

Dydaktyka online i semi-online: jak stosować technologie cyfrowe w nauczaniu filozofii i etyki

Ewa Nowak

Online and semi-online teaching ways: how to apply digital technologies in philosophical and sociomoral education

Abstract: Internet access and semi-online teaching methods seem to be useful in a scientific and technological education. How efficient they can be in a philosophical and sociomoral education? Experiencing of full inclusion and open discourse are preconditions of moral and democratic education. I show supporting opportunities for semi-online teaching by giving an example that is based on a story from A. Schopenhauer.

Keywords: ethics, semi-online teaching, moral and democratic education, digital inclusion

Podstawy prawne

We wrześniu 2012 r. wejdzie w życie ustawa o nauczaniu online. W polskim systemie oświatowym dydaktyka z wykorzystaniem *e-tornistrów* bądź *tabletów* (czyli zdigitalizowanych materiałów i skomputeryzowanych stanowisk pracy dla ucznia, oferujących kompletny, zdigitalizowany zestaw podręczników i pomocy naukowych) robi ostatnio bardzo szybkie postępy.

* Instytut Filozofii • Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
e-mail: ewanowak@amu.edu.pl

Przykładem są wszystkie gimnazja Ostrowa Wlkp. objęte patronatem tamtejszego burmistrza. Kolejny etap modernizacji – z wykorzystaniem technologii teleinformatycznych, internetu i cyfrowego nauczyciela – przed nami. Warto podkreślić, że ustawa o nauczaniu *online* pozwoli realizować strategię rozwoju teleinformatycznej struktury państwa w sposób podwójnie skuteczny. Objęci tą ustawą uczniowie i studenci będą się uczyć korzystania z informacji i urządzeń cyfrowych nie tylko *in abstracto*, lecz na konkretnym materiale dydaktycznym, należącym do szkolnego programu nauczania. Wydaje się, że nie ma lepszego sposobu na udostępnienie struktury informatycznej każdemu obywatelowi, tym bardziej że w demokratycznym państwie nie może być mowy o dyskryminacji ze względu na dostęp do cyfrowych nośników wiedzy osób pobierających wykształcenie w szkołach publicznych. Należy zatem jak najszybciej stworzyć przepisy wykonawcze do nowej ustawy, umożliwiające organom administracji publicznej skuteczną realizację „cyfrowego włączenia” (*digital inclusion*), tym bardziej że za dostępność infrastruktury informatycznej „odpowiedzialna jest administracja publiczna. Jest to odpowiedzialność za: 1) odpowiednie warunki prawne rozwoju infrastruktury teleinformatycznej, gwarantujące powszechny i równy do niej dostęp; 2) działania opiekuńcze (edukacyjne) przeciwdziałające tzw. wykluczeniu cyfrowemu (*digital divide*), czyli marginalizacji ludzi, którzy nie posiadają ani środków, ani możliwości, by korzystać z nowych technologii”¹.

Dwie korzyści za jednym zamachem

E-dydaktyka może silnie stymulować rozwój umysłowy uczniów nie tylko w nauczaniu przedmiotów nastawionych na przekaz wiedzy naukowej (matematyka, fizyka, biologia, chemia, geografia itd.), lecz także w przedmiotach nastawionych na przekaz, a zarazem na aktywne przetwarzanie wiedzy symbolicznej. Należy dodać, że te dwie, tradycyjnie wyodrębniane w edukacji ścieżki kształcenia: naukowo-techniczna

¹ A. Pawłowska, *Odpowiedzialność administracji w społeczeństwie informacyjnym*, „Administracja Publiczna” 2010, nr 2 (16), WSAP, s. 47.

i humanistyczna, będą silnie pobudzać rozwój kompetencji ludzkich i międzyludzkich wtedy, kiedy uczniowie otrzymają jak największą przestrzeń i wsparcie umożliwiające aktywne oraz interaktywne wypróbowywanie i stosowanie dostępnej im wiedzy w praktyce. Z pewnością nauczyciel może wpływać na rozwój umysłowy podopiecznych jeszcze sprawniej, jeśli potrafi stworzyć i zaoferować im autorskie oprogramowanie do nauczanych przez siebie przedmiotów o jak najwyższej jakości i szerokiej dostępności. Takich nauczycieli warto pozyskać szczególnie dla edukacji licealnej, którą reformatorzy zamierzają oferować w systemie kompaktowym, łączącym szereg przedmiotów przyrodniczych bądź też humanistyczno-społecznych. Aby nauczyciel stał się instruktorem i mógł się zabezpieczyć przed typowym w polskich warunkach chaosem podręcznikowym, wystarczy, jeśli dysponuje ogólnodostępnymi podstawami programowymi, jeśli będzie odbywał regularnie fachowe kursy doszkalające (nauczanie *e-learningowe* i *semi-online*), jeśli stworzy i zgłosi swój autorski program odpowiednim organom lokalnym (dyrekcja i rada pedagogiczna), uniezależniając się w ten sposób od chwilowych mód i związanego z nimi chaosu podręcznikowego. Regularne szkolenie i doskonalenie własnych umiejętności dydaktycznych oraz monitoring efektów własnej pracy każdy zainteresowany nauczyciel również może prowadzić metodami *online*.

