

Przeszkody, powody i utracone korzyści. E-nauczanie w polskich uczelniach wyższych

Dlaczego – pomimo powszechnie znanych zalet e-nauczania – jest ono wprowadzane na polskie uczelnie wyższe tak opieszale? Autor opracowania jest przy tym przekonany, że przyczyn tego stanu rzeczy nie da się sprowadzić jedynie do tradycjonalizmu nauczycieli i studentów. Niniejszy artykuł zawiera opis i analizę czynników, które w rzeczywistości powstrzymują szkoły wyższe od systemowego i systematycznego wykorzystywania technologii informacyjnych w dydaktyce.

Geneza problemu

Powodem poszukiwania głębszych przyczyn opieszalego wprowadzania e-nauczania do polskich uczelni wyższych, było zdziwienie. W którąkolwiek bowiem stronę się zwróci, wszędzie sycha zachwyty nad ogromnymi możliwościami edukacyjnymi internetu i przepowiednie wykluczenia w najbliższej przyszłości z aktywnego życia społecznych grup społecznych, które nie potrafią posługiwać się technologiami informacyjnymi. Wynikałoby z tego, że wypchnięcie poza nawias czeka również i nauczycieli szkół wyższych, którzy nie tylko nie dostrzegają możliwości kryjących się w e-edukacji, ale i nie widzą niebezpieczeństwa, na jakie się z tego powodu narażą.

Zdziwienie to również, gdy pomyśli się o tym, że w Polsce prowadzone są studia zaoczne, dające takie same dyplomy jak studia stacjonarne, ale przy ograniczeniu do 60% czasu kontaktu z nauczycielem. A przecież kontakt ów jest przez wielu uważany za warunek konieczny studiów wyższych. Czy rzecz logiczna byłoby uzupełnienie spotkania na uczelni, twarzą w twarz z nauczycielem kontaktami w przestrzeni internetu?

A liczne studia podyplomowe? Czy nie byłoby rozsądne przynajmniej częściowo je prowadzić zdalnie, ułatwiając w ten sposób zarządzanie czasem nauki i pracy zawodowej osobom decydującym się na podjęcie takich studiów?

Konia z rz dem te temu, kto wska e merytoryczne podstawy wykluczaj ce w pe ni zdalne studiowanie (dopuszczona zarz dzeniem MNiSW¹ ilo zaj zdalnych wynosi co najwy ej 60% programu studiów stacjonarnych, z wy czeniem zaj praktycznych).

Podobnych pyta mo na postawi o wiele wi cej, wykazuj c sprzeczno ci pomi dzy deklaracjami a praktyk korzystania z technologii informacyjnych w dydaktyce akademickiej. Jest to tym bardziej zastanawiaj ce, e istnieje coraz wi cej dowodów na nie gorszy poziom kompetencji uzyskanych w nauczaniu zdalnym w porównaniu z kształceniem tradycyjnym, a znacznie wy szy w przypadku nauki w systemie komplementarnym (*blended learning*)².

Wynika z tego, e albo przydatno technologii internetowych w edukacji jest zwyk ym nieporozumieniem opartym na chwilowej fascynacji i mod na internet, albo trzeba przyj , e przyczyna tego braku logiki musi by racjonalna, zewn trzna wzgl dem uczelni i nauczycieli.

Przyczyny niechęci do internetu (e-edukacji)

Je li wi c (a wszystko na to wskazuje) wykorzystanie w procesie dydaktycznym internetu przynosi wzrost jako ci i efektywno ci studiów wy szych, to niech do u ycia tego narz dzia dowodzi jednego proces dydaktyczny znajduje si na marginesie zainteresowa uczelni wy szych.

