



UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Wydział Studiów Edukacyjnych

Adam Pietrzykowski

**Uniwersyteckie kształcenie humanistyczne online
jako przestrzeń szans i ryzyka**

Rozprawa przygotowana
pod opieką naukową
dr. hab. Andrzeja Kocikowskiego

Poznań 2023

Podziękowania

Pragnę serdecznie podziękować za wszelką pomoc merytoryczną, przewodnictwo w myśleniu o sprawach naukowych i nienaukowych, a szczególnie za nieocenioną cierpliwość i życzliwość w tej długiej, trwającej ponad dekadę podróży mojemu promotorowi Panu dr. hab. Andrzejowi Kocikowskiemu.

Dziękuję także Pani dr Urszuli Tokarczyk-Bar, osobie o wielkim sercu, która okazała mi – jak i wielu innym – bezinteresowną pomoc na ścieżce niniejszych dociekań filozoficzno-pedagogicznych.

Równie serdecznie dziękuję Rodzinie, a w szczególności mojej żonie Kasi, Przyjaciołom, koleżankom i kolegom ze Studia Filmowego UAM, za wsparcie i motywowanie przez cały ten czas.

Adam Pietrzykowski

Poznań, 16 kwietnia 2023 r.

Spis treści

Wstęp.....	5
Rozdział I. Uniwersyteckie kształcenie humanistyczne.....	11
1. Humanistyka. Próba definicji	11
2. Instytucja uniwersytetu a humanistyka.....	16
3. Specyfika uniwersyteckiego kształcenia humanistycznego	19
4. Współczesne dylematy humanistyki.....	22
Rozdział II. Kształcenie na odległość przez Internet.....	32
1. Pojęcie i konteksty badawcze kształcenia online	32
2. Historia i rodzaje kształcenia na odległość.....	36
3. Internet jako medium kształcenia	38
3.1 Pojęcie, struktura i charakterystyka medialna Internetu.....	38
3.2 Internetowe środowiska nauczania online.....	43
4. Psychologiczno-pedagogiczny kontekst kształcenia zdalnego.....	47
4.1 Teorie uczenia się a kształcenie online	47
4.2 Modele kształcenia online	51
5. Prawne aspekty kształcenia online	55
5.1 E-learning w świetle prawa autorskiego.....	55
5.2 Legislacyjne obszary organizowania kształcenia online.....	59
6. Technika jako kluczowa determinanta rozwoju kształcenie online.....	64
Rozdział III. Uniwersyteckie kształcenie humanistyczne online w praktyce edukacyjnej.....	71
1. Studia humanistyczne online	71
1.1 Dane ilościowe	71
1.2 Modele e-studiów	79
2. Organizacyjne formy kształcenia online.....	87
2.1 Wykład	88
2.2 Ćwiczenia	118
2.3 Seminaria.....	126
2.4 Kurs internetowy	130
2.5 Zautomatyzowany kurs internetowy	135
3. Modele nauczania mieszanego	142

Rozdział IV. Pedagogiczna specyfika uniwersyteckiej humanistyki a e-learning 152

1. Podatność humanistyki na e-nauczanie	152
2. Cele kształcenia humanistycznego	155
3. Jakość kształcenia humanistycznego online	159
3.1 Pojęcie jakości w kształceniu online	159
3.2 Skuteczność realizowania celów dydaktycznych.....	164
3.3 Skuteczność realizowania celów wychowawczych.....	172
3.4. Jakość z perspektywy uczestnika	179
4. E-learning wobec granicznych form kształcenia	186
4.1 Relacja mistrz – uczeń w środowisku sieci	186
4.2 Humanistyka jako terapia	197

Rozdział V. Ryzyka współczesnego paradygmatu kształcenia online dla immanentnych wartości uniwersyteckiej humanistyki 204

1. Kształcenie online. Między kulturą a techniką.....	204
2. Dyskursy fundujące współczesny paradygmat kształcenia online	209
2.1 Neoliberalizm, solucjonizm, ekonomia daru.....	209
2.2 Ryzyka dominujących dyskursów	216
3. Technologie kształcenia online w świetle relacji technika – społeczeństwo.....	225
3.1 Teoretyzowanie relacji technika-społeczeństwo	225
3.2 Ryzyka mitu techniki w obszarze kształcenia online	231
4. Technologie kształcenia online w świetle analizy aksjologicznej.....	236
4.1 Technika a wartości	236
4.2 Ryzyka mitu neutralności aksjologicznej techniki dla kształcenia online	242

Rozdział VI. Przyszłość humanistycznego kształcenia online 260

1. Pomiedzy technologicznym a humanistycznym paradygmatem kształcenia	260
2. W stronę hiperhumanizmu i społeczeństwa mądrości.....	263
2.1 Teoria krytyczna w obszarze technologii kształcenia	263
2.2 Krytyczne projektowanie technologii kształcenia.....	266
2.3 Od cyfrowej pedagogiki krytycznej do społeczeństwa mądrości.....	270

Zakończenie..... 274

Bibliografia 283

Spis rysunków, tabel i wykresów..... 313

Wstęp

Humanistyka to szczególnie zbiór dyscyplin akademickich. To refleksja zorientowana na poznanie człowieka w jego wielowymiarowości, kształtująca jednocześnie jego *humanitas* – człowieczeństwo. Cel ten realizowany jest poprzez przekaz dający samowiedzę, kształtowanie odpowiednich kompetencji oraz postaw silnie zakorzenionych w tradycji instytucji jaką jest uniwersytet. To właśnie uniwersytet posiada źródłowy, historyczno-ideowy związek z humanistyką, która jest właściwym miejscem jego autorefleksji. Ufundowany przez triadę klasycznych wartości¹, z prawdą na czele, przez wieki pozostawał świątynią mądrości kształtującą arystokrację ducha. Będąc miejscem poszukiwania prawdy, w tym prawdy o człowieku, stanowił swoistą enklawę wszystkich chcących podążać ścieżką mądrości.

Czas przynosi jednak zmiany. We współczesnym społeczeństwie coraz większy nacisk kładzie się na specjalizację konieczną do funkcjonowania i rozwoju technobiuokratycznej rzeczywistości człowieka. W tej sytuacji wartości, które nie są zbieżne z ekonomiczną i techniczną wizją rozwoju społecznego, uznaje się za niepotrzebny balast na drodze do „nowego, lepszego świata”. Negatywne skutki tego redukcjonizmu można dziś dostrzec w licznych kryzysach: ekologicznym, klimatycznym, migracyjnym, zaufania do elit politycznych, nauki i mediów. W efekcie przywołana wcześniej wizja akademii stała się anachroniczna, podobnie jak humanistyka wraz z jej dążeniem do formowania człowieka świadomego uwarunkowań kondycji ludzkiej oraz wyposażonego w mało pragmatyczne kompetencje. Dziś humanistyka uzasadniać musi wciąż od nowa sens swojego istnienia w edukacyjnej przestrzeni szkolnictwa wyższego, wyszukując kolejne obszary swojej użyteczności.