Nie znaczy to, że nauczanie z wykorzystaniem metod informatycznych, *online* i *semi-online*, miałyby gwarantować szybszy rozwój wielu umiejętności, niż dzieje się to w nauczaniu tradycyjnym (frontalnym). Z całą pewnością szybszy tu będzie przekaz i przyswajanie informacji. Jednak także przetwarzanie i stosowanie informacji przez ucznia, w tandemach, w grupach i w plenum będą wydatnie usprawnione. Należy jednak wiedzieć, że zbyt duża jednorazowa porcja informacji, pośpiech i presja czasowa spowalniają procesy uczenia. Dobra dydaktyka nie stawia na doraźny efekt edukacyjny, lecz na efekt długofalowy – a takowy wymaga czasu, wysiłku i regularnego ćwiczenia. Narzędzie, jakim jest iPad, cyfrowy program nauczania i dostęp do sieci mogą jednak tak znacząco usprawnić przebieg lekcji, uatrakcyjnić wiedzę w oczach uczniów, poprawić atmosferę w klasie przez włączenie i aktywizację uczniów marginalizowanych lub wykluczanych w tradycyjnej dydaktyce, że odkryją oni na nowo utraconą (czy też

skutecznie utraconą przez tradycyjne metody dydaktyczne) ciekawość poznawczą i pasję wspólnego eksplorowania świata. Obudzi się w nich pasja badania i eksperymentowania, bez których o efektywnym nauczaniu nie może być mowy. Wysokiej jakości programy edukacyjne *online* i *semi-online* w rękach fachowo przeszkolonego nauczyciela pozwolą mu wzmacniać wewnętrzną motywację ucznia daleko skuteczniej niż tradycyjne sankcje i środki dyscyplinarne, aczkolwiek nic nie zastąpi dobrych relacji „twarzą w twarz” z nauczycielem i rówieśnikami, atmosfery towarzyszącej wspólnym przygodom poznawczym i żywego, autentycznego współdziałania. Jak pokażę dalej, w nauczaniu typu *semi-online* te ważne elementy dobrej dydaktyki zostają zachowane.

Ciekawość: bodziec rozwoju umysłowego

Wewnętrzne poczucie zainteresowania to najsilniejszy motor poznawczy, który zależnie od nasilenia „może przyspieszać lub spowalniać działanie intelektu (*speeds up or slows down intellectual functioning*). [...] Owa przyspieszająca lub spowalniająca rola jest poza wszelką dyskusją. Uczniowie żywo czymś zaciekawieni uczą się o wiele łatwiej i czerpią więcej radości z nauki”². Poczucie żywego zainteresowania „zmienia struktury intelektualne. A to z kolei jest źródłem nowego poznania i nowego rodzaju operacji umysłowych (*source of new knowledge or new cognitive operations*)”³. Każde młode pokolenie zafascynowane jest najnowszymi technologiami: wystarczy sięgnąć pamięcią we własną przeszłość. Nie ulega zatem wątpliwości, że upodobanie do nowinek technicznych i przyciągająca uwagę aranżacja treści i zadań dydaktycznych mogą wydatnie usprawnić proces nauczania. Odkrycia dzisiejszej, edukacyjnej psychologii rozwoju potwierdzają decydującą rolę autentycznego zaciekawienia (z czasem trwałej pasji) i klasowej wspólnoty badawczej jako przyspieszaczy indywidualnego procesu poznawczego: albowiem „motorem i napędem uczenia nie są dla nas po prostu chłodne

¹ J. Piaget, *Intelligence and Affectivity*, T.A. Brown, C.E. Kaegi (transl., ed.), Annual Reviews, Inc., Palo Alto 1981, s. 1.

³ Tamże.

fakty czy informacje. Motorem są uczucia, zajmująca nar-racja i przede wszystkim inni ludzie...”⁴.

Żywe relacje społeczne: bodziec rozwoju społecznego

Wewnętrzna ciekawość i wzajemne relacje między młodymi badaczami stymulują rozwój najsilniej; rozwój jednak nie jest „podzielny”. Umysł i zdolności międzyludzkie rozwijają się we wzajemnym splocie: dla projektodawców nauczania cyfrowego płynie stąd ważna przestroga: otóż, nauczanie takie nie może zastępować żywych relacji międzyludzkich ani też zdominować procesu nauczania. Gdyby tak się stało, ucierpiałby na tym cały rozwój człowieka: bo cóż z tego, że naszpikowane informacjami i cybernetycznie sprawne dziecko rozwiąże wszystkie testy, jeśli boi się innych, nie umie nawiązać z nikim trwałej więzi i współdziałać z innymi choćby po to, by rozwiązać jakiś doraźny konflikt. Jak podkreśla Piaget, „nawet jeśli jedna osoba interesuje się raczej światem ludzkim, a inna z kolei – raczej światem rzeczy i abstrakcji (i pozornie ta pierwsza wydaje nam się bardziej uczuciowa od tej drugiej), to jest właśnie inaczej. Chodzi tu co prawda o różne sposoby zachowania i różne uczucia, ale w obu tych interesach udział mają zarówno inteligencja, jak i uczucie”⁵.

Relacje międzyludzkie uczeń-nauczyciel i uczeń-uczeń będą więc zawsze pierwszorzędne w wieku szkolnym, przypadającym na okres najbardziej intensywnego rozwoju człowieka. Trzeba je pielęgnować szczególnie dzisiaj, kiedy młode demokratyczne społeczeństwo polskie jest silnie podzielone, a edukacja – będąca lustrzanym odbiciem kondycji społeczeństwa – także z reguły dzieli, zamiast łączyć.

Na czym polega nauczanie online i semi-online?

Autorka, świadoma tego, że pełne nauczanie *online* mogłoby pogłębiać podziały, wyobcowanie i wykluczenie wśród uczniów, proponuje częściowe tego typu nauczanie, które nazywa

⁴ Manfred Spitzer, *Lernen*, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 2000, s. 160.

⁵ Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Gouthier, Paris 1969, s. 219.

semi-online z tego względu, że obejmowałyby ono maksymalnie 50% procesu dydaktycznego. Jego udział powinien być proporcjonalny do nauczania wymagającego bezpośrednich, międzyludzkich relacji, opartych na wzajemnym szacunku, zaufaniu, aktywnej wymianie i wspólnej kooperacji. Termin *semi-online* zakłada trzy możliwości techniczne: pierwsza polega na tym, że maksymalnie połowa zajęć dydaktycznych w danej grupie odbywałaby się w systemie *online*, a druga połowa w systemie tradycyjnym, zakładającym obecność wszystkich uczestników (razem lub w grupach) i żywe relacje międzyludzkie. Druga możliwość zakłada, że podczas lekcji nauczyciel wykorzystwałby kilka ćwiczeń *online*, przy czym ich ogólny zestaw nie przekracza 50% całkowitego czasu przeznaczonego na dydaktykę. Również zadania domowe mogą być wykonane (i ewaluowane) w systemie *online*: wystarczą do tego bezpłatne platformy internetowe, wzbogacone o możliwość *chatu* dostępnego tylko dla tej a nie innej grupy uczniów.

