



Adam Pietrzykowski*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Szanse i ryzyka kształcenia online dla akademickiej relacji mistrz – uczeń

KEYWORDS

master – student relationship, online learning, computer-mediated communication, neoliberalism in education, online mentoring, academia, university education

ABSTRACT

Adam Pietrzykowski, *Szanse i ryzyka kształcenia online dla akademickiej relacji mistrz – uczeń* [Opportunities and Risks for Master – Student Relationship in Academic Online Learning]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(21) 2022, Poznań 2022, pp. 201–214, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422, ISSN (Online) 2719-2717. DOI 10.14746/kse.2022.21.12

The article describes the opportunities and risks of Master – Student relation in the academic, online learning setting. The article begins with the analysis of Master – Student relation by presenting issues regarding the traditionally interpreted person of the master as well as by presenting the obstacles and expectations faced by students. Further on, advantages and disadvantages of computer-mediated communication (CMC) of the relation are discussed. Based on the research in CMC which, includes the hyper-personal model and the Media Naturalness Theory, the ambivalence of building an authentic, based on the ethical foundations, and a long-lasting interpersonal relationship, is shown. Finally, key risk areas are discussed, in particular reductionist online learning models implemented by the neoliberal agenda in university education, and doubts about the effectiveness of value-oriented education in a virtual environment.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8353-757X>.

Spośród różnych form więzi międzyludzkich relacja mistrz – uczeń stanowi jedną z najgłębiej wrosniętych w rzeczywistość człowieka. Niewątpliwie zaliczyć ją można do grupy najsilniej oddziałujących relacji, jakich człowiek może doświadczyć w ciągu życia. To archetypowa więź obecna w każdym obszarze ludzkiej aktywności, zwłaszcza religijnej, artystycznej i akademickiej. Pięknie ilustrują ją słowa Jana Błońskiego:

Myszę, że wszędzie dokąd idziemy, szukamy wtajemniczenia, wejścia do zamkniętego przed innymi ludźmi świata. I wybieramy dlatego, bo mamy nadzieję, że ta, a nie inna dziedzina wiedzy jest jedyną drogą, która nas do tajemnicy doprowadzi, odkryje coś ważnego, jakąś ziemię obiecaną. Wtedy szukamy przewodnika. A mistrz, to człowiek, który zjawia się w takim momencie i daje nam nadzieję, że nas do ziemi obiecanej zaprowadzi. Jest w tym coś z magii, coś z kuglarstwa (Szlachta, 1984, za: Przybyła, 2012).

W środowisku akademickim relacja mistrz – uczeń ma szczególne znaczenie. Jest konstytutywnym elementem tradycji uniwersytetu, w której realizuje się zarówno jego dydaktyczna, jak i formacyjna funkcja. W dobie migracji kształcenia akademickiego do nowych mediów kluczowe staje się pytanie o szanse i ryzyka, jakie dla relacji mistrz – uczeń stwarza nowy ład komunikacyjny. Innowacje techniczne rzadko kiedy przynoszą bowiem wyłącznie pozytywne skutki. Jak zauważył Postman – oddziaływanie techniki na społeczeństwo to zakład faustowski, w którym „[...] technika coś daje, a coś odbiera” (1995, s. 13). W omawianym przypadku budzącą wątpliwość techniką jest komunikacja zapośredniczona komputerowo. Czy pozwoli ona na taki sam stopień intensywności dialogu, siły oddziaływania wychowawczego, poczucia bliskości czy wspomnianej magii spotkania z mistrzem? Odpowiedzi na te pytania wskazują badania nad komunikacją elektroniczną, które zostaną omówione w dalszej części pracy. Niezwykle ważny okazuje się także kontekst, w jakim owe technologie komunikacyjne zostają umieszczone. To kolejne zagadnienie, które wymagać będzie pogłębionej refleksji, zwłaszcza w zakresie potencjalnego ryzyka. Wcześniej jednak należy zarysować historyczne tło i naświetlić współczesną sytuację, które pozwolą zdefiniować istotę omawianej relacji oraz poznać jej aktualną kondycję.

Istota relacji mistrz – uczeń – próba definicji

Jak zauważa Kwiatkowska: „idea nauczyciela podejmującego trud autentycznego spotkania z uczniem sięga początków edukacji” (2011, s. 71). Starożytność traktowała omawianą relację jako warunek *sine qua non* pokoleniowego przekazu

wiedzy oraz wprowadzenia w arkana nauk tajemnych. Za przykład posłużyć tu może Sokrates, który funkcjonuje w kulturze Zachodu jako ideał mistrza dzielącego tragizm ostatnich chwil swojego życia z uczniami. Jednak bycie blisko mistrza kosztowało uczniów często wiele wyrzeczeń. Przypominają o tym zwłaszcza wymogi stawiane przez Pitagorasa adeptom jego nauk, które obejmowały 5-letni okres milczenia, przestrzegania niezwykle surowych zasad oraz intensywnej nauki (Olbrycht, 1998).