Do powyższych wyzwań stojących przed współczesnym kształceniem humanistycznym dołączają także technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK). Wypełniając coraz szczelniej rzeczywistość człowieka stwarzają dla edukacji nowe szanse, ale niosą także mało jak dotąd poznane zagrożenia, bowiem – jak przed laty ostrzegali liczni myśliciele, w tym Luis Mumford, Jacques Ellul, Jürgen Habermas, Neil Postman czy Stanisław Lem – użycie techniki rzadko kiedy posiada wyłącznie pozytywne skutki². Zwłaszcza zaś w sytuacji społeczno-gospodarczego uzależnienia od jej

¹ Alétheia, kalos, kagathós – prawda, dobro, piękno.

² *Rozwój techniki przysparza więcej zła niż dobra*, „Tygodnik Spraw Obywatelskich”, Nr 84/(32) 2021, <https://instytutsprawobywatelskich.pl/rozwoj-techniki-przysparza-wiecej-zla-niz-dobra>.

wytworów, co znacznie utrudnia bezstronność i obiektywność oceny. Dlatego, jak apelował Janusz Morbitzer, aby nie stać się zakładnikiem współczesnej techniki, aby dostrzec jej podwójne oblicze i zachować zdrowy osąd, potrzebujemy refleksji³. Dotyczy to także globalnej, komputerowej sieci wszystkich sieci – Internetu i realizowanego za jego pomocą kształcenia online.

W kontekście zagadnienia „internetyzacji” społecznych działań edukacyjnych dobrze jest więc przypomnieć aktualność diagnozy przygotowanej przez Tomasza Gobana-Klasa w końcu ubiegłego stulecia:

„Korzyściom płynącym z rozwoju informatycznie ukierunkowanych systemów kształcenia poświęcono wiele uwagi, jednakże mniej miejsca zajmują rozważania dotyczące, np. zagrożenia pozycji i prestiżu społecznego nauczycieli, rozluźnienia kontaktów bezpośrednich między nauczycielami a uczniami, a także zaniedbywania kultury uczuć i etyki”⁴.

I właśnie to rzadko i niedostatecznie analizowane dzisiaj zagadnienie ryzyka pojawiającego się wraz z użyciem kształcenia online w humanistyce, autor pragnie rozważyć w tej rozprawie. Ryzyka wyłaniającego się z tej niezwyklej przestrzeni edukacyjnej, obejmującej – z definicji – dwa bieguny kultury: kulturę symboliczną, należącą do dotychczasowej „istoty” uniwersytetu oraz kulturę techniczno-użytkową, reprezentowaną przez współczesne TIK, za sprawą których życie społeczne uwikłane zostało w jakościowo nowy ład komunikacyjny. Między wartościami obecnymi w tradycji humanistyki: dialogiem, relacją, wspólnotą czy troską, a oferowanymi przez technikę „kontrwartościami”: efektywnością, prędkością, kontrolą czy precyzją działania.

Czy można przenieść uniwersyteckie kształcenie humanistyczne z całą jego wyjątkowością z murów uczelni *mutatis mutandis* do zdalnego środowiska elektronicznego? Czy operację taką można sensownie zbilansować, wyliczając nieuchronne zapewne straty, ale i bezdyskusyjne korzyści? Niniejsza praca jest próbą znalezienia odpowiedzi na powyższe pytania podjętą z perspektywy dyscyplin, które są bliskie autorowi ze względu na odebrane wykształcenie i praktykę zawodową – filozofii, pedagogiki, kulturoznawstwa i informatyki. Właśnie ta szeroka perspektywa pozwala

³ J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 91.

⁴ T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Spółczesność informacyjna: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wyd. Fundacja Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999, s. 65.

wstępnie uzasadnić tezę, iż rozprawa ma charakter interdyscyplinarny oraz, że z uwagi na specyfikę prowadzonej tu narracji należy do szerokiego pola filozofii edukacji. Nurtu pedagogiki, który – jak zauważa jego przedstawiciel Andrzej Murzyn – uznaje refleksję nad kształceniem i wychowaniem za sensowną jedynie wtedy, „(...) gdy dokonuje się w przestrzeni wolnej od uprzedzeń i stereotypów – przestrzeni stale wzbogacanej o osiągnięcia wszystkich dziedzin współczesnej humanistyki. Tylko w takiej przestrzeni możliwe jest przekraczanie granic wąskiej specjalizacji i podejmowanie aktualnych problemów edukacji z coraz nowych (innych) perspektyw badawczych”⁵. Nowe media w humanistycznej edukacji wyższej niewątpliwie takiej perspektywy wymagają.

Jednocześnie, jak wskazuje sam tytuł, nie jest to perspektywa jednostronna. Praca obejmuje bowiem współbieżną analizę potencjału dzisiejszych form kształcenia online nakierowaną zarówno na ukazanie korzyści płynących z takiego sposobu kształcenia, jak i wnikliwą eksplikację zagrożeń ujawniających się zwłaszcza w czasach triumfu techniki i dominacji ideologii neoliberalizmu. Zachowanie przeciwstawnych biegunów myślenia w stosunku do badanego fenomenu jest niezbędnym założeniem metodologicznym pozwalającym osiągnąć zakładany cel pracy. Jego nieobecność oznaczałaby – jak ostrzega Jacek Pyżalski – przyjęcie skrajnej perspektywy paradygmatu ryzyka lub paradygmatu szans, która prowadzi nieuchronnie na pedagogiczne manowce⁶.

Praca składa się z sześciu rozdziałów zawierających wieloaspektową analizę tytułowego zagadnienia. W rozdziale pierwszym poruszona została kwestia wyjątkowości humanistyki na tle innych dyscyplin akademickich. Ukazana została unikalność humanistyki jako praktyki badawczej, w tym zakres jej dyscyplin, charakterystyka metodologiczna, związek z kulturą, językiem i tożsamością narodową, a także epistemologiczny status prawdy w niej osiągalnej. Przybliżony został także drugi wymiar jej funkcjonowania jako swoistej terapii egzystencjalnej, która – jak zauważa Maria Janion – „krzepi serce i ducha”. Nie do pominięcia okazał się także aksjologiczny związek instytucji uniwersytetu z humanistyką, który ukazuje uniwersytet jak projekt humanistyczny, zaś humanistykę, jako właściwe miejsce jego autorefleksji. Z kolei unikalność humanistyki w obszarze kształcenia ukazana jest przez pryzmat tradycyjnych wartości oraz celów dydaktycznych i wychowawczych takich jak: zorientowanie na prawdę o człowieku i społeczeństwie, krytyczne myślenie jako metoda i efekt kształcenia,

⁵ A. Murzyn, *Współczesna filozofia edukacji*, IMPULS, Kraków 2015, s. 9.

⁶ J. Pyżalski, *Cyfrowa pedagogika medialna*, (w:) *Pedagogika*, red. Z Kwiecinski, B. Sliwierski, PWN, Warszawa 2021, s. 414.

wyróżnione miejsce dialogu, budowanie postaw tolerancji i otwartości wobec Innego, czy znaczenie relacji mistrz – uczeń dla sukcesu dydaktycznego i wychowawczego. Rozdział ten zamyka omówienie aktualnych problemów i wyzwań stojących przed humanistyką w dobie przemian instytucji uniwersytetu.