Możliwość trzecia i najbardziej obiecująca edukacyjnie polega na tym, że nauczyciel (instruktor) nowego bądź też unikatowego przedmiotu nauczania, którym w danym semestrze niewiele osób jest zainteresowanych, prowadzi większość lekcji metodami *online*, dysponując przy tym dobrej jakości platformą typu konferencyjnego, umożliwiającą mu pełny kontakt wizualny i werbalny z podopiecznymi, a także wzajemny kontakt pomiędzy podopiecznymi, którzy w tym samym czasie rzeczywistym spotykają się na lekcji typu *semi-online* albo też wykonują określone zadanie na zasadzie odgrywania ról (np. wykonują powtórkę materiału na kilka dni przed sprawdzianem: każdy z nich odgrywa najpierw nauczyciela, potem ucznia, a następnie przesyłają *feedback* – informację zwrotną – nauczycielowi rzeczywistemu). Cykl takich lekcji powinien obejmować ponadto regularne spotkania na żywo, poświęcone jakimś wyjątkowo integrującym zajęciom (np. interesującej dyskusji). W kolejnych punktach będę się starała pokazać, jak zaaranżować efektywne cykle takich zajęć w sposób pozwalający tworzyć wspólnotę badawczą i zarazem zintegrowaną społeczność podopiecznych⁶.

⁶ U. Dittler, M. Kindt, Ch. Schwarz (Hrsg.), *Online-Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning*, Waxmann, Münster–New York–München–Berlin 2007.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że trzeci typ nauczania *semi-online*, bazujący na korzystaniu z profesjonalnej platformy konferencyjnej, wydaje się szczególnie dogodny w nauczaniu filozofii i etyki jako przedmiotów nowych w polskim systemie edukacyjnym, na które popyt jest chwilowo niewielki, jednak dzięki tak atrakcyjnej ofercie dydaktycznej może szybko wzrosnąć. Może się ono przyczynić także do nauczania wiedzy o życiu i społeczeństwie tudzież innych (zwłaszcza autorskich) zajęć rozwijających umiejętności umysłowe i afektywne, a zwłaszcza relacje międzyludzkie: wymianę i kooperację na rzecz konstruowania, rozumienia, wyjaśniania, analizy, krytyki, dyskusji i rozstrzygania dydaktycznych problemów społecznych, kulturowych oraz etycznych z młodzieżą szkolną.

Elementarne wymogi technologiczne i kompetencyjne

Nauczanie metodami *online* i *semi-online* nie jest proste: ustawodawca powinien przewidzieć fachowe szkolenia dla nauczycieli/instruktorów, obejmujące nie tylko wiedzę przedmiotową i technikę obsługi programów i urządzeń komputerowych, lecz także godziny ćwiczeń wzmacniających umiejętność organizowania dydaktyki grupowej na odległość. Ministerstwo Edukacji Narodowej powinno przy tym zachęcać nauczycieli do tworzenia autorskich programów nauczania typu *semi-online*, łatwiej bowiem pracować na własnych materiałach, o których jakość dbamy sami.

Jeśli chodzi o szkolnictwo podstawowe, nauczanie takie powinno być wprowadzane stopniowo i dopiero wtedy, kiedy wśród uczniów wytworzyły się już przyjaźnie, wzajemne zaufanie, pozytywne więzi – kiedy dzieci nie są marginalizowane i wszystkie są aktywnie włączone w proces dydaktyczny. W takiej sytuacji nauczanie *semi-online* nie powinno pogłębiać izolacji wśród uczniów. Wprowadzone w grupach słabo zintegrowanych, może jednak przyczynić się do wtórnej integracji i konsolidacji w obrębie nowych tandemów i zespołów, tworzonych na potrzeby lekcji *semi-online*. Pełne nauczanie *online* należy jednak zachować raczej dla osób dorosłych (andragogika), choć również dydaktyka dorosłych przebiega efektywniej, jeśli nie redukuje zanedo

regularnego, poznawczo i społecznie stymulującego spotkania „twarzą w twarz”¹. W polskich warunkach godną poleceńnią, wysokiej jakości platformą do cyfrowej, konferencyjnej dydaktyki (lub też dydaktyki typu *semi-online*) jest program Adobe Connect Pro. Nie jest to jednak żaden gotowy program – jak w każdym oprogramowaniu, znaleźć w nim możemy co najwyżej tyle, ile sami w nie włożymy.

Specyfika uczenia się w dydaktyce online i semi-online

We wstępie do tego artykułu wskazałam, że organy administracji samorządowej odpowiadają za możliwie powszechne udostępnienie technologii i urządzeń cyfrowych w szkolnictwie publicznym. Jeśli chodzi o właściwy proces edukacyjny, czyli nauczanie i uczenie się przy użyciu tych technologii, odpowiedzialność rozkłada się inaczej: przejmuje ją personel pedagogiczny oraz sami uczniowie.

Odpowiedzialność za własne uczenie się. W klasycznej sytuacji nauczania frontального nauczyciel czuje się nieustannie odpowiedzialny nie tylko za nauczanie, ale również za uczenie się swoich podopiecznych. Uczniowie obserwują starania nauczyciela. Jest to dla nich bardzo wygodne, lecz niezbyt rozwojowe (z czego nie zdają sobie sprawy). Dla odmiany, w sytuacji dydaktycznej typu *online* proces nauczania, tj. działania nauczyciela, takie jak *polecenie/zadanie, instrukcja, wsparcie, feedback* itp., są dla uczących się osób niewidoczne. Jeśli program nauczania *online* działa całkowicie pod nieobecność nauczyciela, jego odpowiedzialność za uczenie się ucznia jest znikoma: uczeń przejmuje ją w całości na siebie, czego efektem jest wzrost samodzielności – ale także wzrost izolacji.