Wiele wskazuje na to, e przyczyn braku zainteresowania dydaktyk jest przyk adanie do wszystkich (bez wyj tku) szkó wy szych paradygmatu uniwersytetu humboldtowskiego³, cz cego badania z nauczaniem i podkre laj cego pozycj mistrza-uczonego jako najistotniejszego elementu procesu dydaktycznego, którego celem ma by odkrywanie, a nast pnie przekazywanie studentom wiedzy i prawdy o ca ej rzeczywiście ci, jednak z wy czeniem sfery jej praktycznej u yteczno ci. Dzi ów paradygmat wydaje si anachroniczny, je li odnosi si go do wszystkich typów uczelni wy szych zw aszcza tych, których zadaniem jest przygotowanie studentów do zawodu (politechniki, akademie medyczne itp.).

¹ Rozporz dzenie MNiSW w sprawie warunków, jakie musz by spe nione, aby zaj cia dydaktyczne mog y by prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odleg o z dnia 25 wrze nia 2007 (Dz.U. nr 188, poz. 1347, zmienione nast pnie w dniu 31 pa dziernika 2007 Dz.U. nr 208, poz. 1506 oraz w dniu 9 maja 2008 Dz.U. nr 90 poz. 551), http://www.bip.nauka.gov.pl/_gALLERY/28/08/2808/20070925_rozporzadzenie.pdf oraz <http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2008,nr,90/poz,551>, [18.05.2008].

² Por. np. J. C. Moore, *Sloan-C Five Pillars of Quality Online Education 2002*, <http://www.sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf>, [18.10.2008] lub P. Rovai, H.M. Jordan, *Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses*, „The International Review of Research in Open and Distance Learning”, Vol. 5, No 2, 2004.

³ Uniwersytet humboldtowski, zwany te niemieckim, okre lany jest tym mianem od nazwiska za o yciela uniwersytetu berli skiego, Wilhelma von Humboldta, wed ug którego w nowym uniwersytecie studenci mieli si uczy my lenia, a nie konkretnego zawodu. Kształcenie i szkolenie zawodowe oraz wymogi praktycznej u yteczno ci wiedzy nie znalaz y si w sferze zainteresowa uniwersytetu niemieckiego.

Potrzeba masowo ci i utylitaryzmu kształcenia skłania raczej do przyjęcia modelu uniwersytetu amerykańskiego, który nastawiony na optymalne ocenienie teoretycznej wiedzy z praktyk jest czymś w rodzaju potężnej agencji dokonującej przekształcania teorii w skuteczny instrument cywilizacyjnego postępu. Tym bardziej że od końca XX wieku ogromnie zmieniła się dostępną rolę wiedzy, a w konsekwencji po redniectwo uczonego odkrywcy w procesie nauczania straciło wiele na znaczeniu.

Różnice między humboldtowskim a amerykańskim paradygmatem uniwersytetu zdają się już dostrzega nasi ustawodawcy⁴, dzieląc uczelnie wyśze na akademickie i zawodowe, jednak nie wyciągają z tej obserwacji ostatecznych konsekwencji. Nadal kryterium podziału pozostaje zdolność do prowadzenia badań naukowych, a nie, wspomniane już, przygotowanie do przekształcania teorii w skuteczny instrument cywilizacyjnego postępu, wyrażające się jako cel i poziomem dydaktyki.

Nie tylko ustawodawcy, ale i większość establishmentu akademickiego uparcie stoi na gruncie nierozdzielności badań z nauczaniem (z akcentem na badania) i wypływającej stąd kluczowej roli mistrza-uczonego. Tendencją do utrzymania tej zasady w odniesieniu do wszystkich rodzajów szkół pretendujących do miana uczelni wyższych wzmacnia dodatkowo obsesyjny strach przed utratą poprzedzającej proces dydaktyczny kontroli (zresztą w dużej mierze fikcyjnej) nad jakością nauczania. Wyrazem tej obawy jest między innymi powszechne obowiazkiwanie tzw. minimów kadrowych.