Bardziej sformalizowanego charakteru i pozbawionego autorytaryzmu relacja ta zaczęła nabierać dopiero na średniowiecznych uniwersytetach. W owym czasie studenci podróżowali po Europie, wybierając miejsce nauki ze względu na konkretnego nauczyciela. Aż do XVIII wieku poszukiwani przez nich wykładowcy postrzegani byli nie tylko jako mistrzowie określonej dziedziny wiedzy, ale także jako autorytety w trudnej sztuce życia (Olbrycht, 1998). Ukształtowana w owym czasie idea akademickiego mistrza towarzyszy nam po dziś dzień.

W tym klasycznym ujęciu bycie mistrzem oznacza łączenie wysokich kompetencji w konkretnej dziedzinie wiedzy z byciem osobą godną naśladowania. Ten drugi obszar odwołujący się do norm i wartości okazuje się być nawet ważniejszy. Według Stróżewskiego (2007) mistrz to przykład obiektywnych, ponadprzeciętnych cech, dzięki którym może on być wzorem, i którego naśladowanie gwarantuje osiągnięcie określonych wartości. Z kolei Kiereś zauważa, że mistrz to „autorytet, czyli świadek prawdy” (1998, s. 162), a także „świadek dobra moralnego (*bonum honestum*) i tym samym wzór życia w pełni osobowego” (1998, s. 162). Ucieleśnia zatem triadę klasycznych wartości: prawdę, dobro i piękno w obszarze poznania oraz praktyki życia w ogóle.

Wbrew pozorom działanie mistrza nie polega na podporządkowaniu ucznia i formowaniu go według z góry ustalonego wzorca. To przede wszystkim oferowanie wsparcia na jego własnej drodze rozwoju. Jak zauważa Siemieniacki (APS, 2015) oznacza to wskazywanie kierunku i bycie drogowskazem. Aby jednak było to możliwe, muszą zostać spełnione określone warunki wskazane przez Stróżewskiego:

- „– przekazywanie hierarchii wartości, w tym – miejsca w niej tego, czemu poświęcił się on i jego uczniowie,
- przekazywanie metod postępowania przez zgodę na podpatrywanie i udział uczniów,
- nienarzucanie poglądów i rozstrzygnięć,
- nieaspirowanie do bycia życiowym guru uczniów,
- życzliwość i gotowość udzielania pomocy, głównie – własnego czasu” (Olbrycht, 1998).

W przypadku relacji mistrz – uczeń należy zauważyć, że jej powstanie wymaga również spełnienia konkretnych warunków. Poza samą chęcią każdej ze stron najważniejsze wydają się spotkanie i czas. Spotkanie rozumieć tu należy w kontekście filozofii dialogu jako relację, którą cechuje brak anonimowości. To spotkanie człowieka z człowiekiem, którego fundamentem jest autentyczny dialog. Francuski filozof Jacques Maritain uznał ten dialog za taki „w którym ja rzeczywiście daję siebie i w którym jestem przyjmowany” (1988, s. 334). W związku z tym, jak wskazuje Zalewska, relacja ta zawsze uchodziła za bardzo osobistą, a wręcz intymną (2010, s. 187). Dzięki temu mogła mieć etyczny wymiar, w którym jedna strona brała na siebie odpowiedzialności za rozwój drugiej. Drugi warunek, jakim jest czas, wydaje się oczywisty. Powstanie i dojrzewanie relacji międzyludzkiej możliwe jest bowiem jedynie w czasie, którego ilość wpłynąć będzie istotnie na jej głębię i siłę.

Kondycja relacji mistrz – uczeń we współczesnym świecie akademickim

Współcześnie dostrzega się, iż akademicka relacja mistrz – uczeń w powyższym znaczeniu przeżywa kryzys. Uważa się, że nie jest ona już możliwa na pierwszych etapach kształcenia wyższego. Wyjątek stanowią elitarne programy studiów oparte na systemie tutoringu, jak dostępny w Polsce np. Collegium Invisibile. Jak wskazuje Mischke i Stanisławska (2004), wynika to z samej arytmetyki, gdyż liczba mistrzów jest nieadekwatna do liczby studentów. Z jednej strony jest to efekt umasowienia studiów wyższych. Kluczowy warunek potrzebny do zaistnienia relacji, jakim jest odpowiednia ilość czasu, nie może zostać spełniony. W związku z tym uważa się, że relacja ta jest możliwa wyłącznie na późniejszym etapie kształcenia – studiach doktoranckich (Przybyła, 2012). Z drugiej strony wynika to z niskiej „podaży” mistrzów w owym klasycznym sensie. Jest to bowiem wyjątkowy splot kompetencji, cech osobowości, postaw i wyznawanych wartości, które rzadko spotykają się w jednym człowieku. Mistrzów zawsze było, jest i będzie w niedomiarze. Jednak dziś, jak wskazują diagnozy współczesnego środowiska akademickiego, sytuacja jest szczególnie niekorzystna. W książce *Umysł zamknięty* Bloom (1997) dowodzi, iż coraz powszechniejsza wśród wykładowców jest postawa relatywizmu intelektualnego i moralnego. Tytuły naukowe zaświadczają dziś co najwyżej o kompetencji intelektualnej, nie zaś o szeroko pojętej doskonałości będącej przejawem mistrzostwa.