Z kolei w sytuacji dydaktycznej typu *semi-online* obecność i działalność nauczyciela występują regularnie i są uchwytne dla uczniów. Przeplatają się naprzemiennie z zadaniami lub instrukcjami generowanymi przez program komputerowy (w przypadku programu autorskiego są to ponadto działania, których źródłem jest nauczyciel bądź instruktor). W obu

¹ E. Nowak, *O uczuciach na poważnie*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” t. 1 (2011), nr 1, s. 26–45.

wypadkach (*online* i *semi-online*) uczący się widzi na pierwszym planie działania, które należą do niego, czyli te, które należy wykonać w procesie uczenia się. Aby przyciągać jego uwagę i pobudzać aktywność przez dłuższy czas, czyli podczas sekwencji zadań, program trzeba skonstruować według takich zasad, które optymalnie stymulują samodzielne uczenie się i sprawiają, że uczniowie przejmują odpowiedzialność za własne uczenie się. Jest to jedno z największych wyzwań w nauczaniu *online*. Nad nauczaniem tym przewagę ma nauczanie typu *semi-online*: polega ono na tym, że regularnie obecny i działający w czasie rzeczywistym nauczyciel może wspierać i monitorować proces przejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się przez swoich podopiecznych. Może też zaangażować ich w monitoring na takiej zasadzie, że np. jednym z ich „zadań” będzie omówienie efektów pracy poszczególnych uczniów w zespołach 3–4-osobowych, gdzie każda osoba będzie na zmianę z innymi odgrywała rolę „nauczyciela” i „studenta” (*role-playing*). Na koniec uczniowie prześlą mu „protokoły” ze swoimi *feedbackami*. Jeśli chodzi o nauczyciela cyfrowego, twórcom autorskich programów nauczania z określonych przedmiotów (w tym z filozofii i etyki) polecałabym zaprojektowanie i zainstalowanie charakterystycznej postaci wirtualnej (animacji komputerowej), która miałaby własne imię i odgrywałaby rolę „profesora”, instruując i zapraszając uczniów do wykonywania określonych zadań, a także wymierzając „sankcje”. Brodaty, bosi i niezmiernie cierpliwym Sokrates byłby wdzięcznym nauczycielem etyki; kiedy zaś uczeń popełniłby błąd w ćwiczeniu z historii, profesor Ramzes zakopałby się swoją nieodłączną łopatką po same uszy w wykopalisku, czekając, aż uczeń swój błąd naprawi⁸.

Drugą specyficzną cechą w uczeniu się metodami *online* i *semi-online* jest konstruktywizm: uczniowie są tutaj zaproszeni do udziału w doświadczeniu, które sami przetwarzają na „poznanie”. Kilka informacji, opowieść, obraz (im młodszy uczeń, tym krótszy tekst: powinien się on mieścić w całości na monitorze komputera, ten zaś powinien być jak największy) wystarczą, by obudzić umysł: wszelako, aby umiejętności umysłowe mogły się rozwijać, potrzeba wyzwań, którym

⁸ Przykładowy projekt znajduje się w pracy: E. Nowak, *O uczeniach...*, dz. cyt.

uczniowie muszą sprostać. Chodzi tu o zadania, polecenia, instrukcje sprawiające, że umysł – jak powiada Lew Wygotski – przechodzi sam siebie, i dlatego właśnie może się rozwijać. Konstruktywizm zakłada, że ludzkie poznanie nie jest biernym odzwierciedleniem rzeczywistości, takim samym i równie oczywistym dla wszystkich poznających „tę samą rzecz” umysłów. Nie jest ono również wiedzą wtłoczoną do umysłu z zewnątrz. Jest ono aktywnym samowytwarzaniem naszej (zawsze niegotowej) wiedzy mocą sił zmysłowych, umysłowych, witalnych: naszej wrażliwości, naszego rozumienia, doświadczenia, perspektywy, z której oglądamy daną rzecz czy też stan rzeczy, i delikatności, z jaką się z nimi obchodzimy. Nasze umiejętności i własna biografia ważą szczególnie silnie na uznaniu i poznaniu relacji międzyludzkich, na rozumieniu tego, co dzieje się i zdarza jako społeczne, estetyczne, moralne – i tym bardziej wartościowe, im mniej widoczne, pewne i oczywiste.

Reguly aranżacji pracy z grupą semi-online

Zasady *semi-online* wymagają, żeby prowadzący spotkał się osobiście przed rozpoczęciem cyklu zajęciowego ze wszystkimi podopiecznymi (tzw. *kickoff-workshop*), aby wytworzyć atmosferę zaufania i szacunku dla każdego uczestnika indywidualnie, poinstruować o sposobie logowania się na zajęcia, a także zaciekawić i zachęcić do współpracy jakimś zaskakującym wspólnym ćwiczeniem (przeżycie czegoś ciekawego i atrakcyjnego zostawia żywsze i głębsze wspomnienie niż abstrakcyjna „instrukcja obsługi”, która jedynie zniechęca). W przypadku kilku szkół czy klas, gdzie chętnych na dodatkowe przedmioty jest niewiele, nader pomocna (przynajmniej przez kilka pierwszych tygodni) będzie obecność osoby (asystenta, praktykanta), która wdroży uczniów do obsługi programu komputerowego i zadba o synchronizację czasu zajęć. Ponieważ zorganizowanie cyklu nauczania jest w takim wypadku dość pracochłonne, w trosce o trwały efekt rozwoju umysłowego, a ponadto ze względu na czas potrzebny dzieciom do przeprowadzenia samodzielnej refleksji i autorefleksji z obszaru filozofii i etyki, najbardziej godne polecenia są spotkania

90-minutowe, aranżowane w rytmie raz na dwa tygodnie, tego samego dnia, o tej samej porze.