W obecnym systemie edukacji wyśzej cele uczelni formułuje się bowiem czysto ilościowo – pozycja, status uczelni i możliwości uczenia zależą od liczby doktorów, doktorów habilitowanych i profesorów. W takiej sytuacji nawet noblista nie zastąpi paru byłych jakichś doktorów przewidzianych w minimum kadrowym⁵. Etatem, a również pozycją i cowa niejsze – czy to tak – możliwości pracy naukowej kierownika jednostki (katedry, zakładu itp.) zależą od liczby pracowników, a ta z kolei od liczby godzin dydaktycznych w programie nauczania i liczby grup studenckich (pensum dydaktyczne). W ostatecznym efekcie wszystko sprowadza się zatem do liczby studentów. Z drugiej zaś strony wi kształt liczba studentów to konieczność zatrudnienia wi kształt liczby nauczycieli. I tak koło się zamyka.

Prowadzi to do przyjęcia logicznego – choć raczej wstydlwego – wniosku: im nijsze wymagania w stosunku do studentów, tym jest ich wicej, a liczba etatów wzrasta. Z drugiej

⁴ Prawo o szkolnictwie wyższym, Dz.U. nr 164, poz. 1365, rok 2005, <http://www.lex.pl/serwis/du/2005/1365.htm>, [18.05.2008].

⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyśzego w sprawie warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadziły studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. nr 144, poz. 1048, rok 2006.

za strony im mniejsze wymagania w stosunku do dokona doktorantów, habilitantów i kandydatów na profesorów, tym łatwiej zapewni wystarczając ich liczb dla obs u enia rosn ecej liczby studentów.

Brak zainteresowania nauczycieli rozwojem metod przekazu wiedzy ma jeszcze inn przyczyn , pochodz c z tego samego ród a (obowi zuj cego paradygmatu uczelni wy szej), lecz zwi zan z pragmatyk kariery i sytuacj yciow nauczycieli. Obligatoryjne po czenie uprawnie do nauczania na okre lonym poziomie z awansem naukowym pracowników uniwersytetu przynosi niekorzystny skutek w postaci po wi enia dydaktyki na rzecz szybkiego zdobywania stopni i tytu ów cz sto po czonego z dorabianiem do niskiego wynagrodzenia.

O sytuacji nauczyciela w szkolnictwie wy szym decyduj formalne (stopnie i tytu y naukowe) osi gni cia naukowe oraz stabilno zatrudnienia wyra aj ca si liczb godzin dydaktycznych zleconych przedmiotów i zaj , a po rednio liczb „jego” studentów. Nauczyciel dobrze wie, e w obowi zuj cym systemie godziny w planie zaj s czym namacalnym, s realne, pewne i stabilne. Zaj cia wirtualne wydaj si w tym kontek cie czym nierzeczywistym, co atwo mo e znikn . Dba wi c o to, co zapewnia mu stabilizacj i komfort psychiczny.

W tym, do smutnym, obrazie student pe ni rol niechcianego, lecz koniecznego czynnika stabilizuj cego zatrudnienie nauczycieli akademickich, których prawdziwe zadania i interesy nie maj z dydaktyk wiele wspólnego⁶. Przyczyn tego jest nie tylko przecenienie znaczenia w procesie dydaktycznym roli uczonych, ale tak e niedocenianie umiej tno ci i pasji nauczycieli oraz praktyków, co z kolei jest skutkiem zrównania wszystkich bez wyj tku uczelni wy szych bez wzgl du na ich rzeczywist role i misj w systemie edukacji⁷.

Jak zmienić sytuację?

Aby zmieni sytuacj w polskim szkolnictwie wy szym, trzeba konsekwentnie wyci gn wszystkie wnioski z obowi zuj cego w Polsce paradygmatu uniwersytetu humoldtowskiego, powa nie wzi pod uwag masowo ksztacenia wy szego oraz zaufa rosz dkowi i odpowiedzialno ci samych nauczycieli.

⁶ Por. J. Pi ski, A. Siejka, *Dyplom z disco polo*, „Wprost” nr 40, 5.1.2008, s. 24-25 oraz T. P. Terlikowski, M. Zieli ski, *Wyższa fikcja*, „Wprost” nr 40, 5.10.2008, s. 18-23.