Ów stan powolnego znikania z horyzontu figury mistrza jest efektem przemian kulturowych. Doskonałość jest bowiem pojęciem, które nowoczesność uznała za

anachroniczne i godne zapomnienia. W rozprawce *O doskonałości* Tatarkiewicz (1976) wykazał, że już w XIX wieku przestano posługiwać się pojęciem doskonałości, gdyż uznano je za nierealne, podobnie niedostępne co pojęcie nieskończoności. Dalsze kruszenie idei doskonałości osobowej przyniósł wiek XX. Jak wyraził to Paul Valéry: „Dążyć do doskonałości, przeznaczać dziełu nieograniczony czas pracy, stawiać sobie, jak Goethe, cel nieziszczalny, są to wszystko zamierzenia, które usuwa układ nowoczesnego życia” (Tatarkiewicz, 1976, s. 53). Ostatecznie ideę doskonałości osobowej zanegował nurt postmodernizmu, który podważył istnienie obiektywnych wartości. Zatem postmodernistyczny zmierzch wielkich narracji okazał się być jednocześnie zmierzchem wielkich mistrzów. Ich autorytet zastąpili popkulturowi idole, którzy – jak zauważa Mazur (2011) – częściej łączą się z panowaniem i manipulacją niż korzystnym i wartościowym wpływem wychowawczym.

Z powyższych obserwacji wyłania się pesymistyczna konkluzja dotycząca możliwości zaistnienia relacji mistrz – uczeń w jej klasycznym kształcie. Jak stwierdza Olbrycht:

Na doskonałość nie ma tu już miejsca. Role mistrza i ucznia nie są już możliwe i nie mają sensu. Równocześnie w praktyce główni przedstawiciele tego nurtu myślenia nazywani są przez swych uczniów i szerzej – odbiorców – mistrzami i za takich uważani – nie protestują (Olbrycht, 1998).

Mistrz istnieje dalej, lecz w zmienionej postaci. Oczekuje się od niego przede wszystkim doskonałości w znaczeniu najwyższej jakości wytworów pracy naukowej i dydaktycznej. To profesjonalista, wybitny ekspert w danej dziedzinie, nie zaś ucieleśnienie niedoścignionego ideału czy drogowskaz po trudnej sztuce życia.

Rozumiejąc uwarunkowania i problemy związane z figurą mistrza we współczesnym świecie, należy zapytać o drugi człon owej relacji – ucznia. Jak wskazują badania Zalewskiej (2010), współcześni studenci nadal odczuwają potrzebę relacji z mistrzem. W badaniu opinii jedynie 20% studentów stwierdziło, że takiej potrzeby nie ma. Zastanawiające jest jednak, iż wbrew wcześniejszej analizie stanu kultury i środowiska akademickiego, studenci nadal oczekują od owych mistrzów czegoś więcej niż samej doskonałości naukowej i dydaktycznej. Według badań Olubińskiego (2014) dla kształcącego się pokolenia mistrz posiadać musi przede wszystkim wiedzę oraz umiejętności merytoryczno-praktyczne i informatyczno-medialne. Niemniej równie istotne okazują się być kompetencje metodyczne, pedagogiczne, psychologiczne, a także terapeutyczne i etyczne. Poza tym mistrz odznaczać się powinien twórczą wolnością w sposobie nauczania oraz posiadać osobowy (charyzmatyczny) autorytet, wywołujący spontaniczne

uznanie oraz emocjonalną akceptację. Z kolei w budowaniu relacji z mistrzem studenci oczekują spotkań, jasno określonych oczekiwań, rozmów, zarówno merytorycznych, jak i swobodnych, otwartości, możliwości rozmowy o trudnych sprawach osobistych wymagających zaufania oraz wspólnych przedsięwzięć takich jak projekty naukowe (Olubiński, 2014). Zaskakujące w kontekście współczesnych problemów z relacją mistrz – uczeń są przytoczone wyniki badania opinii studentów studiów stacjonarnych. Spośród 60 osób aż 62% deklaruowało, że posiada mistrza (Zalewska, 2010). Wątpliwym jest, aby tak liczna grupa studentów była w relacji mistrz – uczeń w przytoczonym, klasycznym kształcie. Niemiej pokazuje to, że posiadanie mistrza jest stanem dla większości z nich upragnionym, i w jakiejś formie, osiągalnym.