W rozdziale drugim ukazana została złożoność zagadnienia kształcenia przez Internet. Zostało ono zdefiniowane na tle innych form kształcenia na odległość. Przybliżona została także jego geneza oraz możliwe konteksty badawcze. Fenomen kształcenia online został tu przedstawiony wielowymiarowo, w kontekście technologicznym, pedagogicznym, psychologicznym i prawnym. Szczególnie zaakcentowany został kontekst technologiczny i jego znaczenie dla rozwoju e-edukacji. Całość tworzy syntetyczne studium, które pozwala dobrze zorientować się w materii zagadnień związanych z tą formą kształcenia.

Rozdział trzeci ukazuje aktualny stan humanistycznej edukacji akademickiej prowadzonej online, zarówno w aspekcie ilościowym jak i jakościowym. Przedstawione zostały tu szacunki dotyczące liczby studiów humanistycznych prowadzonych w całości online, a także klasyfikacja ich modeli. Omówione zostają modele kształcenia online stosowane w ramach konkretnych form organizacyjnych kształcenia takich jak: wykład, ćwiczenia, seminaria czy kurs internetowy. Na wybranych przykładach przedstawione zostaje także zagadnienie edukacji mieszanej (*blended learning*) oraz idea samokształcenia humanistycznego w oparciu o bezpłatne akademickie kursy internetowe dostępne dla każdego (*Massive Open Online Courses*).

W rozdziale czwartym analizowana jest kwestia potencjalnych ograniczeń formuły online z punktu widzenia pedagogicznej wyjątkowości uniwersyteckich studiów humanistycznych. Odwołując się do trzech kategorii ograniczeń: eksponatu, eksperymentu i interakcji, ocenie podlega podatność humanistyki na migracje do środowiska online. Przyjmując Polską Ramę Kwalifikacji jako uniwersalny zbiór efektów kształcenia humanistycznego, badaniu poddana zostaje także kwestia jakości kształcenia rozumiana zarówno jako jakość pedagogiczna, czyli sprawność w osiągnięciu założonych celów kształcenia, jak i stopień zadowolenia uczestników kształcenia. Ostatnim analizowanym zagadnieniem jest możliwość realizowania w ramach e-edukacji „granicznych” dla humanistyki form oddziaływań pedagogicznych takich jak relacja mistrz – uczeń oraz humanistyki rozumianej jako terapia.

W rozdziale piątym wskazane zostały elementy konstytuujące współczesny paradygmat kształcenia online oraz dokonana została analiza ryzyka jakie stwarza on dla

immanentnych wartości humanistyki. Kształcenie online jest tu ukazane jako fenomen na pograniczu dwóch dziedzin kultury – symbolicznej i techniczno-użytkowej (materialnej). Napięcie powstałe pomiędzy tymi dwoma obszarami stanowi główną oś problemową tej części pracy. W pierwszej kolejności zidentyfikowane i omówione zostały dyskursy kulturowe kształtujące współczesną opowieść o sensie i celu e-edukacji, w tym: neoliberalizm, solucjonizm i ekonomia daru, a także ryzyka jakie stwarzają one dla humanistyki nauczanej online. Następnie, z perspektywy filozofii techniki, podjęta została kwestia relacji technika-społeczeństwo warunkująca społeczną recepcję technologii kształcenia online. W jej ramach przybliżone zostały wybrane stanowiska teoretyczne. Brak naukowych podstaw stojących za najbardziej rozpowszechnionym stanowiskiem determinizmu technologicznego oraz – w mniejszym stopniu – aksjologiczną neutralnością techniki skłonił autora do ujęcia ich za pomocą kategorii mitu, która wprowadza kolejny obszar ryzyka do humanistycznego kształcenia realizowanego za pośrednictwem środków techniki.

Rozważania kończy rozdział szósty, w którym podjęta zostaje refleksja dotycząca możliwych ścieżek rozwoju humanistycznej edukacji uniwersyteckiej online. Jednocześnie ta część pracy jest próbą nakreślenia drogi, która stanowić może antidotum na istniejące bolączki e-edukacji, w tym dominację paradygmatu technologicznego umocowanego w ideologii neoliberalizmu. Drogi, która – mówiąc słowami Johna Naisbitta – będzie "wspierać technologie, które zachowują nasze człowieczeństwo i odrzucać te, które je podważają"⁷. Obejmuje ona zwiększenie znaczenia teorii krytycznej w obszarach: badań naukowych nad fenomenem nauczania online, projektowania rozwiązań technologii informatyczno-komunikacyjnych oraz metodyki zdalnego nauczania. A więc wszystko to, co stara się integrować w praktyce edukacyjnej nowo powstała dyscyplina zwana Cyfrową Pedagogiką Krytyczną⁸ (*Critical Digital Pedagogy*). Droga ta obejmuje także współdziałanie humanistów w tworzeniu narzędzi cyfrowych stosowanych w procesie nauczania-uczenia się w sieci. W ocenie autora ów krytyczny zwrot oraz upodmiotowienie humanistów w procesie negocjowania kształtu techniki jest warunkiem *sine qua non* ukonstytuowania się humanistycznego paradygmatu kształcenia. Paradygmatu, który wpisywać się będzie w wizję

⁷ J. Naisbitt, N. Naisbitt, D. Philips, *High Tech High Touch*, Broadway Books, 1999, s. 26.

⁸ J. Stommel, C. Friend, S. Morris, *Critical Digital Pedagogy: A Collection*, Hybrid Pedagogy Inc., 2020, <https://cdpcollection.pressbooks.com>.

społeczeństwa równoważącego rozwój wiedzy i techniki z wyczuleniem na wartości – społeczeństwa mądrości.

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że praca powstawała na przestrzeni ostatniej dekady. Okres ten charakteryzował się wyjątkowo dynamicznym rozwojem e-edukacji, w tym narzędzi, modeli, a także rosnącym wykładniczo stopniem instytucjonalnej adopcji. Jednocześnie autor pracy gromadził przez ten czas kolejne doświadczenia związane z kształceniem przez Internet oraz odkrywał nowe przestrzenie refleksji. Te okoliczności sprawiły, że analiza tytułowego zagadnienia ulegała nieustannemu poszerzaniu i pogłębianiu. Zwłaszcza w częściach obejmujących krytyczną analizę dyskursów w obszarze technologii kształcenia oraz relacji społeczeństwo-technika.

Nagła konieczność finalizacji rozprawy sprawia, że niemożliwe jest jej dalsze poszerzanie, szczególnie zaś w zakresie badań empirycznych, które będą kontynuowane w ramach kolejnych przedsięwzięć naukowych autora. To bezdyskusyjny minus pracy, że doświadczenia płynące z ostatniego, niezwykle trudnego, ale i obfitującego w przyśpieszony rozwój nauczania online okresu pandemicznej, kryzysowej edukacji zdalnej mogą zostać tu podjęte jedynie częściowo. Ten przymusowy katalizator rozwoju kształcenia online odkryje z pewnością zarówno nowe szanse i ryzyka związane z jego wykorzystaniem, których praca ta nie zdołała objąć. W opinii autora niniejsza rozprawa stanowi jednak wyczerpujące studium szans i zagrożeń, jakie kształcenie online stwarza w aktualnym kontekście kulturowym i społeczno-gospodarczym dla uniwersyteckiej humanistyki z całą jej wyjątkowością, która – podobnie jak omawiana forma kształcenia – jest niezależna od miejsca i czasu.

