptywnej zdalnego kształcenia, gdzie ocenia się trudności, bariery i blokady biurokratyczno-kompetencyjne na podstawie realnego, codziennego doświadczenia z praktyki akademickiej,
- poziom wizji normatywnej, odnoszący się do zbioru przekonań, potrzeb i wartości kształcenia akademickiego, do tego, jak zdalne kształcenie powinno być realizowane w ujęciu prawnodydaktycznym, czyli w bezpiecznych procedurach gwarantowanych przez uczelnię,
- poziom wizji propagowanej, skoncentrowanej na opisywaniu, analizowaniu oraz inicjowaniu najlepszych (innowacyjnych) wzorców (skutecznych i efektywnych) odpowiadających na wyzwania i potrzeby dydaktyczne rzeczywistości zdalnego kształcenia, z którymi styka się student i uczelnia.

Ponadto na obecnym etapie wdrażania pedagogiki wirtualnej należałoby weryfikować w badaniach w środowisku studenckim:

- preferencje w zakresie pożądanego modelu kształcenia,
- rodzaj, zakres, częstotliwość i cele użytkowania internetu przez studentów,
- relacje (komunikację) wirtualne z uczelnią,
- kreatywność studentów w stosowaniu internetu,
- ocenę przez studentów kompetencji nauczycieli akademickich w zakresie korzystania z internetu w ramach zdalnego kształcenia.

W przedmiotowych badaniach nie można unikać pytań o znaczeniu fundamentalnym, bo pytania są aktami myślenia i wyprzedzania działań. Dzięki nim można dowiedzieć się:

- czy możliwe jest pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela (pedagoga) w ramach obowiązującego programu kształcenia,
- jacy są studenci w swoich postawach pedagogicznych i życiowych, jakimi chcą być i jakimi być mogą i powinni,
- jak zmieniamy siebie i swoją pracę ze studentami jako „nauczyciele nauczycieli”,
- jaką dysponujemy wiedzą o świecie wartości i celach życiowych studentów,
- czym są obecnie i jakie powinny być uczelnie kształcące studentów-nauczycieli jako instytucje i różnego rodzaju środowiska społeczne (zawodowe,

branżowe, lokalne, wielkomiejskie, miejskie, wiejskie), czy powinny być cyberuczelniami, uczelniami hybrydowymi, czy wirtualnymi uczelniami zawodowymi itp.

Zamiast zakończenia

Pedagogika wirtualna jest bytem pedagogicznym nie tylko jako kategoria abstrakcyjna, ale też realna, którą odkrywamy, staramy się opisywać, badać i definiować.

Nie ma przesłanek, aby uznać fakt, że pedagogika wirtualna jako jedna z form pedagogiki ogólnej staje się i będzie w przyszłości główną formą kształcenia na całe życie studentów czy wymogiem cywilizacyjnym rozwoju, w tym innowacji pedagogicznych.

Ta nowa forma kształcenia pedagogicznego wymusza w praktyce pedagogicznej zmianę, a konkretnie – redefinicję dotychczasowego modelu myślenia w przemianach pedagogicznych. Aktualne jest w tym kontekście przesłanie Alberta Einsteina: „Nie uda nam się rozwiązać nowych problemów, korzystając z takiego samego sposobu myślenia, jak przy ich stwarzaniu”.

Bibliografia

- Adamczyk A. (2008), *Model pedagogiki Jezusa w przekazie biblijnym. Współczesne polskie dyskursy*, WAM, Kraków.
- Banasiak M., Parafinowicz R. (2015), *Teoria i praktyka działań hybrydowych*, „Zeszyty Naukowe AON”, nr 2(99).
- Chałupka M. (2020), *Czy wirus pokonał blokady e-kształcenia?*, „Forum Akademickie”, nr 6.
- Gibson W. (1984), *Neuromancer*, Ace Books, New York.
- Kieraciński P. (2021), *Rozmowa z dr. hab. Przemysławem Czarnkiem, prof. KUL, ministrem edukacji i nauki. Nie chcemy odkładać ewaluacji*, „Forum Akademickie”, nr 1.
- Kopciał P. (2013), *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki”, nr 9.
- Korzan D. (2003), *Ewolucja kształcenia zdalnego*, [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Novum, Płock.
- Kubiak M.J. (2000), *Szkoła, Internet, Intranet. Wirtualna edukacja*, Mikom, Warszawa.
- Kuzior A., Janczyk J. (2016), *Cyberprzestrzeń – poszerzona przestrzeń społeczna – wybrane obszary ewaluacji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Organizacja i Zarządzanie”, z. 87.