Na koniec warto wskazać jeszcze jedną wątpliwość, tym razem po stronie ucznia, dotyczącą możliwości stworzenia relacji mistrz – uczeń w jej klasycznym kształcie. Bierze się ona z danych dotyczących kompetencji w budowaniu relacji międzyludzkich przez wchodzące w dorosłe życie pokolenie. Według raportu Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) współczesne dzieci i młodzież mają coraz większe problemy z budowaniem autentycznych i głębokich więzi (Szaniawski, 2012). Liczba przyjaciół, jaką deklarują, nieustannie spada, a samo znaczenie więzi przyjacielskich jest w coraz większym stopniu dewaluowane, do czego znacznie przyczyniają się cyfrowe media. Dla akademickiej relacji mistrz – uczeń to niewątpliwie zły prognostyk. Choć relacja ta ma asymetryczny charakter, przez co zależy w większym stopniu od osoby nauczyciela to – jak stwierdza Zalewska (2010) – pewien wysiłek po stronie ucznia, czy to w pokonywaniu własnej wygody, przyzwyczajęń, podejmowaniu ryzyka, jakiego oczekuje od niego mistrz, jest tu konieczny. Trudność w budowaniu relacji rówieśniczych może zatem oznaczać także potencjalne problemy w budowaniu więzi z mistrzem.

Mistrz i uczeń w elektronicznym środowisku komunikacyjnym

W przypadku relacji mistrz – uczeń w edukacji online należy zauważyć, że obok omówionych wcześniej problemów jest ona obciążona także trudnościami wynikającymi ze specyfiki samego medium użytego w kształceniu zdalnym. Zapośredniczona elektronicznie komunikacja w kształceniu online zmienia bowiem w sposób fundamentalny interakcje międzyludzkie zarówno w aspekcie ilościowym, jak i jakościowym. Jednocześnie pojawiają się tu nieobecne wcześniej szanse.

Badania nad komunikacją zapośredniczoną przez komputer (*Computer Mediated Communication* – CMC) pokazują, iż środki komunikacji nie są neutralne

dla interakcji międzyludzkich. Wpływają m.in. na zakres informacji osobistych, jakimi dzielimy się z innymi (*self-disclosure*). W jednym z badań wykazano, że najbardziej sprzyjającą wylewności i otwartości formą komunikacji jest synchroniczna komunikacja tekstowa (czat), która przewyższa zarówno formę wideokonferencyjną, jak i spotkanie face-to-face (Jiang i in., 2013). Jednocześnie dostrzeżono istnienie silniejszej niż w face-to-face zależności pomiędzy ujawnianiem informacji osobistych a tworzeniem się intymnej relacji pomiędzy rozmówcami (Jiang i in., 2013). Efekt ten okazuje się przybierać na sile, jeśli komunikacja realizowana jest w warunkach anonimowości rozmówców (Schouten i in., 2009).

Powyższe wyniki tłumaczy się na gruncie teorii komunikacji interpersonalnej Walthera zwanej modelem hiperpersonalnym (*Hyperpersonal model*). Zakłada on, iż zapośredniczona przez komputer komunikacja tekstowa oferuje szereg zalet nieobecnych w komunikacji tradycyjnej. Według tej teorii obecne w normalnej komunikacji gesty, mimika czy cechy demograficzne takie jak płeć, rasa oraz wiek w istocie zaburzają proces komunikacji, bowiem rozpraszą oraz wyzwalają różnego rodzaju uprzedzenia (Walther, 1996). W przypadku tekstowej CMC relacja budowana jest z pominięciem cielesności drugiego człowieka, na podstawie przemyślanych komunikatów. Pozwala to uzyskać optymalną jakość autoprezentacji, co prowadzić ma do lepszych relacji międzyludzkich osób komunikujących się w ten sposób (Okdie i in., 2011). Jednak ceną za większą kontrolę nad komunikacją jest jej mniejsza naturalność, a co za tym idzie, potrzeba adaptacji poznawczej do środowiska, w którym się ona odbywa.

Jak głosi teoria naturalności mediów (*Media naturalness theory*) Kocka (2005a), od czasów epoki kamienia nasi przodkowie komunikowali się werbalnie, przez co mózg człowieka dostosowany jest do tej formy komunikacji. Według tej teorii, zwanej również modelem psychobiologicznym, naturalność komunikacji oznacza używanie ewolucyjnie ukształtowanego ośrodka, jakim jest mowa. Wszelkie inne formy komunikacji, w tym zapośredniczone przez media, charakteryzować się zatem będą mniejszą naturalnością. Ich stosowanie oznacza dla ludzkiego mózgu dwie konsekwencje: 1) słabsze pobudzenie fizjologiczne (*physiological arousal*) podczas rozmowy, co oznacza bardziej monotonną i uboższą emocjonalnie komunikację; 2) większe obciążenie poznawcze związane z potrzebą kompensacji nieobecnych informacji.

