

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 opieszałego wprowadzania e-nauczania do polskich uczelni wyższych, było zdziwienie. W którąkolwiek bowiem stronę się zwrócić, wszędzie słychać zachwyty nad ogromnymi możliwościami edukacyjnymi internetu i przepowiednie wykluczenia w najbliższej przyszłości z aktywnego życia społeczeństw całych grup społecznych, które nie potrafią posługiwać się technologiami informacyjnymi. Wynikałoby z tego, że wypchnięcie poza nawias czeka również większość 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 narażają.

Zdziwienie to rośnie, 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 rzeczą logiczną nie byłoby więc uzupełnianie spotkań na uczelni, twarzą twarz z nauczycielem kontaktami w przestrzeni internetu?

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

Konia z rządem też temu, kto wskaże merytoryczne podstawy wykluczające w pełni zdalne studiowanie (dopuszczona zarządzeniem MNiSW¹ ilość zajęć zdalnych wynosi co najwyżej 60% programu studiów stacjonarnych, z wyłączeniem zajęć praktycznych).

Podobnych pytań można postawić o wiele więcej, wykazując sprzeczności pomiędzy deklaracjami a praktyką korzystania z technologii informacyjnych w dydaktyce akademickiej. Jest to tym bardziej zastanawiające, że istnieje coraz więcej dowodów na nie gorszy poziom kompetencji uzyskanych w nauczaniu zdalnym w porównaniu z kształceniem tradycyjnym, a znacznie wyższy w przypadku nauki w systemie komplementarnym (*blended learning*)².

Wynika z tego, że albo przydatność technologii internetowych w edukacji jest zwykłym nieporozumieniem opartym na chwilowej fascynacji i modą na internet, albo trzeba przyjąć, że przyczyna tego braku logiki musi być racjonalna, zewnętrzna względem uczelni i nauczycieli.

Przyczyny niechęci do internetu (e-edukacji)

Jeśli więc (a wszystko na to wskazuje) wykorzystanie w procesie dydaktycznym internetu przynosi wzrost jakości i efektywności studiów wyższych, to niechęć do użycia tego narzędzia dowodzi jednego – proces dydaktyczny znajduje się na marginesie zainteresowań uczelni wyższych.

Wiele wskazuje na to, że przyczyną braku zainteresowania dydaktyką jest przykładanie do wszystkich (bez wyjątku) szkół wyższych paradygmatu uniwersytetu humboldtowskiego³, łączącego badania z nauczaniem i podkreślającego pozycję mistrza-uczonego jako najistotniejszego elementu procesu dydaktycznego, którego celem ma być odkrywanie, a następnie przekazywanie studentom wiedzy i prawdy o całej rzeczywistości, jednak z wyłączeniem sfery jej praktycznej użyteczności. Dziś ów paradygmat wydaje się anachroniczny, jeśli odnosi się go do wszystkich typów uczelni wyższych – zwłaszcza tych, których zadaniem jest przygotowanie studentów do zawodu (politechniki, akademie medyczne itp.).

¹ Rozporządzenie MNiSW w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość z dnia 25 września 2007 (Dz.U. nr 188, poz. 1347, zmienione następnie w dniu 31 października 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 też niemieckim, określanym jest tym mianem od nazwiska założyciela uniwersytetu berlińskiego, Wilhelma von Humboldta, według którego w nowym uniwersytecie studenci mieli się uczyć myślenia, a nie konkretnego zawodu. Kształcenie i szkolenie zawodowe oraz wymogi praktycznej użyteczności wiedzy nie znalazły się w sferze zainteresowań uniwersytetu niemieckiego.

Potrzeba masowości i utylitaryzmu kształcenia skłaniają raczej do przyjęcia modelu uniwersytetu amerykańskiego, który – nastawiony na optymalne łączenie teoretycznej wiedzy z praktyką – jest czymś w rodzaju potężnej agencji dokonującej przekształcania teorii w skuteczny instrument cywilizacyjnego postępu. Tym bardziej że od końca XX wieku ogromnie zmieniła się dostępność źródeł wiedzy, a w konsekwencji pośrednictwo uczonego – odkrywcy w procesie nauczania straciło wiele na znaczeniu.

Różnice między humboldtowskim a amerykańskim paradygmatem uniwersytetu zdają się już dostrzegać nasi ustawodawcy⁴, dzieląc uczelnie wyższe 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 jakością i poziomem dydaktyki.

Nie tylko ustawodawcy, ale i większość establishmentu akademickiego uparcie stoi na gruncie nierozłączności badań z nauczaniem (z akcentem na badania) i wpływającej stąd kluczowej roli mistrza-uczonego. Tendencję 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 obowiązywanie tzw. minimów kadrowych.

W obecnym systemie edukacji wyższej 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 byle jakich doktorów przewidzianych w minimum kadrowym⁵. Etat, a również pozycja – i co ważniejsze – często także 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 większa liczba studentów to konieczność zatrudnienia większej liczby nauczycieli. I tak koło się zamyka.

Prowadzi to do przyjęcia logicznego – choć raczej wstydliwego – wniosku: im niższe są wymagania w stosunku do studentów, tym jest ich więcej, 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 Wyższego w sprawie warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia, Dz.U. nr 144, poz. 1048, rok 2006.

zaś strony – im mniejsze wymagania w stosunku do dokonań doktorantów, habilitantów i kandydatów na profesorów, tym łatwiej zapewnić wystarczającą ich liczbę dla obsłużenia rosnącej liczby studentów.

