

realizovaných v projektu „Analýza spolupráce vysokých škol s výrobními a servisními podniky“, se věnovala dále otázkám komunikačních dovedností.

Diskusi uzavřela ředitelka CSVŠ Ing. Helena Šebková, CSc., která poděkovala účastníkům semináře za jejich aktivní účast.

- jšt -

NĚKOLIK POZNÁMEK K AMBIVALENTNÍ POVAZE DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční vzdělávání má natolik komplikovanou povahu, že, jak se budu snažit ukázat níže, při jejím rozboru je třeba respektovat skutečnost, že jeden rys distančního vzdělávání je možné hodnotit zcela odlišnými způsoby, aniž by určitý pohled a priori upíral nárok na správnost perspektivy opačné.

Zatímco formalizované podoby vzdělávání mají velmi dlouhou historii, distanční vzdělávání vzniklo až s nástupem moderní společnosti, k níž kromě všeobecnosti základního vzdělání neodmyslitelně patří rychlý rozvoj komunikačních médií. Distanční vzdělávání není primárně založeno na časoprostorové shodě a přímé osobní komunikaci. To jej činí snadno dostupným, individualizovaným, organizačně pružným, ale i snadněji převoditelným na zboží (Jarvis, 1995). Vzhledem k časoprostorovému rozpojení a velké míře odpovědnosti učícího se za své studijní výsledky (Dirckinck-Holmfeld, 1996), více než kde jinde vystupuje v případě distančního vzdělávání do popředí didaktický rozměr komunikace a učení.

Pravděpodobně nejhodnotnějším znakem distančního vzdělávání je jeho dostupnost (možnost kombinovat studium se zaměstnáním, využít domov jako hlavní studijní prostředí). Distanční vzdělávání vzniklo jako doplněk a alternativa vůči školnímu vzdělávání a jeho obdobám (např. ve vzdělávání dospělých), a i dnes přispívá k demokratizaci vzdělávání ve smyslu jeho dostupnosti. Distanční forma umožňuje překročit závažné bariéry přístupu ke vzdělávání dané nedostatkem času (nejenom z důvodu zaměstnání, ale např. i péče o děti), velkými prostorovými vzdálenostmi, zdravotním znevýhodněním apod.

Kvalitativní stránka distančního vzdělávání se v určitých souvislostech jeví jako spornější. Protože se hlav-

ní proud debat na téma distančního vzdělávání, jak se odehrávají v české publicistice, nese v optimistickém duchu a je zaujat rychlým rozvojem využitelných informačních a komunikačních technologií, soustředí se ve snaze o komplexnější popis distančního vzdělávání hlavně na jeho rozporné znaky.

Nechci tvrdit, že využití komunikačních médií automaticky předem nezakládá určité výhody a nevýhody pro podobu edukačních procesů. Přesto se domnívám, že významně záleží na tom, jak přesně jsou média využívána. Je také nutné podtrhnout skutečnost, že důraz na změnu a nové možnosti komunikace by neměl bránit schopnosti vnímat spojitost aktuálních trendů s problémy, které patří ke vzdělávání dlouhodobě. Například problém objektivit testování je samozřejmě dán přesnou podobou zadaných otázek a kritérií, podle nichž jsou vyhodnocovány odpovědi, a nikoli primárně tím, zda test opravuje člověk či počítačový program.

Naprosto neopominutelným, i když málokdy zdůrazňovaným tématem, je sociální rozměr vzdělávání. Distanční vzdělávání se dlouho a záměrně soustřeďovalo na jednotlivce a jeho samostatnou práci. V poslední době vystupuje jistě právem do popředí důraz na spolupráci mezi učícími se, kterou umožňuje internet jako síťové médium, jež v sobě kombinuje prvky masové a interpersonální komunikace. Dále sílí důraz na existenci soustředění a seminářů, v nichž probíhá přímá komunikace mezi učícím se a učitelem (tutorem). Vyučující tak v některých okamžicích dostává příležitost překročit základní roli zprostředkovatele poznatků a může se lépe projevit jako osobnost s jedinečnými vlastnostmi. Přímá komunikace a spolupráce ve studijních kroužcích nabízí šanci do jisté míry podporovat informální způsoby učení, včetně učení sociálního.