Rozdział I. Uniwersyteckie kształcenie humanistyczne

1. Humanistyka. Próba definicji

Potocznie używany termin humanistyka wydaje się zrozumiały. Określa się nim nauki zainteresowane człowiekiem i jego wytworami. Jednak, wedle współczesnych definicji i podziałów, jawi się ona każdorazowo w nieco odmienny sposób. Sprawia to, że – jak stwierdza Lech Witkowski – pojęcie humanistyki jest coraz bardziej niemodne i niewygodne¹. Słownik języka polskiego podaje, iż „(...) humanistyka oznacza nauki humanistyczne, których przedmiotem badań jest „rzeczywistość dziejowo-społeczna (...)”². Takie rozumienie humanistyki zbyt mocno upodabnia ją do nauk społecznych. Bliższa jej istocie wydaje się być definicja Henryka Kieresia z Powszechnej Encyklopedii Filozofii, gdzie ujmuje się ją jako „(...) zespół nauk i dyscyplin, których przedmiotem jest człowiek historyczny, poznawany w aspekcie racji i uwarunkowań jego decyzji, działań oraz skutków tych działań (stanów rzeczy, wytworów), z uwagi na ich doniosłość kulturową (celowość) (...)”³. Podobną definicję, funkcjonującą na styku wewnętrznego i zewnętrznego świata człowieka, proponuje Barbara Skarga, dla której humanistyka „(...) jest myśleniem o ludzkim myśleniu, o twórczych mocach człowieka realizujących się w dziełach (...)”⁴. Tak ujęta humanistyka stanowi najogólniejszą refleksję człowieka, próbującą uchwycić idee oraz ich twórcze artykulacje w świecie.

Przytoczone definicje – co łatwo zauważyć – ukazują przede wszystkim wielość perspektyw definiowania. Ale i tak wspólnym mianownikiem tej różnorodności pozostaje człowiek i jego aktywność twórcza, zaś elementem różnicującym – akcent wynikający z optyki konkretnej dyscypliny humanistycznej. Ta heterogeniczność ujęć humanistyki obecna jest w samym jej rdzeniu, który zaczął formować się już w czasach antycznych.

Jak podaje autor *Historii Humanistyki* Rens Bod, początki refleksji humanistycznej sięgają VI w. p.n.e., kiedy rozwijała się ona niezależnie w Grecji, Indiach oraz Chinach⁵. Na początku nie istniał podział na dyscypliny humanistyczne i ścisłe.

¹ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka*, IBE, Warszawa 2007, s. 7.

² W. Doroszewski (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, hasło: „humanistyka”: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/humanistyka;5433815.html> [dostęp: 29.01.2022 – dotyczy wszystkich źródeł elektronicznych wykorzystanych w pracy].

³ H. Kiereś (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2003, hasło: „humanistyka”: <http://www.ptta.pl/pef/pdf/h/Humanistyka.pdf>.

⁴ B. Skarga, *Humanistyka wobec współczesnej nam cywilizacji*, w: „Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego” 2008, Nr 71, s. 11.

⁵ R. Bod, *Historia Humanistyki*, Aletheia, Warszawa 2013, s. 21.

Wielu uczonych tamtych czasów, jak Pitagoras czy później al-Biruni, formułowało teorie, które czerpiąc z refleksji humanistycznej, płynnie przechodziły do wiedzy z zakresu astronomii, geometrii czy muzyki⁶. Do XVII w., badanie muzyki wciąż uważano za działalność matematyczną, należącą wraz z astronomią, geometrią i arytmetyką do *quadrivium*, czyli dyscyplin rozszerzonych, będących częścią siedmiu sztuk wyzwolonych – *artes liberales*⁷. Dopiero w XVIII wieku nastąpił rozdział refleksji humanistycznej i nauk ścisłych, zaś w wieku XIX nauki humanistyczne ukonstytuowały się jako spójna i niezależna grupa nauk. Potrzeba było jeszcze ponad wieku, by namysł humanistyczny stał się całkowicie niezależny w wytyczaniu obszarów swojego zainteresowania⁸.

Wykaz dziedzin i dyscyplin humanistycznych różnić się będzie w zależności od tradycji kulturowej i przyjętych na jej podstawie podziałów. W krajach anglosaskich, nauki humanistyczne (*humanities*) odróżnia się od nauk społecznych (*social sciences*) definiując pierwsze jako „gałąź nauczania skoncentrowaną na kulturze; przedmioty akademickie wspólnie odnoszące się do tej gałęzi nauczania, jak historia, literatura, języki współczesne i klasyczne, prawo, filozofia, sztuka i muzyka”⁹. Z kolei w niemieckojęzycznym kręgu kulturowym istnieje pojęcie *Geisteswissenschaften*, czyli „Nauk o Duchu” zawierające w sobie zarówno nauki społeczne, jak i humanistyczne.

Powyższe podziały nie są jednak tak wiążące, jak regulacje legislacyjne w tym zakresie. W Polsce zbiór dyscyplin humanistycznych określany jest na mocy rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Aktualne „Rozporządzenie z 20 września 2018 r.” definiuje następujące siedem dziedzin humanistycznych: archeologia, filozofia, historia, językoznawstwo, literaturoznawstwo, nauki o kulturze i religii, nauki o sztuce¹⁰. Kształt owego „Rozporządzenia ...” zmieniał się w ostatniej dekadzie dwukrotnie, za każdym razem stając się obiektem krytyki środowiska humanistów.

Do 2011 roku funkcjonowała „Uchwała Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów” z 2005 roku, która definiowała aż 18 dyscyplin humanistycznych, w tym m.in. pedagogikę, psychologię i socjologię¹¹. Wprowadzone w 2011 roku „Rozporządzenie”

⁶ Tamże, s. 17.

⁷ Tamże, s. 19.

⁸ Tamże, s. 457.

⁹ *Oxford English Dictionary*, Oxford University Press, hasło: „humanities”:

<https://www.oed.com/view/Entry/89280?redirectedFrom=humanities#eid311537170>.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz.U. z 2018 r. poz. 1818).

¹¹ Uchwała Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów z dnia 24 października 2005 r. (M.P. 2005 nr 79 poz. 1120).

ograniczyło tę ilość do 13 dyscyplin. Zaproponowany wówczas zbiór dyscyplin humanistycznych i społecznych budził wiele zastrzeżeń. Uważano, iż skazuje on dyscypliny stosujące szeroki wachlarz metod badawczych na zhomogenizowaną tożsamość, co pociąga za sobą negatywne konsekwencje dla ich rozwoju. W takiej sytuacji znalazła się pedagogika, która według Bogusława Śliwerskiego funkcjonuje w obrębie dwóch perspektyw: humanistycznej – koncentrującej się na istocie wychowania, nauczania i uczenia się oraz społecznej – dotyczącej m.in. środowisk wychowawczych oraz systemów instytucji oświatowych i opiekuńczych¹². W jego opinii uznanie pedagogiki za dyscyplinę społeczną wykluczyło część badań z możliwości dalszego finansowania, a tym samym z szans rozwoju w obrębie humanistyki. Nowe „Rozporządzenie z 2018 roku”, definiując zaledwie 7 dyscyplin, stało się zarzewiem większego konfliktu. Wyeliminowało bowiem - m.in. - etnologię jako samodzielną dyscyplinę akademicką w Polsce. Ta decyzja spotkała się z głośnym protestem polskich i zagranicznych środowisk akademickich, który ostatecznie okazał się nieskuteczny¹³.