Brak zainteresowania nauczycieli rozwojem metod przekazu wiedzy ma jeszcze inną przyczynę, pochodzącą z tego samego źródła (obowiązującego paradygmatu uczelni wyższej), lecz związaną z pragmatyką kariery i sytuacją życiową nauczycieli. Obligatoryjne połączenie uprawnień do nauczania na określonym poziomie z awansem naukowym pracowników uniwersytetu przynosi niekorzystny skutek w postaci poświęcenia dydaktyki na rzecz szybkiego zdobywania stopni i tytułów – często połączonego z dorabianiem do niskiego wynagrodzenia.

O sytuacji nauczyciela w szkolnictwie wyższym decydują formalne (stopnie i tytuły naukowe) osiągnięcia naukowe oraz stabilność zatrudnienia wyrażająca się liczbą godzin dydaktycznych zleconych przedmiotów i zajęć, a pośrednio liczbą „jego” studentów. Nauczyciel dobrze wie, że w obowiązującym systemie godziny w planie zajęć są czymś namacalnym, są realne, pewne i stabilne. Zajęcia wirtualne wydają się w tym kontekście czymś nierzeczywistym, co łatwo może zniknąć. Dba więc o to, co zapewnia mu stabilizację i komfort psychiczny.

W tym, dość smutnym, obrazie student pełni rolę niechcianego, lecz koniecznego czynnika stabilizującego zatrudnienie nauczycieli akademickich, których prawdziwe zadania i interesy nie mają z dydaktyką wiele wspólnego⁶. Przyczyną tego jest nie tylko przecenienie znaczenia w procesie dydaktycznym roli uczonych, ale także niedocenywanie umiejętności i pasji nauczycieli oraz praktyków, co z kolei jest skutkiem zrównania wszystkich bez wyjątku uczelni wyższych bez względu na ich rzeczywistą rolę i misję w systemie edukacji⁷.

Jak zmienić sytuację?

Aby zmienić sytuację w polskim szkolnictwie wyższym, trzeba konsekwentnie wyciągnąć wszystkie wnioski z obowiązującego w Polsce paradygmatu uniwersytetu humoldtowskiego, poważnie wziąć pod uwagę masowość kształcenia wyższego oraz zaufać rozsądkowi i odpowiedzialności samych nauczycieli.

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

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

Przedstawione powyżej rozumowanie uzasadnia hipotezę, że źródłem zła 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. Być może zapobiegnie to pokusom mieszania w jednej instytucji edukacyjnej uczelni kształcącej zdolność do myślenia w oparciu o studia i współpracę studentów z uczonymi ze szkołą wyższą przygotowującą 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 wszechstronnego myślenia i rozwijającym naukę. 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 pozwoli pielęgnować w uniwersytetach – zagrożony dziś – etos Akademii, którego znaczenie dla człowieka jest trudne do przecenienia¹⁰. Z drugiej zaś strony podniesie jakość i efektywność 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 Dotyczyłyby to również uczelnie, 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. Zięba (red.), s. 269-271; A. Szostek, *Etos Akademii: Sokrates czy sukces?* [w:] dz. cyt. S. Zięba (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 znajdują się technologie informacyjne.

Ponieważ zaś pozycja nieakademickiej uczelni będzie zależała głównie od osiągnięć na polu kształcenia, władze jej dołożą starań, by najefektywniejsze metody przekazu wiedzy stały się systemowymi elementami procesu dydaktycznego.

Z drugiej zaś 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:

- zgodzić 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;
- wykształcić specjalistów e-nauczania (e-nauczycieli, metodyków zdalnego nauczania, programistów, projektantów multimediiów, grafików itp.), na co jednoznacznie wskazują np. badania Narodowego Programu Foresight *Polska 2020*¹²;
- rozpocząć systematyczne badania tej nowej dziedziny wiedzy¹³;
- profesjonalizować zarządzanie uczelniami, czemu sprzyjać 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 opieszałość wprowadzania 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.foresigickaht.polska2020.pl/mis/pl/wyniki_delphi.html, [18.10.2008].

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

wszystkich jej aspektach na obrzeża działalności uczelni wyższych i jednocześnie jako miernik wagi, jaką uczelnie i nauczyciele przykładają do procesu kształcenia.

Obserwowalny wzrost zainteresowania e-nauczaniem będzie więc pierwszym sygnałem poprawy stanu dydaktyki akademickiej w Polsce. Pierwszymi, które podejmą to wyzwanie, powinny być uczelnie nieakademickie. Uczelnie akademickie (uniwersytety) zapewne będą „broniły” się dłużej, ale i one w końcu ulegną, szeroko wprowadzając do procesu dydaktycznego ciągle 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 świadomości większości Polaków nie wiąże się 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. Bołtuć, *Przemiana paradygmatu w szkolnictwie wyższym i ekspansja e-learningu z perspektywy amerykańskiej*, [w:] M. Dąbrowski i M. Zając (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. Zięba (red.), *Europa wspólnych wartości. Materiały II Kongresu Kultury Chrześcijańskiej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004.

J. Jadacki, *Etos Akademii: Sokrates czy sukces?*, [w:] S. Zięba (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. Stanisławska, *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. Stanisławska, *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. Stanisławska, *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. Stanisławska-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. Zięba (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 Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Jest konsultantem ds. e-edukacji. W 1996 r. założył, a następnie do 2002 r. kierował Ośrodkiem Edukacji Niestacjonarnej AGH. W latach 2005–2008 kierował Ośrodkiem Nowych Technologii Edukacyjnych WSG. Jest członkiem-założycielem oraz przewodniczącym Rady Programowej Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego. Kieruje pracami Seminarium Praktyków e-Edukacji. Jest Redaktorem naczelnym *Jagiellońskiego Kompendium e-Edukacji*. Zajmują go przede wszystkim problemy organizacji szkolnictwa wyższego i jego modernizacji, która – jak sądzi – możliwa jest dzięki wprowadzeniu e-nauczania do praktyki akademickiej.