Już na etapie konstruowania programu komputerowego warto odejść od abstrakcji, monotonii i formy wykładowej: zajęcia najlepiej budować fazowo w taki sposób, że „zadania” i „wsparcie/instrukcja” występują naprzemiennie, co odpowiada rytmowi pracy ludzkiego mózgu i zapobiega znudzeniu. Między poszczególnymi zadaniami w naturalny sposób wytworzą się kilkuminutowe przerwy, po których dzieci mogą być wezwane do komputera uprzednio zaprogramowanym, stałym sygnałem muzycznym. W grę wchodzi zadania indywidualne (refleksyjne, refleksyjno-pisemne itp.), zadania grupowe (tandem lub 3–4-osobowy zespół młodych badaczy, ekspertów razem coś omawia, uzgadnia, zbiera, porządkuje, ocenia, notuje) i wreszcie zajęcia na plenum (z udziałem wszystkich w dyskusji, głosowaniu, quizie itp.). Na czynności techniczne (wpisywanie haseł, logowanie, wchodzenie do sieci, zapisywanie dokumentów itp.) należy doliczyć po dwie minuty na każde zadanie. Już ten krótki zarys organizacji zajęć typu *semi-online* pokazuje, że wymagają one samodyscypliny i profesjonalizmu od instruktora.

Budowanie wspólnoty badawczej typu *semi-online*

Budowanie wspólnoty badawczej czy też tylko grupy dydaktycznej wymaga pewnej strategii i reguł. Jeśli cała grupa liczy np. dziewięcioro dzieci, potrzebne są trzy stanowiska komputerowe, ustawione w oddzielnym, cichym pomieszczeniu (wszelkie hałasy i zakłócenia zewnętrzne należy wyeliminować w imię jakości nauczania). Nauczyciel filozofii/etyki jest w stanie pracować najwyżej z dwudziestoma osobami, podzielonymi na zespoły 2–3-osobowe. Większa liczba uczestników uniemożliwia mu sprawne identyfikowanie poszczególnych osób⁹ (nie zapominajmy, że brak bezpośredniego kontaktu twarzą w twarz, a zwłaszcza brak żywego kontaktu wzrokowego bardzo utrudniają komunikowanie się).

⁹ Por. U. Dittler, M. Kindt, Ch. Schwarz (Hrsg.), *Online-Communities als soziale Systeme...*, dz. cyt.

Skupione, wolne od wszelkiego stresu spojrzenie nauczyciela – jeśli to możliwe, często widoczne na uczniowskich monitorach – może jednak stymulować dzieci. Gdy zaś chodzi o zachowanie i ubiór nauczyciela, lepiej zrezygnować ze strojów oficjalnych, zalotnych i rozprasających uwagę.

Profesjonalne platformy cyfrowe automatycznie rejestrują obecność uczestników na lekcji typu *online* i *semi-online*. Każdy z nich ma swój „profil” ze zdjęciem i niezbędnymi informacjami. W pamięci serwera są też zdeponowane archiwa, jakich potrzebuje nauczyciel: z materiałami, filmami, pracami domowymi, narzędziami ewaluacyjnymi itd. Z jednej platformy może korzystać wielu nauczycieli: ich domeny są wtedy w pełni rozdzielone. Jeden z nich pracuje z grupą np. w poniedziałki, drugi we wtorki, trzeci w środy itd. Profesjonalne platformy mogą służyć wielu użytkownikom i grupom: eksploatacja i serwis informatyczny są wówczas bardziej opłacalne. Brzęczyki, gongi, stałe, „ulubione” sygnały muzyczne (można je wybrać wspólnie z dziećmi) oznaczające początek i koniec zajęć, początek i koniec przerwy itd. nie powinny zabierać zbyt wiele czasu antenowego. Szczegóły techniczne zależą od inwencji twórców programu edukacyjnego.

Dla jak najlepszej integracji grupy i komfortu pracy istotne są proste i trwałe reguły i rytuały, które nie powinny jednak przytłaczać uczniów, aby nauka w systemie *semi-online* nie męczyła, lecz sprawiała jak najwięcej przyjemności, nie zamieniała się w pustą pedanterię, a dzieci czuły się aktorami sytuacji, nie zaś dodatkami do cudów techniki. Najważniejszą regułą jest dla wszystkich użytkowników to, że „...przestrzegają oni wspólnych reguł”¹⁰. Wszystkie grupy uczestniczące w cyklu zajęć należy zatem już na samym początku „poprosić o to, żeby informowały nas (nauczycieli) o nieobecności innych członków grupy na całej lekcji lub też na części lekcji”¹¹. „Oczekujemy od wszystkich grup, że będą przestrzegać ustalonych terminów. Jeśli z jakiegoś uzasadnionego powodu nie będą mogły dotrzymać niektórych terminów, niech powiedzą nam

¹⁰ G. Reinmann-Rothmeier, H. Mandl (Hrsg.), *Virtuelle Seminare*, Verlag Hans Huber, Bern–Göttingen–Toronto–Seattle 2001, s. 36.

¹¹ Tamże.

o tym jak najwcześniej. My też trzymajmy się tej reguły¹². W pierwszych tygodniach nowego cyklu nauczania *semi-online* warto, by o poszczególne grupy zadbali nasi asystenci lub praktykanci. Mogą oni prowadzić niektóre ćwiczenia podczas lekcji: nic nie stoi na przeszkodzie, aby lekcje *semi-online* prowadzić w tandemie, a nawet z wykorzystaniem bardzo dużego monitora czy dwóch komputerów – zwłaszcza kiedy jeden nauczyciel *prowadzący* prezentuje materiały, wydaje instrukcje i monitoruje wykonywanie zadań, a nauczyciel *pomocniczy* gromadzi, selekcjonuje i ewaluuje na bieżąco nadsyłane e-mailem odpowiedzi uczniów, rozwiązania zagadek, rysunki, protokoły, *feedbacki*, listy i inne dokumenty ich pracy.