Wracając do kwestii odróżniania się humanistyki od innych nauk: najważniejsze, obok pola problemowego, będą niewątpliwie stosowane metody badawcze. Najbardziej znany pogląd w tej kwestii, próbujący ukazać odrębność metodologiczną humanistyki, wyartykułował na przełomie XIX i XX w. niemiecki filozof Wilhelm Dilthey. Współtworzył on orientację metodologiczną zwaną antynaturalizmem, głoszącą fundamentalną różnicę „Nauk o Duchu” (*Geisteswissenschaften*) i przyrodoznawstwa (*Naturwissenschaften*), zarówno na poziomie metody, jak i celu. Według Diltheya nauki humanistyczne dążą do przeżywania i rozumienia zjawisk¹⁴. Odwrotnie niż nauki przyrodnicze, przedkładają one „(...) niezmiernie rozległą zewnętrzną, społeczną rzeczywistość dziejową człowieka na życie duchowe, z którego ona powstała”¹⁵. Sytuując się na granicy tego co uniwersalne i partykularne, zobiektywizowane i indywidualne, starają się zrozumieć pierwotny impuls stojący za kształtem społecznej rzeczywistości. Przeżywać i rozumieć wartości, które zyskały obiektywizację w obyczajowości, prawie, religii, sztuce, nauce czy filozofii, to właściwy cel humanistyki.

¹² B. Śliwerski, *Musimy wyjść z platońskiej jaskini*, „Forum akademickie” 2012, Nr 1.

¹³ *Listy protestacyjne z Polski i zagranicy przeciwko likwidacji etnologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej*, „LUD” 2018, Vol. 102, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/LUD/article/view/18707/16207>.

¹⁴ W. Dilthey, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk 2004, s. 69.

¹⁵ Tamże, s. 72.

Powyższe stanowisko spotkało się krytyką opozycyjnego obozu naturalistów, głównie Koła Wiedeńskiego, dla którego wszelka nauka powinna korzystać z wymiernych, ilościowych metod wypracowanych w ramach dyscyplin przyrodniczych¹⁶. Uważano, że tylko tak zapewnić można odpowiedni poziom ścisłości i dokładności prowadzący do poznania. Twierdzenia humanistyki bazującej na innych metodach są „pozbawione sensu tak długo, jak długo nie można wskazać żadnej metody weryfikacji”¹⁷. Pełnią one zatem rolę podobną do poezji – wzbogacają życie, ale nie naszą wiedzę o rzeczywistości.

Spór o metodę doprowadził do ukształtowania się nieformalnego podziału na „miękką” (*soft humanities*) i „twardą” humanistykę (*hard humanities*)¹⁸. Pierwsza z nich korzysta z jakościowych metod badawczych. Druga posiłkuje się metodami ilościowymi. Źródłowe pojęcie humanistyki bliższe jest jednak perspektywie pierwszej, w której jest ona – jak pisał Richard Rorty – *a kind of writing*, nie zaś *science*. Jak zauważył Hans Georg Gadamer, „(...) humanistyka wiąże się z postaciami doświadczenia, które pozostają poza sferą nauki: z doświadczeniem filozofii, z doświadczeniem sztuki i z doświadczeniem samych dziejów. Są to wszystko postacie doświadczenia, w których objawia się prawda nieweryfikowalna metodycznymi środkami nauki”¹⁹. Nie sposób zatem wymagać, by dyscyplina ta dostarczała, podobnie jak nauki przyrodnicze, wiedzy zobiektywizowanej i pewnej. I właśnie dlatego, jak twierdzi Maria Janion, humanistyka może być także swoistą terapią egzystencjalną, która „krzepi serce i ducha”²⁰.

Dla podsumowanie dotychczasowych rozważań przydatna może się okazać charakterystyka Ellie Chambers, która wskazuje trzy elementy konstytuujące nauki humanistyczne:

1. Zorientowanie na kulturę;
2. „Tekstualność” – analiza różnego rodzajów tekstów (pisanych, mówionych, wizualnych, performatywnych itd.);

¹⁶ A. Pałubicka, *Naturalizm i antynaturalizm*, (w:) Z. Cackowski i in. (red.), *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Ossolineum, Wrocław 1987, s. 404.

¹⁷ R. Carnap, *Przewyciężenie metafizyki przez logiczną analizę języka*, (w:) B. Stanosz (red.), *Empiryzm współczesny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1991, s. 56.

¹⁸ R. Nichols, *Hypothesis-testing of the Humanities: The Hard and Soft Humanities As Two Emerging Cultures*, „Southwest Philosophy Review” 2015, Vol. 31, Issue 1, s. 1–19.

¹⁹ G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, PWN, Warszawa 2004, s. 20.

²⁰ M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, PIW, Warszawa 1974, s. 225.

3. Metodologia – proces uzyskiwania wiedzy oparty jest o zbliżone metody i procedury badawcze bazujące na specyficznym modelu wyjaśniania²¹.

Jednak humanistyka może być również definiowana ze względu na jej fundamentalny związek z językiem. Michał Głowiński zauważa, że język nie jest neutralnym narzędziem, ale nośnikiem podmiotowości, bowiem „Osobowość uczonego, czy to będzie językoznawca czy historyk, historyk literatury czy muzykolog, archeolog, czy badacz struktur społecznych, nie zatraca się w tekście, jest z konieczności jednym z punktów odniesienia – i w taki czy inny sposób w tekście funkcjonuje”²². Co więcej, język to także konkretne kody kulturowe, wyrosła z nich wspólnota sensów i znaczeń, co ma znaczący wpływ na sposób przedstawiania myśli i badań, a także ich społeczne funkcjonowanie. W opinii Głowińskiego „(...) dyskursywność (tekstowość) sprawia, iż rozprawy humanistyczne muszą być osadzone w języku, w jakim powstają. To trzeba podkreślać ze szczególną siłą: w konkretnym języku etnicznym – polskim, francuskim czy jakimkolwiek innym”²³.

Przedstawiona powyżej perspektywa językowego uwarunkowania humanistyki ukazuje jej pokrewieństwo z literaturą. Z jednej strony podmiotowość badacza i wyrastająca z niej unikalność stylu wprowadza do dzieł humanistycznych wartość estetyczną. Z drugiej zaś, kultura w znaczeniu medium komunikacji – języka, warunkuje sam sposób myślenia badacza. Na myśl przychodzi tu hipoteza Sapira-Whorfa z połowy XX w. mówiąca o tym, że język kształtuje nasze myślenie. Według badaczy to stanowisko determinizmu językowego w wersji umiarkowanej jest dziś uważane za zgodne z rzeczywistością²⁴. Wreszcie znaczenie języka uwidacznia się w obszarze tożsamości narodowej, dla której, według Stanisława Salmonowicza, nauki humanistyczne są niezbędne²⁵.

Rozważając istotę humanistyki, warto przytoczyć jeszcze jedną opinię. Stanisław Gajda, leksykolog i językoznawca uważa, iż definicje słownikowe ignorują drugie znaczenie tego terminu, po uwzględnieniu czego, humanistyka postrzegana być może

²¹ E. Chambers, *Computers in Humanities Teaching and Research*, „Computers and the Humanities” 2000, Vol. 34, s. 246.