Badania nad mózgiem pokazują, że posiada on zdolność adaptowania się do zapośredniczonego środowiska komunikacji. W jednym z nich wykazano, iż tekstowa CMC zwiększa postrzegany wysiłek poznawczy o blisko 40% oraz postrzeganą niejednoznaczność komunikatów o prawie 80%, co nie miało jednak wpływu na efektywność pracy (Kock, 2005b). Wskazuje się, że podobny efekt adaptacji

kompensacyjnej, która niweluje efekty zagubienia mózgu w nowym środowisku komunikacyjnym, ma miejsce także w kształceniu online (Kock i in., 2007). Inaczej jest z pobudzeniem emocjonalnym, które w przypadku tekstowej CMC jest zdecydowanie słabsze niż w naturalnej komunikacji face-to-face. Według ewolucyjnej teorii emocji uznawanej za jedną z lepiej ugruntowanych, emocje są kluczową siłą w formowaniu i podtrzymywaniu więzi społecznych (Turner & Stets, 2005). Ich brak bądź ograniczona postać stwarza ryzyko, że relacja będzie mniej trwała. Dlatego, mając na uwadze trwałość relacji budowanej online, konieczne jest wykorzystywanie środków komunikacji maksymalizujące komponent emocjonalny, a więc środków jak najbardziej „naturalnych” – jak np. wideokonferencja.

Przytoczone badania i teorie dotyczące CMC wskazują, że za jej pomocą możliwe jest budowanie bliskich relacji, jak i efektywne realizowanie różnego rodzaju zadań w sieci. Co więcej, tekstowa komunikacja zapośredniczona komputerowo odznaczająca się większą otwartością i wylewnością rozmówców, brakiem uprzedzeń wynikających z cielesności, a także większą kontrolą nad komunikatem sprawia, że proces tworzenia się relacji może być szybszy, a sama interakcja wyższej jakości. Z kolei brak konieczności fizycznego spotkania w jednym miejscu i czasie pozwala bezwysiłkowo zwiększyć zakres komunikacji, co jest nie bez znaczenia dla tworzenia się i podtrzymania istniejącej już relacji. Jednocześnie wykorzystanie synchronicznej komunikacji opartej na przekazie audio i wideo może nadać relacji emocjonalną głębię, konieczną by zwiększyć jej trwałość. W modelach kształcenia online dążących do zachowania relacji mistrz – uczeń właściwe wydaje się zatem stosowanie mieszanego modelu komunikacji, wykorzystującego zarówno asynchroniczne, jak i synchroniczne, audiowizualne formy komunikacji.

Konteksty ryzyka komunikacji zapośredniczonej komputerowo

Powyzsza konkluzja wymaga uzupełnienia o szerszy kontekst funkcjonowania kształcenia online oraz komunikacji zapośredniczonej komputerowo (CMC), który pozwala dostrzec potencjalne obszary ryzyka dla budowania relacji mistrz – uczeń w sieci.

Jeżeli uznać, iż cyfrowy tubylec (*digital native*), za jakiego uchodzi współczesny student, uważa świat cyfrowy za naturalne środowisko komunikacyjne, to mistrz należący do wcześniejszych generacji już niekoniecznie. Z jednej strony oznacza to, że będąc ukształtowany przez świat analogowy, może mieć wyraźne preferencje do korzystania z naturalnych sposobów komunikacji, co w efekcie wiązać się może

z mniejszym zaangażowaniem i skutecznością w komunikacji online. Z drugiej pozycji kompetencji informatycznych, który rozstrzyga w dużej mierze o sprawności i efektywności mistrza w komunikacji online, okazać się może niewystarczający. W przypadku skrajnej atechniczności, spotykanej zwłaszcza u humanistów, oznaczać to może wręcz cyfrowe wykluczenie z roli mistrza. Z czasem jednak, gdy kolejne pokolenia nauczycieli akademickich stawać się będą mistrzami, problem ten całkowicie zniknie. Nim to jednak nastąpi, problem kompetencji stanowić może istotną przeszkodę dla budowania relacji mistrz – uczeń w kształceniu online.

Kolejnym problematycznym zagadnieniem jest autentyczność relacji zbudowanych za pomocą CMC. Przywołany wcześniej model hiperpersonalny nie bierze pod uwagę faktu, iż komunikacja w trybie asynchronicznym prowadzić może do wytworzenia nierealistycznych, wyidealizowanych obrazów uczestników komunikacji i podważenia jednego z jej kluczowych warunków – autentyczności. Ta wątpliwość ma swoje źródło w badaniach nad budowaniem relacji przez osoby szukające partnerów online. Pokazują one, że trwający poniżej trzech tygodni okres przejścia od tekstowej CMC do tradycyjnego spotkania okazuje się być korzystny dla relacji, podczas gdy wydłużenie tego okresu do sześciu i więcej tygodni ma efekt negatywny, związany z większym prawdopodobieństwem rozczarowania drugą osobą (Ramirez i in., 2015). Choć relacje między potencjalnymi partnerami funkcjonują w zupełnie innym porządku niż ma to miejsce w kształceniu, to powyższe badania wskazują na istotne znaczenie tradycyjnej formy komunikacji dla weryfikacji wzajemnych wyobrażeń i wytworzonych na ich podstawie oczekiwań. Chcąc zwiększyć szansę na autentyczną i długoterminową relację, konieczne jest zatem zweryfikowanie wyobrażeń na temat drugiej strony. W przypadku relacji mistrz – uczeń w kształceniu online oznaczałoby to wykorzystywanie komunikacji synchronicznej oraz zachowanie pewnej liczby spotkań face-to-face, co niestety nie zawsze jest możliwe.