Jinou – přesto úzce související – otázkou je možnost zprostředkovávat vzdělání jednotlivých oblastí lidského poznání. U některých oborů má distanční forma jen omezené možnosti. Dá se např. distančně vystudovat filozofie? Na takto sugestivně položenou otázku lze odpovědět i pozitivně – viz hermeneuticky zaměřená filozofie, pro niž je práce s psaným textem způsobem dialogu, cestou, jak pronikat k myšlení autora textu, i cestou k vlastnímu růstu. Vnucují se ale závažné otázky. V kolika procentech případů by byla distanční forma studia filozofie účinná? Pokud by selhávala, v jakém rozsahu by odpovědnost ležela na straně učících se? Je možné podporovat schopnost kritické reflexe textu a jeho interpretací bez zážitku přímé osobní komunikace?

Zdá se, že distanční forma je nejlépe uplatnitelná u vysoce motivovaných jednotlivců, kteří disponují dostatečným množstvím volného času, dokáží pracovat s informacemi a kteří prohlubují své znalosti v oborech, v nichž nejsou naprostými nováčky a nepotřebují proto teprve „testovat“ své preference a předpoklady ke studiu. Tím ale není řečeno, že by se aplikace distanční formy vylučovala se zájmem o podporu učení příslušníků různých specifických skupin (např. třetí věk, lidé se zdravotním handicapem). Zvláštní znevýhodněné skupiny zpravidla potřebují specifické způsoby podpory – už např. pouze proto, aby se o možnosti vzdělávání dozvěděly a naučily se ovládat příslušné technologie. Informační a komunikační technologie mohou nerovný přístup k učení jak posilovat, tak překonávat (OECD, 2001).

Dalším podnětem k přemýšlení je míra svobody učícího se vybírat obsah kurzu. Současné podoby distančního vzdělávání podporují (což také samy často s oblibou deklarují) aktivní roli studenta. Přesto – bývá svoboda studenta něčím víc než jenom výběrem (byť z mnoha) předem připravených standardizovaných obsahů, anebo je to skutečně především on, kdo určuje podobu procesu učení?

Příležitost volby mezi obsahy a vlastní řízení tempa učení má kromě nepopíratelných výhod i svá úskalí. Sebeřízenému učení hrozí mj. ztráta směru, obtíže při rozlišování podstatného a okrajového, problém nacházet souvislosti mezi jednotlivými částmi probírané látky. Tempo učení odvozené od potřeby studenta má dobrou šanci zlepšit efektivnost procesu. Přesto je zde pravděpodobně mnohem snazší ztratit část odhodlaní,

odkládat obtížné (a obávané) úseky studia a z nich plynoucí úkoly.

Posledním rizikem, které chci zmínit, je přecenění váhy formy vzdělávání a s ním spojená nekritická víra v technologie. Přes veškerou důležitost formy by v pozadí neměl zůstat obsah vzdělávání. Právě úsilí o kvalitu je nejdůležitějším úkolem pro následující vývoj distančního vzdělávání, přičemž pod pojem kvalita je třeba rozumět něco více než komerční úspěšnost kurzu, přiměřené náklady na něj a spokojenost studentů (Barbera, 2004).

Jak vyplývá z výše uvedeného, v distančním vzdělávání se setkávají protichůdné tendence a teprve na základě analýzy souvislostí konkrétních příkladů lze jednoznačně argumentovat ve prospěch či neprospěch aplikace této formy vzdělávání. Vedle nastolených otázek – problémů, které se týkají aplikace distančního vzdělávání, je třeba zdůraznit význam distanční formy vzdělávání během transformace vyspělých společností, které mají zájem stát se společnostmi informačními. Mimo jakoukoli pochybnost zůstává skutečnost, že distanční vzdělávání má pozoruhodný potenciál a poptávka po něm zcela jistě poroste. Odpovídá totiž základním vývojovým trendům (požadavkům) ekonomiky a kultury vyspělých společností, na jejichž analýzu v tomto příspěvku nezbyvá prostor. Jisté je, že distanční forma umožňuje realizovat vzdělávání jako časově pružný proces a rozšiřovat počet učících se. To vše hlavně s ohledem na prakticky využitelné obsahy.

- mk -

Literatura:

- [1] Barbera, E. (2004). Quality in virtual education environments. *British Journal of Educational Technology*. 35 (1), 13–20.
- [2] Gray, D. (1999). The internet in lifelong learning: liberation or alienation? *International Journal of Lifelong Education*. 18 (2), 119–126.
- [3] Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education. Theory and practice*. London and New York: Routledge.
- [4] Dirckinck-Holmfeld, L. (1996). Post-Industrialized Distance Learning. New Demands – New Models – New Tools. In: Olesen, H.S, Rasmussen, P. (eds). *Theoretical Issues in Adult Education – Danish Research and Experiences*. Roskilde University Press.
- [5] OECD (2001). *Analýza vzdělávací politiky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.