²² M. Głowiński, Osobliwość nauk humanistycznych, (w:) Paulina Kierzek (red.), *Polskie nauki humanistyczne w nowym stuleciu*, Wyd. IBL PAN, Warszawa 2006, s. 55.

²³ Tamże.

²⁴ Zob. L. Boroditsky, *Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conception of time*, „Cognitive Psychology” 2001, Vol. 43(1), s. 1–22.

²⁵ J. Salomowicz, *Internacjonalizacja humanistyki? Nie wierzę...*, „Forum Akademickie” 2012, Nr 11.

jako „(...) ogólna refleksja odnosząca się do spraw człowieka i jego świata oraz zespół postaw i poglądów jako jej wynik (...)”²⁶. W tym szerokim ujęciu humanistyka jawi się jako potoczna refleksja każdego człowieka, która stanowić może źródło inspiracji, pomysłów i idei, dla nauk humanistycznych.

2. Instytucja uniwersytetu a humanistyka

Jeśli humanistykę określić jako poszukiwanie odpowiedzi na cztery fundamentalne pytania wyartykułowane przez Kanta: „(...) co mogę wiedzieć?, co powinienem czynić?, na co mogę mieć nadzieje i czym jest człowiek? (...)”²⁷, to uniwersytet umożliwia to poszukiwanie stwarzając dogodne warunki do jego realizacji. Henryk Kiereś twierdzi wręcz, że „te odwieczne i nieusuwalne pytania, wykraczające poza materialny wymiar życia ludzkiego, są właśnie racją istnienia uniwersytetu”²⁸. - Racją, która sprawia, że instytucja uniwersytetu i humanistyka pozostają ze sobą w ścisłym związku.

Etymologicznie słowo uniwersytet wywodzi się od łacińskiego *universus* oznaczającego całkowity, powszechny, ogólny oraz *universitas*, a więc wszechświat, ogół wszystkiego²⁹. Uniwersytet oznacza zatem wspólnotę osób dociekających, których zainteresowanie obejmuje wszystkie aspekty rzeczywistości.

Na przestrzeni dziejów uniwersytet pełnił istotną rolę w kształtowaniu europejskiej kultury i życia społecznego. Stanowił „mózg cywilizacji łacińskiej”. Choć jego kolebką było europejskie średniowiecze, to sama idea miejsca służącego wymianie myśli oraz nauczaniu była obecna już w czasach antyku. Henryk Kiereś zauważa, że już „gimnazjon” czyli miejsce, w którym starożytni Grecy zbierali się w celu oczyszczenia ciała, ćwiczeń fizycznych, a także wymiany poglądów, był załącznikiem idei uniwersytetu³⁰. Z kolei szkoły filozoficzne takie jak Akademia Platona czy Liceum Arystotelesa były już proto-universytetami. W nich też wypracowano dwie uniwersalne zasady, które legły u podstaw tradycji uniwersyteckiej: skupienie całej, dostępnej podówczas wiedzy ludzkiej w jednym miejscu (*en kyklos paideia*) oraz relacji mistrz – uczeń jako fundamentu nauczania³¹.

²⁶ S. Gajda, *Rola humanistyki w kształtowaniu nowego społeczeństwa*, Panel „Humanistyka dla przyszłości: Potencjał – szanse – perspektywy”, „Nauka” 2009, Nr 1.

²⁷ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. R. Ingarden, Antyk, Kęty 2001, s. 593.

²⁸ H. Kiereś, *Służyć kulturze*, Fundacja Servire Veritati IEN, Lublin 1998, s. 161.

²⁹ Tamże, s. 159.

³⁰ Tamże, s. 161.

³¹ Tenże, *Uczony – suweren czy funkcjonariusz?*, „Człowiek w kulturze” 2009, Nr 21, s. 92.

Uniwersytet jako instytucja wyłonił się w 1088 roku wraz z powstaniem pierwszej wspólnoty mistrzów i studentów (*magistorum et scholarium*) w Bolonii. Zawierał on w swojej ofercie dydaktycznej dwa stopnie tzw. sztuk wyzwolonych (*artes liberales*), usystematyzowanych dyscyplin przejętych z późnego antyku, do których zaliczano humanistyczne *trivium* w składzie: gramatyka, dialektyka i retoryka oraz przyrodoznawczo-matematyczne *quadrivium*: geometria, arytmetyka, astronomia i muzyka³². Ukończenie obydwu stopni dawało podstawy do dalszego zgłębiania wiedzy – studiowania filozofii, medycyny bądź prawa.

Istotny dla początków uniwersytetu jest rok 1150. Wtedy to powstał uniwersytet w Paryżu, a wraz z nim konkurencyjny wobec bolońskiego modelu sposób sprawowania władzy na uczelni. W model bolońskim studenci gromadzili się wokół wybitnych uczonych, zwłaszcza z zakresu prawa i medycyny, i sami decydowali o składzie kadry akademickiej, w tym wybierali rektora³³. Był to model właściwy dla bardziej laickich uniwersytetów. Z kolei w modelu paryskim, gdzie silniejsze wpływy miała teologia, sytuacja była odwrotna. Władzę sprawowali wykładowcy. Te dwa przeciwstawne modele uniwersytetu przetrwały aż do czasów oświecenia, kiedy to wyłoniły się nowe koncepcje jego funkcjonowania. Powstały wtedy trzy modele uniwersytetu, które nadają kształt tej instytucji po dziś dzień: napoleoński (francuski), humboldtowski (niemiecki) i newmanowski (angielski)³⁴.

Niezależnie od modelu, w ramach którego funkcjonuje uniwersytet, jego niezmiennym fundamentem są wartości, które stara się on urzeczywistnić. Wśród nich czołowe miejsce zajmuje prawda oraz dobro, które wywodzą się, jak już wcześniej wspomniano z klasycznej triady³⁵. O ich obecności zaświadcza m.in. istniejąca do dziś tradycja przysięgi doktorskiej zobowiązująca promowanego doktora, by uprawiał naukę *non turpis lucri causa, nec ad vanam captandam gloriam*, a więc „nie dla zysku, nie dla czej chwały, ale by szerzyć prawdę, w której zawiera się pomyślność rodzaju ludzkiego”. Prawda stanowi zatem wartość pośrednią, która prowadzić ma do realizacji innej wartości – dobra. Uniwersytet uznać można zatem za projekt o humanistycznym rodowodzie łączący dążenie poznawcze jednostki ze społeczną powinnością.

³² H. Lausberg, *Handbook of Literary Rhetoric: A Foundation of Literary Study*, BRILL, Leiden 1998, s. 10.

³³ K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 71.

³⁴ D. Hejwosz, *Edukacja Uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 74.

³⁵ Porównaj odnośny przypis ze Wstępu.

Humanistyka posiada szczególne znaczenie dla instytucji uniwersytetu. Jest przede wszystkim właściwym miejscem jego autorefleksji. W przeciwieństwie bowiem do przyrodoznawstwa, humanistyka – obok sądów o faktach – formułuje również sądy wartościujące³⁶. To właśnie ten światopoglądowotwórczy charakter humanistyki stanowił źródło wartości fundujących instytucję uniwersytetu i do dziś pozostaje ośrodkiem kształtowania się jego aktualnej i przyszłej wizji.