Innym obszarem ryzyka jest etyczna powinność nauczyciela względem ucznia. Jak wskazuje literatura przedmiotu, bycie nauczycielem, zwłaszcza zaś mistrzem, prowadzi do wytworzenia relacji etycznej obejmującej akceptację, zrozumienie stanu psychicznego wychowanka, troskę o jego rozwój, przestrzeganie zasad moralnych, odpowiedzialność, dyskrecję, a także sprawiedliwość (Molesztak i in., 1994). W przypadku relacji przez sieć nasuwa się zasadnicza wątpliwość: czy nauczyciel może realizować powinność względem ucznia online, nigdy nie spotykając się z nim fizycznie? Odpowiedzialność i troska o drugiego człowieka wydają się bowiem zakładać zaangażowanie, które czasami oznacza interwencję w realnym świecie. Czy zatem mistrz gotów jest traktować relacje zbudowaną przez sieć na równi z powstałymi w bezpośrednim kontakcie? Z pewnością zależeć to będzie od

osobowości mistrza, jego empatii i poczucia odpowiedzialności. Filozofia i literatura dostarczają nam jednak wskazówki, iż poczucie powinności wobec drugiego człowieka, którego obecność jest zapośredniczona przez media, może być odczuwalne mniej intensywnie.

Francuski filozof Emmanuel Lévinas zauważył, że dopiero ze spotkania twarzą w twarz rodzi się odpowiedzialność i etyczny wymiar relacji międzyludzkich. 'Twarz' (*le visage*) to dla Lévinasa rzeczywista obecność drugiej osoby, która prowadzi do doświadczenia bliskości Innego. Jak stwierdził: „ujrzeć twarz to usłyszeć: «Nie zabijaj»” (1991, s. 9). Twarz budzi w nas etyczną powinność względem drugiego człowieka. Jeśli zatem nie dostrzegamy twarzy, czyli nie doświadczamy fizycznej bliskości drugiego, to nie odczuwamy odpowiedzialności. Podobne przesłanie ma wiersz Zbigniewa Herberta *Pan Cogito czyta gazetę*. Dla podmiotu wiadomości o ludzkim cierpieniu podane w prasie nie budzą już odruchów współczucia. Ludzie „bez twarzy”, ludzie opisani w szczegółach, ludzie przemienieni w cyfry i statystyki „nie przemawiają do wyobraźni jest ich za dużo” (Herbert, 1974). Podobnie może być z uczniem online, który dla nauczyciela jest obecny jedynie jako ciąg tekstu czy strumień danych audiowizualnych na ekranie.

Ostatnią i największą przeszkodą dla relacji mistrz – uczeń online są neoliberalne modele e-kształcenia. Dążąc do skuteczności ekonomicznej, podważają one omawianą relację na kilku płaszczyznach. Przede wszystkim redefiniują rolę wykładowcy w procesie kształcenia online. Wykładowca jest tu najczęściej dostarczycielem treści merytorycznej kursu, który zostaje opracowany przez zespół ekspertów e-learningu oraz prowadzony przez tańszego instruktora-tutora. Bieżący kontakt ze studentami ma wyłącznie ów instruktor-tutor, który jest najczęściej kontraktowym pracownikiem dydaktycznym bez większych osiągnięć naukowych. W niektórych przypadkach wykładowca może funkcjonować w roli instruktora-facylitatora, którego obowiązkiem będzie ocena prac zaliczeniowych studentów (Simmons, 2001). Jednak poza jednorazową informacją zwrotną nie pozwala to na trwające w czasie interakcje ze studentami. Dla Bołtucia (2005) tego rodzaju modele uniemożliwią kontakt studentów z wybitniejszymi naukowcami oraz ograniczają jakość na rzecz sprawności edukacji. Na próżno szukać tu zatem figury mistrza, a więc i opisywanej relacji. Jednocześnie trudno nie zauważyć, że sytuacja ta podważa elementarną dla uniwersytetu humboltowską zasadę jedności badań i kształcenia.

Efektom powyższego podejścia są także liczniejsze grupy zajęciowe online. Jak wskazuje analiza przeprowadzana na uczelniach wyższych w USA, klasy online są średnio o 50% liczniejsze niż klasy stacjonarne (Bailey i in., 2018). Rosnąca liczba studentów przy tej samej dostępności kadry oznacza, że ilość czasu na jednego

studenta zmniejsza się. W praktyce oznacza to mniejszą liczbę interakcji z wykładowcą, co zwłaszcza dla humanistyki zbudowanej na dialogu i poruszającej się w obszarze interpretacji, niesie ogromne negatywne konsekwencje dydaktyczne, a także zamyka możliwość budowania głębszych relacji.