Przykładowy scenariusz lekcji etyki/filozofii metodą semi-online

Prezentowany scenariusz lekcji etyki przeznaczony jest dla dzieci w wieku 10–12 lat. Lekcję powinien prowadzić przeszkolony nauczyciel etyki, który może to zrobić równie dobrze „na żywo”, jak i w systemie *semi-online*)¹³. Należy przeznaczyć na nią przynajmniej 40 minut, a po krótkiej przerwie – jeśli nauczyciel zdecydował się prowadzić lekcje podwójne (w systemie wcześniej opisanym) – możemy przejść do kolejnego ćwiczenia, angażującego już inne zdolności umysłowe ucznia. Lekcja ta oparta została na trzech źródłach: bajce na motywach opowieści przytoczonej przez Arthura Schopenhauera w *Aforyzmach o mądrości życia*¹⁴ oraz adaptacji tej bajki, dokonanej przez Michela Piquemala i Philippe’a Lagautrière’a w książce *Philo fabelhaft*¹⁵, oraz zbiorowym opracowaniu pt. *Fantazja, emocje, refleksja. Bajki w warsztacie nauczyciela etyki*¹⁶. Opisany scenariusz ma

¹² Tamże.

¹³ Przykładowy projekt znajduje się w pracy: E. Nowak, *O uczuciach...*, dz. cyt.

¹⁴ A. Schopenhauer, *Aforyzmy o mądrości życia*, przeł. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1974.

¹⁵ M. Piquemal, Ph. Lagautrière, *Philo fabelhaft*, Moses Verlag, Kempen 2004. Por. M. Tiedemann, *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung*, LiT Verlag, Berlin 2011.

¹⁶ J. Danszczyk, M. Folda, M. Gilicka, J. Gościński, D. Jakubowski, J. Klak-Nowakowa, E. Nowak, B. Rudawski, A. Tomczak, *Fantazja*,

jedynie obrazować możliwości prowadzenia zajęć z filozofii bądź etyki w systemie *semi-online* przy założeniu, że nauczyciel etyki ma pod opieką kilka grup dzieci z różnych szkół i dysponuje konferencyjną platformą dydaktyczną, umożliwiającą mu kontakt z podopiecznymi w czasie rzeczywistym. Zakładamy, że w danej grupie dydaktycznej zróżnicowanie wieku nie przekracza trzech lat (taki rozrzut wieku był zalecany już przez Marię Montessori), tak że w jednej grupie znajdują się dzieci w wieku 10–12 lat. Wszyscy uczniowie zasiadają przed szkolnymi komputerami na przykład o godzinie 12.00 i pozostają przy nich do godz. 14.00. Komputery podłączono uprzednio do wspólnej platformy, wyposażono w *webcamy* (kamery internetowe) i głośniki, a informatyk sprawdził, czy sprawnie działają. Przed każdym (możliwie dużym) monitorem zasiada nie więcej niż dwoje, troje dzieci. W tym samym czasie po drugiej stronie platformy pojawia się nauczyciel, który uruchamia program. Kilka minut trwa logowanie uczestników, powitanie i sprawdzanie na wizji, czy wszyscy są obecni. Najdogodniej jest, jeśli cała grupa dzieci z danej szkoły A, B, C... ma własną nazwę: nauczyciel może wtedy szybko zweryfikować, czy „Wiewiórki”, „Kangury”, „Świstaki” itd. gotowe są do pracy.

Zaprasza wtedy wszystkich do obejrzenia kilkuminutowej animacji lub filmiku dokumentalnego, poświęconego wyglądowi i życiu jeży, a zwłaszcza pewnym niewygodom, które muszą one znosić z tego względu, że są porośnięte ostrymi igłami. Tuż po prezentacji na wizji pojawia się nauczyciel i pyta, czy któreś z dzieci miało już kontakt z jeżem albo w ogóle z czymś „kolczastym” i jak to jest dotknąć tego czegoś – jakie to uczucie. Dzieci sygnalizują odpowiednim klawiszem, że chcą coś na ten temat powiedzieć; nauczyciel pozwala wypowiedzieć się wszystkim uczniom w takiej kolejności, w jakiej się zgłaszali (zasady szacunku i *fair-play*). Dobrej jakości platforma umożliwia wszystkim uczestnikom „najazd” kamerą na każdego ucznia, który zabiera głos, a także na słuchaczy. Po tej rundzie (ok. 3–5 minut, zależnie od liczby głosów) dzieci widzą zdjęcie szczęśliwego jeża na sankach. Następnie zaś odzywa się gong

i wyświetla się pytanie: „Ale czy jeże są tak całkiem szczęśliwe...?”. Przerwa. Pytanie zostaje bez odpowiedzi, aby podsyć ciekawość.

Po chwili nauczyciel poleca dzieciom, żeby po cichu, każde dla siebie, przeczytały krótką historyjkę, która za chwilę pojawi się na ekranie (tekst powinien być widoczny w całości).



© Copyright by Tadek & Leszek Nowakowie

Opowieść o jeżach

„Pewnego zimowego dnia chwycił taki mróz, że kolczaste zwierzątka zwane jeżami nie mogły już wytrzymać z zimna. Przytuliły się jedno do drugiego, żeby nie zamarznąć. Wtedy poczuły, że coś je gryzie i kłuje. Obolałe zwierzątka rozstąpiły się i oddaliły trochę od siebie, ale wtedy znów zaczęły marznąć. Mróz trzymał, nie było wyboru. Trzeba się było znowu przytulić do siebie. I ponownie podniósł się płacz i pisk wśród jeży: wszystkich kłuło już z każdej strony. Jeże próbowały i próbowały: jaka odległość będzie najbezpieczniejsza, żeby się nawzajem ogrzać, a zarazem nie pokłuć? Wreszcie znalazły taką odległość. Było im teraz dość ciepło i nikt już nic nie bolało”¹⁷.