Związek uniwersytetu z humanistyką obecny jest również w kontekście jego podstawowej funkcji, za jaką uważa się kształcenie elit społecznych³⁷. Niewątpliwie wyjątkowe znaczenie dla kształcenia owych elit w obrębie społeczności akademickiej posiadają humaniści – grupa badaczy, która docieka, jak działają procesy społeczne oraz na czym polega wyjątkowość kondycji ludzkiej. Dlatego Joaquin Alarcon sugeruje wręcz, aby to właśnie uniwersytet przewodził zmianom społecznym: „(...) dzięki zwiększonej obecności i znaczeniu nauk humanistycznych w świecie akademickim”³⁸. Niezależnie jednak od tego, jak zdefiniujemy społeczną rolę humanistyki, kluczowym warunkiem jej rzetelnego uprawiania pozostanie wolność. Wolność wygłaszania przez społeczność akademicką własnych sądów i opinii o rzeczywistości. Dziś jej gwarantem jest prawnie ustanowiona autonomia uczelni i uczonych. Niemniej troska o etos akademicki i uniwersyteckie wartości to niekończące się zadanie, które należy przede wszystkim do przedstawicieli nauk humanistycznych.

Podsumowując: uniwersytet, w obrębie którego umiejscowiony jest tytułowy dla rozprawy proces kształcenia online, rozumiany będzie jako rodzaj instytucji edukacyjnej o szerokim profilu dyscyplin i badań, posiadający określony rodowód aksjologiczny oraz konkretne funkcje społeczne. Do tak pojmowanej idei uniwersyteckości nie będą należeć uczelnie o bardziej specjalistycznym profilu (dawne Akademie), które w myśl „Ustawy o szkolnictwie wyższym” określa się dziś mianem uniwersytetów. Nie dysponując bowiem wielością fakultetów odzwierciedlających poszukiwanie prawdy w różnych jej przejawach, nie realizują one źródłowej idei *universitas*. Brak w ich strukturach zwłaszcza odrębnych jednostek i kierunków humanistycznych, których obecność nie pozwala „oddać uniwersytetu interesom jemu samemu bardzo odległym”³⁹.

³⁶ W. Dilthey, dz. cyt., s. 20.

³⁷ D. Hejwosz, dz. cyt., s. 311.

³⁸ J. Alarcon, *Jaka tożsamość uniwersytetu?*, „Człowiek w kulturze” 2009, Nr 21, s. 5.

³⁹ Tamże, s. 15.

3. Specyfika uniwersyteckiego kształcenia humanistycznego

Pojęcie kształcenia humanistycznego realizowanego w murach uniwersytetu rozumieć można dwojako: dosłownie jako kształcenie prowadzone na kierunkach humanistycznych lub jako model prowadzenia procesu nauczania – uczenia się, w trakcie którego istotne znaczenie posiadają wartości humanistyczne. To drugie rozumienie oznaczać będzie kształcenie w nurcie pedagogiki humanistycznej, w którym ujmuje się człowieka całościowo dążąc do jego wieloaspektowego rozwoju, m.in. przez dialog oparty na szczerości, tolerancji, odpowiedzialności i wolności⁴⁰. Przedmiotem tej pracy jest kształcenie w pierwszym znaczeniu, a więc po prostu kształcenie na kierunkach humanistycznych. Czym jednak jest samo kształcenie?

Heliodor Muszyński uważa, że „kształcenie (nauczanie) jest działaniem zmierzającym do ukształtowania dyspozycji instrumentalnych (wiedzy, umiejętności, inteligencji etc.), podczas gdy wychowanie nastawione jest na ukształtowanie dyspozycji emocjonalno-wolicjonalnych w osobowości jednostki”⁴¹. Definicja ta jasno rozgranicza obszary i cele kształcenia oraz wychowania. Jednak, jak twierdzi Wincenty Okoń, współczesna teoria kształcenia coraz bardziej oddala się od stanowiska, które kojarzy kształcenie wyłącznie z rozwojem intelektualnej strony osobowości ograniczając je do przekazywania wiedzy⁴². Według Okonia kształcenie charakteryzuje niezwykle szerokie oddziaływanie. To „(...) ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznych i umysłowych, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądaných kwalifikacji zawodowych (...)”⁴³. W tym znaczeniu rozumieć należy również uniwersyteckie kształcenie humanistyczne, które dążyć będzie nie tylko do ukształtowania określonych dyspozycji instrumentalnych, ale także przekonań i postaw.

Główną osią kształcenia humanistów jest krytyczna analiza tekstów (szeroko pojętych). W jej ramach studenci starają się zrekonstruować ukryte w nich idee, nie rozstrzygając ostatecznie czy ich interpretacja jest „właściwa”. Ta fundamentalna dla

⁴⁰ S. Palka, *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, (w:) D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 76.

⁴¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1994, hasło: „kształcenie”.

⁴² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 57.

⁴³ W. Okoń (red.), *Słownik pedagogiczny*, Wyd. PWN, Warszawa 1984, hasło: „kształcenie”.

kształcenia humanistycznego kompetencja osadzona jest w obrębie myślenia krytycznego, które – według Ellie Chambers – pojmować należy zarówno jako metodę, jak i zakładany efekt kształcenia⁴⁴. Charakteryzuje ją kartezjańskie *dubito*, sceptyczne wątplenie, które nie pozwala na komfort posiadania pewnych i ostatecznych odpowiedzi prowokując wciąż do kolejnego wysiłku interpretacyjnego. Jej wychowawczym rezultatem jest postawa krytyczna, która zakłada zdystansowanie wobec wszelkich form zabsolutyzowanej prawdy o człowieku i społeczeństwie. Nie oznacza to jednak relatywizmu. Przeciwnie, to postawa świadoma niedoskonałości ludzkiej wiedzy, która jest w nieustającym ruchu ku prawdzie, dążąc mozolnie do uzyskania coraz pewniejszego wyniku. Postawa ta ma zatem bezpośredni związek z aksjologicznym fundamentem uniwersytetu.

W art. 4 ust. 3 „Prawa o szkolnictwie wyższym” stwierdza się, iż uczelnie wyższe pełnią misję „odkrywania prawdy i przekazywania wiedzy”⁴⁵. To bezpośrednie nawiązanie do tradycyjnie rozumianej roli instytucji uniwersytetu, którą pięknie scharakteryzował Kazimierz Twardowski. W wykładzie „O dostojęństwie uniwersytetu” wygłoszonym z okazji otrzymania od Uniwersytetu Poznańskiego tytuł doktora *honoris causa* stwierdził: „(...) Działanie wychowawcze uniwersytetu polega na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca około jej zdobywania (...)”⁴⁶.