Najbardziej niepokojące wydaje się jednak redukcyjne spojrzenie na proces kształcenia. Oznacza to wyeliminowanie bądź zmniejszenie znaczenia pozadydaktycznych wymiarów kształcenia. Z jednej strony jest to efektem neoliberalnego spojrzenia na proces edukacji, a więc zerwania z formacyjnym wymiarem kształcenia akademickiego na rzecz efektywności dydaktycznej. W tak definiowanej edukacji akademickiej pomija się obszar kompetencji trudnych do kształtowania online, jak np. kompetencje społeczne, ale przede wszystkim obszar oddziaływań pedagogicznych odniesiony do budowania postaw i przekazywania wartości. Z drugiej wynika to z problematyczności samego zagadnienia, jakim jest wychowanie online.

Jak twierdzi Kwiatkowska, istnieje wiele wątpliwości w kwestii „wychowania zdalnego” (2011, s. 235). W tym obszarze wciąż brakuje badań ukazujących skuteczność wychowawczą formuły online. Już pobieżna analiza pozwala jednak stwierdzić, że środowisko online jest wychowawczo mniej wartościowe. Jest bowiem znacznie ograniczone w aspekcie różnorodności interakcji o charakterze wychowawczym. Spośród trzech wskazanych przez Chmielecką (2010) przestrzeni oddziaływania wychowawczego w szkolnictwie wyższym (refleksja humanistyczna, naśladownictwo – dawanie przykładu, zaangażowanie) w pełni obecna online jest jedynie pierwsza. Trudno bowiem mówić o naśladownictwie, gdy uczeń nie może obserwować mistrza w licznych sytuacjach społecznych, jak to bywa w tradycyjnej formie kształcenia. Dla klasycznie rozumianej relacji mistrz – uczeń, która ma charakter formacyjny, to niewątpliwie duża strata.

Podsumowanie

Czy zatem – jak zapytuje Przybyła (2012) – magii spotkania z mistrzem mógłby doświadczyć współczesny adept humanistyki kształcony online? Czy potrafiłby dostrzec w e-learningowym tutorze uczonego-kapłana? Powyższa analiza prowadzi do odpowiedzi twierdzącej. Zapośredniczona forma kontaktu nie wyklucza takiej możliwości. Aby jednak była ona możliwa, muszą zostać spełnione określone warunki. Mistrz musi poruszać się swobodnie w narzędziach ICT. Musi także być obecny w procesie kształcenia jako prowadzący zajęcia, co uniemożliwiają neoliberalne modele e-kształcenia. Niespełnienie tych kluczowych warunków pro-

wadzić będzie do sytuacji, w której – jak przestrzega Morbitzer – „edukacja na odległość całkowicie gubi, i tak już zanikającą, relację mistrz – uczeń, a tylko ona może zapewnić kształcenie zorientowane na mądrość, kształcenie respektujące podstawowe wartości, wreszcie kształcenie, w którym jest czas i miejsce na aspekty wychowawcze” (2002, s. 182).

Należy jednak zauważyć, że powstała w środowisku elektronicznym relacja będzie charakteryzować się swoistymi napięciami nieobecnymi w kształceniu stacjonarnym. Wynikać to będzie z ambiwalentności komunikacji zapośredniczonej komputerowo. Z jednej strony bowiem ułatwia ona otwarcie się na drugą stronę, szybciej prowadzi do wytworzenia poczucia bliskości i odznacza się mniejszym wpływem uprzedzeń na kształt relacji. Z kolei dzięki natychmiastowej dostępności pozwala także bez wysiłku zwiększyć liczbę interakcji, co może mieć znaczenie zwłaszcza dla długoterminowego podtrzymywania owej relacji. Z drugiej, nieuzupełniana tradycyjnym spotkaniem podaje w wątpliwość autentyczność i głębię owej więzi, w tym stopnia zaangażowania i poczucia odpowiedzialności po stronie nauczyciela, a także skuteczność oddziaływania wychowawczego. Ostatecznie to, czy będzie to relacja mistrz – uczeń w jej klasycznym kształcie, zależeć będzie przede wszystkim od wysiłku, chęci i zaangażowania włożonego w nią po każdej ze stron, o co we współczesnych czasach może być trudno.