Po chwili nauczyciel pojawia się na wizji w niewielkim „okienku”, aby przypomnieć o swojej obecności i okazać

¹⁷ Tamże.

przyjazny, zapraszający wyraz twarzy. Na ekranie wyświetlane są teraz pojedynczo pytania, w rytmie, którym steruje nauczyciel. Może on je kolejno wypowiadać (lekko dramatyzując intonacją, uważając jednak, by nie wydać się sztucznym), a zaraz po tym wyświetlać, aby wszyscy mieli przed oczyma to pytanie, którym się aktualnie zajmują. Stara się zachęcić do wypowiedzi wszystkie dzieci, tak aby w danej rundzie każde przynajmniej raz zabrało głos. Jeśli jakieś dzieci już odpowiadały, zwraca się do tych, których zdania „wszyscy jesteście ciekawi...”. W zależności od tego, ile pytań pojawi się w całej rundzie i jak wiele dzieci weźmie w niej udział, lekcja może potrwać od 45 do 90 minut. Warto zarezerwować sobie jednorazowo 90 minut, ponieważ po pewnym czasie dla tej samej historii trudno będzie pozyskać uwagę dzieci. „Nadrobienie” ani „uzupełnianie” nie są wyzwaniem dla refleksji filozoficznej. Rozumienie i myślenie dobrze się „czują” w aktywnym, urozmaiconym cyklu 90-minutowym (nie należy go mylić z wykładem). Rozwijają się zaś dzięki pytaniom, którymi nauczyciel dynamizuje wspólną refleksję. Nie muszą to być pytania identyczne z poniższymi, nauczyciel musi być przygotowany na nieoczekiwane zwroty akcji w dyskusji i nie powinien ich hamować, lecz podsycać je. Każda runda przebiega inaczej, ponieważ filozofowanie jest procesem otwartym, a rozumienie i interpretacja mogą być tak zróżnicowane, jak zróżnicowane są ludzkie umysły, doświadczenia, wrażliwość, biografie poznawcze itd. Jest to ogromny kapitał, który warto umiejętnie zagospodarować.

Oto przykładowe pytania generatywne z dziedziny etyki i filozofii, które mogą wzbudzić wartość, samodzielną refleksję dzieloną przez dzieci z rówieśnikami w tej semi-wirtualnej „wspólnocie badawczej”:

1. Kto „trochę” rozumie, co się wydarzyło w tej historii?
2. Czy są w naszym życiu sytuacje, kiedy wolelibyśmy zostać sami? Czy coś takiego przytrafiło się któremuś z Was albo waszym znajomym?
3. Czy zawsze trzeba robić wszystko razem z innymi ludźmi?
4. A jak się zachować, kiedy inni ludzie nas do tego bardzo nakłaniają, kiedy nie odpuszczają?
5. Dlaczego innym ludziom może być przykro, kiedy powiemy im, że wolimy zostać sami, zamiast spędzić czas z nimi?
6. Czy człowiek ma prawo do swojej prywatności?

7. Czy łatwo jest Ci zrozumieć, kiedy Twoja przyjaciółka/ Twój przyjaciel mówi czasem: potrzebuję prywatności, spokoju, chciałbym zostać sam...?
8. Czy są w życiu sytuacje, kiedy inny człowiek naprawdę nas potrzebuje?
9. Czy to jest to samo: zostać z kimś, bo nas potrzebuje, i zostać z nim, bo jest mu np. nudno?
10. Jakie to uczucie, kiedy inne osoby zawsze wiedzą, co robimy?
11. Co to jest zaufanie? Czy można komuś ufać także wtedy, kiedy go nie widzimy i nie sprawdzamy, co robi?
12. Co to jest takt? Czy znacie jakieś przykłady taktownego zachowania?
13. Co to jest wzajemny szacunek?
14. Czy to, że czasem wolimy samotność, oznacza, że jesteśmy nietowarzyscy albo niegrzeczni?
15. Czy można jakoś pogodzić życie prywatne i życie razem z innymi ludźmi?

W każdym wypadku nauczyciel wydobywa różnorodne zdania i opinie i zachęca do swobodnego wypowiedzania się zwłaszcza te osoby, które dotąd nie zabrały głosu – chodzi o zachętę, a nie o presję i sankcje. Jeśli uczniowie sami poruszają zagadnienia, do jakich zmierzają dalsze pytania, można je pominąć i przejść do następnych albo postawić nowe, związane z tym, co uczniowie właśnie powiedzieli. Można też „podchwycić” pytanie ucznia i skierować je do grupy. Na podsumowanie nauczyciel dziękuje wszystkim uczniom i wysyła im e-mailem zadanie domowe. Proponuję tutaj dwie wersje: uczeń pisze list do „przyjaciela/przyjaciółki”, któremu/której tłumaczy, dlaczego jest mu czasami potrzebna samotność, co wtedy robi i że nie ma w tym nic złego – tak, żeby adresat listu dobrze rozumiał, o co chodzi, żeby nie było mu przykro i żeby się nie gniewał na nadawcę. Dla inspiracji fragment z *Aforyzmów o mądrości życia* A. Schopenhauera: „Można też zresztą potraktować towarzyskość jako duchowe ogrzewanie się ludzi nawzajem, podobne do cielesnego, jakie ma miejsce, kiedy w wielki mróz zbijają się do kupy. Kto jednak sam ma wiele ciepła duchowego, ten nie potrzebuje takiego ścisku”¹⁸.

Po zakończeniu lekcji wszyscy się żegnają i wylogowują.

¹⁸ A. Schopenhauer, *Aforyzmy...*, dz. cyt., s. 178.