⁷ Por. P. Gutowski, *Akademia na wolnym rynku?*, [w:] S. Zi ba (red.), *Europa wspólnych wartości. Materiały II Kongresu Kultury Chrześcijańskiej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 279-283.

Przedstawione powyżej rozumowanie uzasadnia hipotezę, że różnicą jest powierzenie jednej instytucji dwóch diametralnie różnych zadań: rozwijania wiedzy i kształcenia umysłów oraz przekuwania teorii w instrument cywilizacyjnego rozwoju. Cele te i wynikające z nich misje uczelni trzeba koniecznie podzielić, pozwalając każdej z nich rozwijać się i pracować według innych dostosowanych do specyfiki jej działania zasad. Byłoby zapobiegnięcie to pokusom mieszania w jednej instytucji edukacyjnej uczelni kształcącej zdolność do myślenia w oparciu o studia i współpracę studentów z uczonymi ze szkołami, przygotowując studentów do podjęcia pracy zawodowej. Obecnie pomieszczenie takie występuje we wszystkich uczelniach, w których obok wydziałów z prawami doktoryzowania istnieją wydziały bez uprawnień w tym obszarze oraz tam, gdzie obok studiów III stopnia (ewentualnie II stopnia) prowadzi się również studia I stopnia.

Zapewne w rezultacie takiej zmiany trzeba będzie doprecyzować także termin „uniwersytet”⁸, przyznając go jedynie elitarnym uczelniom uczącym wszechstronne myślenie i rozwijającym nauki. Takie uniwersytety nie mogłyby prowadzić studiów I stopnia, a jedynie studia doktoranckie i co najwyżej magisterskie oraz studia podyplomowe o wyraźnie teoretycznym (poznawczym) programie nauczania. Byłyby one i ich kadra oceniane według kryterium wartości prac naukowych.

Wszystkie inne uczelnie powinny funkcjonować analogicznie jak uczelnie amerykańskie, a o pozycji nauczyciela powinny decydować kompetencje dydaktyczne i osiągnięcia jego studentów, nie zaś pozycja w świecie nauki⁹.

Oddzielenie misji poszerzania granic wiedzy i kształcenia umiejętności posługiwania się rozumem od kształcenia w zakresie praktycznego wykorzystania wiedzy w cywilizacyjnych zastosowaniach pozwoliłby pielęgnować w uniwersytetach zagrożony dziś etos Akademii, którego znaczenie dla człowieka jest trudne do przecenienia¹⁰. Z drugiej zaś strony podniesienie jakości i efektywności przygotowania studentów do przyszłego zawodu w uczelniach nieakademickich (w podanym wyżej znaczeniu).

Pensum jako uniwersalna miara dydaktycznych obowiązków nauczyciela i tym samym godzinowe kryterium¹¹ zatrudnienia go na etacie powinny zniknąć.

⁸ Dotyczy oby to również uczelni, takich jak: akademie, politechniki, uniwersytety z przymiotnikiem, które spełniają warunek prawa doktoryzowania przez wszystkie ich wydziały.

⁹ Prowadzi to do likwidacji wymogu posiadania przez te uczelnie minimum kadry legitymizującej się stopniami naukowymi.

¹⁰ Por. dz. cyt. P. Gutowski; J. Jadacki, *Etos Akademii: Sokrates czy sukces?*, [w:] dz. cyt. S. Zioba (red.), s. 269-271; A. Szostek, *Etos Akademii: Sokrates czy sukces?* [w:] dz. cyt. S. Zioba (red.), s. 272-278.

¹¹ Szczególnie że kryterium to jest całkowicie pozbawione sensu w przypadku e-nauczania.