- McLuhan M. (2004), *Zrozumieć media: przedłużenia człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.
- Mechlińska-Pauli M. (2008), *Model kształcenia na odległość na przykładzie doświadczeń wybranych polskich i zagranicznych uczelni wyższych*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. 5.
- Okoń W. (2001), *Model*, [w:] tegoż (red.), *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa.
- Ostrowicki M. (2009), *Dydaktyka w środowisku elektronicznym 3D*, „E-mentor”, nr 1(28).
- Pilch T. (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Żak, Warszawa.
- Ratajczak Z. (1980), *Człowiek w sytuacji innowacyjnej*, PWN, Warszawa.
- Rawicz J., Bydlińska-Czernuszczyk Z., Maziarska E., Ostrowska W., Jewdokimow E., Gorlewski W., Kossakowski M. (oprac.) (2007), *Encyklopedia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków.
- Rekomendacje MNiSW dotyczące kształcenia zdalnego* (2020), Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/rekomendacje-mnisw-dotyczace-ksztalcenia-zdalnego> [dostęp: 7.06.2020].
- Sitarski P. (2002), *Rozmowy z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Rapid, Kraków.
- Skrzydlewski W. (1990), *Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Skubisz J. (2020a), *Dylematy i wyzwania współczesnej wiedzy profilaktycznej*, „Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie”, nr 1(30).
- Skubisz J. (2020b), *Profilaktyka pedagogiczna w wirtualnej rzeczywistości – implikacje pedagogiczne*, „Zarządzanie Innowacyjne w Gospodarce i Biznesie”, nr 1(30).
- Skubisz J. (2020c), *Wirtualny wymiar dydaktyki w szkole wyższej*, „Інновації у вихованні”, b. 12, Рівний (Ukraina).
- Skubisz J. (2020d), *Bezpieczeństwo w szkole przyszłości – wizja zmian współczesnej rzeczywistości edukacyjnej w Polsce*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia de Securitate”, nr 10(1).
- Skubisz J. (2020e), *O wirtualnym wymiarze dydaktyki i kształcenia w szkole wyższej. Spojrzenie z dystansu praktyki akademickiej*, „Studia Społeczne”, nr 4.
- Słownik języka polskiego* (b.r.), <https://sjp.pl/wirtualny> [dostęp: 6.06.2020].
- Stańdo J. (2017), *Organizacja przestrzeni sprzyjającej edukacji informatycznej – wyzwania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Strykowski W. (2002), *Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa*, [w:] W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*, eMPI2, Poznań.
- Szmidt K.J. (red.) (2009), *Metody pedagogicznych badań nad twórczością: teoria i empiria*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.

- Szymańda J.M. (2011), *Wirtualny system programowania zdarzeń w laboratoriach dydaktycznych*, „Logistyka”, nr 6.
- Świergiel E. (2013), *Edukacja przez całe życie na uczelniach wyższych – dobre praktyki. Raport*, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, Szczecin.
- Walter N. (2012), *Obszary edukacyjnych zastosowań internetu*, „Studia Edukacyjne”, nr 23.
- Wiśniewska A.M. (2017), *Formy i metody nauczania w szkole wyższej*, „Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula”, nr 1(51).

Summary

“Virtual Pedagogy” (assumptions of the original concept)

This article is an attempt to analyse contemporary dilemmas and pedagogical challenges (didactics, education and upbringing) of remote education, remote didactics and virtual pedagogical practice in a university context

There is no doubt that modern pedagogy in the virtual (cyberspace) dimension changes the nature of pedagogical didactics and education. It covers a wide area of ICT and attempts to search for innovative methods.

This requires an evaluation of the methodological content provided so far and the implementation of various, new and separate methods of education and academic didactics.

Traditional pedagogy is no longer able to define, describe and analyse the educational (pedagogical) needs of students and the results achieved by them in a virtual educational space.

Undoubtedly, this is an era of shaping and defining a new form of general pedagogy. The concept of virtual pedagogy is discussed in this article.

Keywords: e-learning, remote learning, remote learning, virtual space