Bibliografia

- Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS). (2015, 25 maja). *II Ogólnopolska konferencja, pt.: „Mistrz i Uczeń – Cyberprzestrzeń i światy wirtualne”* [Wideo]. YouTube. <https://youtu.be/A06kiWJ75-k?t=605>
- Bailey, A., Vaduganathan, N., Henry, T., Laverdiere, R., & Pugliese, L. (2018), *Making digital learning work*. The Boston Consulting Group. <https://edplus.asu.edu/sites/default/files/BCG-Making-Digital-Learning-Work-Apr-2018%20.pdf>
- Bloom, A. (1997). *Umysł zamknięty*. Zysk i S-ka.
- Bołtuć, P. (2005). Współczesne modele e-learningu akademickiego. W: M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-edukacja w ekonomicznym szkolnictwie wyższym* (s. 31–37). Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Chmielecka, E. (2010, 25 czerwca). *Wiedza, umiejętności, postawy – trzy wymiary edukacji wyższej wpisane w ramy kwalifikacji* [Prezentacja na konferencji]. Konferencja Bolońska: „Wychowawcze zobowiązania uniwersytetu”. Gdańsk. http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/ECH_LO_250610.pdf
- Herbert, Z. (1974). *Pan Cogito*. Czytelnik.
- Jiang, L.C., Bazarova, N.N., & Hancock, J.T. (2013). From perception to behavior: Disclosure reciprocity and the intensification of intimacy in computer-mediated communication. *Communication Research*, 40(1), 125–143.

- Kiereś, H. (1998). *Służyć kulturze*. Fundacja „Servire Veritati” Instytut Edukacji Narodowej.
- Kock, N. (2005a). Compensatory adaptation to media obstacles: An experimental study of process redesign dyads. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 18(2), 41–67. <https://doi.org/10.4018/irmj.2005040103>
- Kock, N. (2005b). Media richness or media naturalness? The evolution of our biological communication apparatus and its influence on our behavior toward e-communication tools. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 48(2), 117–130. <https://doi.org/10.1109/TPC.2005.849649>
- Kock, N., Verville, J. & Garza, V. (2007), Media naturalness and online learning: Findings supporting both the significant- and no-significant-difference perspectives. *Decision Sciences. Journal of Innovative Education*, 5(2), 333–355. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00144.x>
- Kwiatkowska, W. (2011). *Wykład w kształceniu na odległość*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lévinas, E. (1991). *Trudna wolność. Eseje o judaizmie* (A. Kuryś, tłum.). Wydawnictwo Atekt.
- Maritain, J. (1988). *Pisma filozoficzne* (J. Fenrychowa, tłum.). Wydawnictwo Znak.
- Mazur, P. (2011). *Wychowanie w czasach kryzysu autorytetu*. Polish Club Online. <https://www.polish-club.org/2011/01/27/dr-hab-piotr-s-mazur-wychowanie-w-czasach-kryzysu-autorytetu/>
- Mischke, J., & Stanisławska, A. (2004), Mistrz, czyli kto?, *e-mentor*, 5(7). <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/86>
- Moleszta, A., Tchorzewski, A.M., & Wołoszyn, W. (1994), *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy.
- Morbitzer, J. (2002). Mity edukacji wspieranej komputerowo (czyli 7 grzechów głównych EWK). W: J. Morbitzer (red.), *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym* (s. 177–187), materiały XII Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego w Krakowie. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Okdie, B.M., Guadagno, R.E., Bernieri, F.J., Geers, A.L., & McLarney-Vesotski, A.R. (2011). Getting to know you: Face-to-face versus online interactions. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 153–159. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.017>
- Olbrycht, K. (1998). Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”. *Gazeta Uniwersytecka UŚ*, 2(58). <https://gazeta.us.edu.pl/node/194851>
- Olubiński, A. (2014). Czy współczesne uniwersytetu potrzebują autorytetu mistrza? *Pedagogika Społeczna*, 4(54), 33–49.
- Postman, N. (1995). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. PIW.
- Przybyła, W. (2012). Filologia polska a e-learning. W: M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-learning – narzędzia i praktyka* (s. 151–161). Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych.
- Ramirez, A., (Bryant) Sumner, E.M., Fleuriet, C., & Cole, M. (2015), When online dating partners meet offline: The effect of modality switching on relational communication between online daters. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(1), 99–114. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12101>
- Schouten, A.P., Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2009). An experimental test of processes underlying self-disclosure in computer-mediated communication. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 3(2), 1–15.
- Simmons, J. (2001). Educational Technology and Academic Freedom. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 5(3), 158–166.
- Stróżewski, W. (2007). Promieniowanie mistrza. *W drodze*, 2(402), 59–65.
- Szaniawski, P. (2012, 1 czerwca), Polskie dzieci nie mają kumpli, *Newsweek*.
- Tatarkiewicz, K. (1976). *O doskonałości*. PWN.

- Turner, J., & Stets, J. (2005). *The sociology of emotions*. Cambridge University Press.
- Walther, J.B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23(1), 3–43. <https://doi.org/10.1177/009365096023001001>
- Zalewska, S. (2010). Relacje mistrz – uczeń we współczesnych realiach uczelni wyższej. Rzeczywistość i oczekiwania. W: A. Murawska, I. Kość (red.), *Edukacja akademicka wobec prawdy* (s. 117–128). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.