Konsekwencją tych kilku proponowanych powyżej zmian będzie klarowność podziału obowiązków między nauczycieli uczelni akademickich i nieakademickich, jasna pragmatyka kariery pracowników obu rodzajów uczelni oraz uwolnienie inicjatywy nauczycieli nieakademickich uczelni w zakresie dydaktyki. Pracownicy tych uczelni, oceniani według efektów kształcenia podopiecznych, chętniej za swój cel przyjmą wykorzystanie wszystkich dostępnych sposobów dla podniesienia jakości i efektywności nauczania. Automatycznie w ich polu zainteresowania znajdą się technologie informacyjne.

Ponieważ za pozycją nieakademickiej uczelni będzie zależała głównie od osiągnięć na polu kształcenia, wada jej do starsza, by najefektywniejsze metody przekazu wiedzy stały się systemowymi elementami procesu dydaktycznego.

Z drugiej strony uczelnie akademickie uwolnione od presji masowego kształcenia na niskim poziomie, będą mogły poświęcić więcej środków na badania naukowe, a ich nauczyciele na poszukiwanie prawdy o świecie.

Trzeba będzie również :

- zgodzi się, że kształcenie zdalne, komplementarne oraz wspomagające tradycyjne formy kształcenia technologiami informacyjnymi i nauczanie tradycyjne to zamienne między sobą formy procesu dydaktycznego i wybór jednej z nich określa aktualna sytuacja, a nie normy państwowe;
- wykształci specjalistów e-nauczania (e-nauczycieli, metodyków zdalnego nauczania, programistów, projektantów multimedialnych, grafików itp.), na co jednoznacznie wskazują np. badania Narodowego Programu Foresight *Polska 2020*¹²;
- rozpoczą systematyczne badania tej nowej dziedziny wiedzy¹³;
- profesjonalizować zarządzanie uczelniami, czemu sprzyja będzie jednoznaczność celów i misji uczelni podzielonych według typu uniwersytetu (humoldtowskiego i amerykańskiego), a nie zdolności do prowadzenia badań naukowych.

Podsumowanie

Podsumowując, trzeba stwierdzić, że powszechna dziś opiesza o wprowadzanie e-nauczania powinna być traktowana jako namacalny dowód zepchnięcia dydaktyki we

12 Narodowy Program Foresight *POLSKA 2020* (Pole Badawcze *Technologie Informacyjne i Telekomunikacyjne*, panel tematyczny *ICT a społeczeństwo*),

http://www.foresight.polska2020.pl/mis/pl/wyniki_delphi.html, [18.10.2008].

¹³ Por. A. K. Stanisawska-Mischke, *Czy potrzebne są katedry e-edukacji?*, [w:] *Materiały Konferencji Uniwersytet Wirtualny 2007* (w druku).

wszystkich jej aspektach na obrzeżach uczelni wyższych i jednocześnie nie jako miernik wagi, jak uczelnie i nauczyciele przykładają do procesu kształcenia.

Obserwowalny wzrost zainteresowania e-nauczaniem będzie pierwszym sygnałem poprawy stanu dydaktyki akademickiej w Polsce. Pierwszymi, które podejmą to wyzwanie, powinny być uczelnie nieakademickie. Uczelnie akademickie (uniwersytety) zapewne będą „broniły” się do czasu, ale i one w końcu ulegną, szeroko wprowadzając do procesu dydaktycznego cięgle zyskujące na atrakcyjności technologie informacyjne.

Szerokie i systemowe pojawienie się e-nauczania w wyższych uczelniach będzie przy tym nie tylko sygnałem usprawniania systemu, ale także pozwoli społeczeństwu odzyskać korzyści, które w obecnym systemie są korzyściami traconymi. Przede wszystkim rzetelne przygotowanie absolwentów do wymogów rynku pracy oraz pozycja nauki jako takiej, ale także etos inteligenta, który wskutek bylejakości procesu kształcenia, w wiadomości wiążącej Polaków nie wiążącej z żadnym wielkim prestiżem.

Bibliografia

E. Bendyk, *Nauka polska – Płacz nad trumną*, „Polityka” 2008, nr 14.

J. Bieliński, K. Bujas, X. Bukowska i in. (red.), *Nauka Polska. Autodiagnoza polskiego środowiska naukowego*, Collegium Civitas, Warszawa 2007, <http://www.chem.uw.edu.pl/PTCh-OW/teksty/NAUKAPOLSKA-RAPORT71128.pdf>.