Wydaje się, że aranżacja zagadnień filozoficznych i etycznych w systemie *semi-online* może przynosić bardzo dobre efekty dydaktyczne: w prezentowanym przypadku efekty te polegają na ćwiczeniu umiejętności indywidualnego i zbiorowego rozumienia sytuacji opowiedzianej za pomocą obrazowego tekstu. Nauczyciel nie dominuje tu nad uczniami gotową wiedzą; towarzyszy im umiejętnie w drodze od wyobrażenia owej sytuacji, odczucia jej niejako na własnej skórze (pytanie o „zetknięcie” z jeżem uwrażliwia wręcz fizycznie!), aż do rozumienia jej ukrytych znaczeń, które odnoszą się do ludzkiej kondycji: człowiek to istota niejednorodna i pełna sprzeczności, mająca przeciwstawne potrzeby: życia w sposób z jednej strony indywidualny, a z drugiej – także społeczny, nacechowana „społeczną towarzyskością” (jak powiedział Immanuel Kant). Człowiek to istota wymagająca zrozumienia i zdolna rozumieć samą siebie – i taką właśnie, etyczno-filozoficzną naukę mogą wynieść z naszej lekcji młodzi ludzie. W trakcie tego ćwiczenia uczestnicy wzmacniają cały szereg umiejętności praktycznych (mylnie traktowanych jako „czysto” intelektualne): postrzegają i konstruują problem społeczny, rozumują, reflektują, werbalizują swoje początkowo intuicyjne osądy w coraz bogatszym języku, uzmysławiają sobie na konkretnych przykładach, jak ważne w ludzkim życiu są takie zasady etyczne, jak takt, wzajemny szacunek, zaufanie, prawo do prywatności – ale i potrzeba bliskości, życzliwość, empatia, kooperacja. Ich młodzieńcze filozofowanie zadziwia dojrzałością i otwartością, jest wolne od uproszczeń i stereotypów właściwych dorosłym i ma tę przewagę nad filozofowaniem „dorosłym”, że zachowuje związek z życiem.

Technologie informatyczne mogą być nadzwyczaj przydatne nauczycielom filozofii i etyki pod warunkiem, że są elementem wzbogacającym, a nie zastępującym zajęcia w żywej wspólnocie. Powinny być równoważone ćwiczeniami interaktywnymi, które pozwalają czerpać ważne doświadczenia, radość i satysfakcję ze wzajemnego obcowania. Wymagają też profesjonalizmu, jeśli idzie o budowanie wirtualnej relacji i wspólnoty, nie mówiąc już o atrakcyjnym i pobudzającym uwagę aranżowaniu zajęć. Trudno sobie wyobrazić, aby sukces dydaktyczny miały odnieść abstrakcyjne wykłady i pogadanki nagrane i umieszczone na jakimś portalu lub

nośniku cyfrowym. W sieci nasza propozycja dydaktyczna musi konkurować z ofertą na Youtube, grammi dostępnymi *online* i niezliczoną masą innych kuszących dla młodzieży atrakcji. Nie należy się też ludzić co do tego, że masowo, tanio, pośpiesznie, sztafopowo produkowane i wdrażane lekcje etyki metodą *e-learningową* zapewnią odpowiednią jakość nauczania tak poważnego i swoistego przedmiotu, że rozwiążą nam w ten magiczny sposób deficyt etyki w programach nauczania. Ponadto dostęp do pierwszego lepszego zestawu cyfrowej „etyki” nie powinien stać się wygodną i rentowną wymówką dla dyrekcji szkół, które podziękują profesjonalnie wykształconym nauczycielom etyki, starającym się o zatrudnienie. A wszystko to potrwa do momentu, gdy po dwóch–trzech latach ujawni się fiasko etyki cyfrowej: ale dwa lata uczenia się na błędach, które łatwo przewidzieć już w tej chwili, to koszt, na który polskiego szkolnictwa zwyczajnie nie stać.

Bibliografia

- Danszczyk J., Folda M., Gilicka M., Gościński J., Jakubowski D., Klak-Nowakowa J., Nowak E., Rudawski B., Tomczak A., *Fantazja, emocje, refleksja. Bajki w warsztacie nauczyciela etyki*, „Ethics in Progress Quarterly” 2011, nr 2, www.ethicsinprogress.org.
- Dittler U., Kindt M., Schwarz Ch. (Hrsg.), *Online-Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning*, Waxmann, Münster–New York–München–Berlin 2007.
- Groner R., Dubi M. (Hrsg.), *Das Internet und die Schule*, Verlag Hans Huber, Bern–Göttingen–Toronto–Seattle 2001.
- Nowak E., *O uczuciach na poważnie*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2011, nr 1.
- Pawłowska A., *Odpowiedzialność administracji w społeczeństwie informacyjnym*, „Administracja Publiczna” 2010, nr 2 (16), WSAP, s. 41–54.
- Piaget J., *Intelligence and Affectivity*, T.A. Brown, C.E. Kaegi (transl., ed.), Annual Reviews, Inc., Palo Alto 1981.
- Piaget J., *Psychologie et pédagogie. Six études de psychologie*, Studium pierwsze, Gauthier, Paris 1969.
- Reinmann-Rothmeier G., Mandl H. (Hrsg.), *Virtuelle Seminare*, Verlag Hans Huber, Bern–Göttingen–Toronto–Seattle 2001.

- Schopenhauer A., *Aforyzmy o mądrości życia*, przeł. J. Garewicz, Czytelnik, Warszawa 1974.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007.
- Spitzer M., *Lernen*, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 2002.
- Tiedemann M., *Philosophiedidaktik und empirische Bildungsforschung*, LiT Verlag, Berlin 2011.
- Wygotski L., *Denken und Sprechen*, Fischer Verlag, Stuttgart 1972.
- Wygotski L., *Myślenie i mowa*, PWN, BKF, Warszawa 1989.