P. Bortuś, *Przemiana paradygmatu w szkolnictwie wyższym i ekspansja e-learningu z perspektywy amerykańskiej*, [w:] M. Dąbrowski i M. Zajac (red.), *E-edukacja.net*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 37–45, http://www.e-edukacja.net/trzecia/_referaty/35_e-edukacja.pdf.

P. Gutowski, *Akademia na wolnym rynku?*, [w:] S. Zioba (red.), *Europa wspólnych wartości. Materiały II Kongresu Kultury Chrześcijańskiej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004.

J. Jadacki, *Etos Akademii: Sokrates czy sukces?*, [w:] S. Zioba (red.), *Europa wspólnych wartości. Materiały II Kongresu Kultury Chrześcijańskiej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004.

J.C. Moore, *Sloan-C Five Pillars of Quality Online Education 2002*, <http://www.sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf>.

J.M. Mischke, A.K. Stanisawska, *Mistrz, czyli kto? Kilka refleksji na temat uprawnień nauczycieli, organizacji procesów dydaktycznych na wyższych uczelniach oraz rewolucji, jaką przynosi nauczanie online*, „e-mentor” 2004, nr 5(7), http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=7&id=86.

J.M. Mischke, A. K. Stanisawska, *Wartości, edukacja i e-edukacja. Rozważania prakseologiczne*, „Prakseologia” 2005, nr 145, s.119–129, http://galaxy.uci.agh.edu.pl/~mischke/content.php?cat_id=10&show_deep=2&doc_id=34.

J.M. Mischke, A.K. Stanisawska, *Nauczanie, cybernetyka, jakość i efektywność*, [w:] J.M. Mischke (red.), *Akademia on-line*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2005,
http://galaxy.uci.agh.edu.pl/~mischke/content.php?cat_id=10&show_deep=2&doc_id=33.

J. Piński, A. Siejka, *Dyplom z disco polo*, „Wprost” 2008, nr 40.

P. Rovai, H.M. Jordan, *Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses*, „The International Review of Research in Open and Distance Learning” 2004, Vol. 5, No 2.

A.K. Stanisawska-Mischke, *Czy potrzebne są katedry e-edukacji?*, [w:] materiały z Konferencji *Uniwersytet Wirtualny 2007* (w druku).

A. Szostek, *Etos Akademii: Sokrates czy sukces?* [w:] S. Zioba (red.), *Europa wspólnych wartości. Materiały II Kongresu Kultury Chrześcijańskiej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004.

T. P. Terlikowski, M. Zieliński, *Wyższa fikcja*, „Wprost” 2008, nr 40.

Abstract

Why, despite commonly known advantages of e-learning, is it applied at Polish universities so lazily? I am sure that the traditional approach presented both by teachers and students is not the only reason. This paper contains a description and an analysis of some factors, which restrain the universities from methodical and systematic use of information technology in the learning process.

Nota o autorze

Autor jest emerytowanym profesorem Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, a obecnie profesorem Wy szej Szko y Gospodarki w Bydgoszczy. Jest konsultantem ds. e-edukacji. W 1996 r. za o y , a nast pnie do 2002 r. kierowa O rodkiem Edukacji Niestacjonarnej AGH. W latach 2005 2008 kierowa O rodkiem Nowych Technologii Edukacyjnych WSG. Jest cz onkiem-za o ycielem oraz przewodnicz cym Rady Programowej Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego. Kieruje pracami Seminarium Praktyków e-Edukacji. Jest Redaktorem naczelnym *Jagiellońskiego Kompendium e-Edukacji*. Zajmuj go przede wszystkim problemy organizacji szkolnictwa wy szego i jego modernizacji, która – jak s dzi – mo liwa jest dzi ki wprowadzeniu e-nauczania do praktyki akademickiej.