Owo wychowanie ku prawdzie, które jest udziałem całej wspólnoty uniwersyteckiej, w humanistyce posiada szczególne znaczenie. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż niezależnie od zgodności z faktami, teorie konstruowane przez humanistów oddziałują na życie społeczne. Widać to szczególnie na przykładzie ideologii totalitarnych XX wieku, które wbrew faktom absolutyzowały z gruntu fałszywe wykładnie dotyczące człowieka i społeczeństwa. Ze względu zatem na możliwe reperkusje wprowadzanych w obieg społeczny teorii i koncepcji, kształcenie humanistyczne musi ze szczególną troską traktować obszar odpowiedzialności. Właściwie prowadzona edukacja humanistyczna wyposaża jej adeptów w wiedzę, kompetencje i postawy, które minimalizują szansę ich uwiedzenia przez kolejne utopijne narracje dotyczące życia społecznego. Jednak, aby tak ukształtowane jednostki wzięły

⁴⁴ E. Chambers, dz. cyt., s. 247.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ K. Twardowski, *O dostojęństwie uniwersytetu*, Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa, Poznań 1933, s. 12–13.

udział w walce o prawdę, konieczne jest wychowanie ich w poczuciu odpowiedzialności za los wspólnot, do których przynależą. W tym sensie humanistyka wpisuje się w cele ogólne obecne w obrębie polskiego szkolnictwa wyższego.

W art. 13 „Prawa o szkolnictwie wyższym” z dnia 27 lipca 2005 r. stwierdza się, iż rolą uczelni wyższej jest „(...) wychowanie studentów w poczuciu odpowiedzialności za państwo polskie, za umacnianie zasad demokracji i poszanowanie praw człowieka (...)”⁴⁷. Tak rozumiana „funkcja formacyjna” jest w pewnym zakresie efektem ubocznym studiów humanistycznych. Człowiek i przejawy jego aktywności będące tu w centrum zainteresowania stanowią wartość samą w sobie. Dla humanistyki bowiem nadal wiążące pozostaje renesansowe hasło „człowiek jest cudem” Picco della Mirandoli z „Mowy o godności człowieka”⁴⁸. Poszanowanie istoty ludzkiej oraz chęć zrozumienia motywów, racji i uwarunkowań stojących za jej decyzjami jest tu punktem wyjścia, z którego łatwiej dojść do postawy tolerancji i otwartości na innego. Niezwykle istotna w tym obszarze jest również funkcja emancypacyjna humanistyki, która wyzwala jednostkę z mitów, uprzedzeń, mód i wszystkiego, co buduje fałszywy obraz świata i drugiego człowieka. Ma to kluczowe znaczenie w procesie demokratycznym jak i we współczesnym, zglobalizowanym i pluralistycznym świecie, w którym poszanowanie różnic wynikających z odmienności kulturowej i światopoglądowej staje się elementarną zasadą współistnienia. Dla Janet Dougherty kształcenie humanistyczne ma także nieocenione znaczenie dla jednostki, która za jego pomocą uwalnia się od ograniczeń intelektualnych, ku bardziej wolnemu i satysfakcjonującemu życiu⁴⁹.

Czy jednak proces, w którym kształtuje się jednostkę krytycznie odniesioną do rzeczywistości, potrafiącą analizować teksty kultury, wyćwiczoną w sztuce cywilizowanego dyskusowania, tolerancyjną, zorientowaną na prawdę i cechującą się odpowiedzialnością wobec innych członków społeczeństwa, można „stworzyć” bez czegoś jeszcze, bez występowania dodatkowych, szczególnych warunków? Patrząc na tradycję uniwersytetu nasuwa się jeden wniosek: do takiego sukcesu pedagogicznego konieczna jest wyjątkowa forma relacji międzyludzkiej, a jest nią relacja mistrz – uczeń.

Relacja mistrz – uczeń jest nieodłącznym elementem humanistycznej praktyki edukacyjnej od czasów antyku. To relacja asymetryczna, w której fundamentalne

⁴⁷ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365).

⁴⁸ B. Suchodolski, I. Wojnar, *Humanizm i edukacja humanistyczna*, WSiP, Warszawa 1988, s. 118.

⁴⁹ J. Dougherty, *What the Humanities Are For*, „The Chronicle of Higher Education”, 06.07.2018, <https://www.chronicle.com/blogs/letters/what-the-humanities-are-for>.

znaczenie ma postać mistrza. Henryk Kiereś zauważa, iż pojawienie się mistrza „(...) prowadzi do wyłonienia się nowej jakości w życiu duchowym Europejczyka, a mianowicie autorytetu, czyli świadka prawdy, któremu należy się szacunek za heroizm, z jakim oddaje się bezinteresownemu poznawaniu prawdy, i zaufanie, bowiem mistrz nie tylko głosi odkryte przez siebie prawdy, ale przede wszystkim uzasadnia je w sposób proporcjonalny do natury przedmiotu; mistrz nie tylko wie, ale wie również, w jaki sposób wie (...)”⁵⁰. W przeciwieństwie do nauk ścisłych, w których prawda posiada inny status epistemologiczny, a praktyka dość szybko weryfikuje błędne wnioski, adept humanistyki może na długie lata utknąć w pułapce błędnych teorii. Dopiero obecność mistrza jako świadka prawdy pozwala ominąć pułapkę, bądź szybciej się z niej wydobyć.

Mistrz to jednak ktoś więcej niż merytoryczny ekspert. W założeniu idealistycznym to także „świadek dobra moralnego (*bonum honestum*) i tym samym wzór życia w pełni osobowego”⁵¹. W swoim postępowaniu staje się ucieleśnieniem cnót i wartości, jakie winien przyswoić sobie uczeń. Mistrzem w tym znaczeniu był niewątpliwie Sokrates, który „nosił swój uniwersytet z sobą, bo był gotów poznawać i dzielić się swoją wiedzą zawsze i wszędzie”⁵². Był gotów swojej prawdy bronić, a kiedy „doświadczył próby unieważnienia prawdy przez ideologię, niesłusznie skazany na śmierć, przyjął ją ze spokojem, dając tym wyraz, że dobro, jakim jest życie (które mógł ocalić za sprawą przyjaciół), bez prawdy jest dobrem złudnym!”⁵³. Jednak uczynić z własnego życia sztukę godną naśladowania to cecha jednostek wybitnych. Takich mistrzów uniwersytecka humanistyka zawsze posiadać będzie w niedomiarze. Niemniej mit mistrza wciąż jest żywy i oddziałuje na adeptów humanistyki, którzy poszukują w swoim życiu owego niedoścignionego wzorca.

4. Współczesne dylematy humanistyki

Humanistyka znajduje się dziś w trudnym położeniu. Jak zauważa Tomasz Merta, w czasach współczesnych, gdy „(...) użyteczność i praktyczność, to pojęcia, które są kluczem do retoryki, narracji, sposobu myślenia i opisywania świata, sens badań i kształcenia humanistycznego” jest coraz częściej kwestionowany⁵⁴. W porównaniu z innymi dyscyplinami wnoszącymi praktycznie aplikowaną wiedzę, jawi się ona jako

⁵⁰ H. Kiereś, *Służyć kulturze*, dz. cyt., s. 162.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże, s. 163.

⁵⁴ T. Merta, (wystąpienie panelowe), Panel „Humanistyka dla przyszłości...”, dz. cyt., s. 70.

pewnego rodzaju dodatek, swoisty luksus, na który stać co najwyżej bogate kraje, i którego istnienia nie uważa się już za konieczność⁵⁵. Dla Leonarda Neugera to sytuacja „(...) głębokiego kryzysu humanistyki, a może nawet kryzysu Akademii na siłę włączanych w madejowe łożo gospodarki rynkowej i myślenia w kategoriach wąsko pojmowanego użytku (...)”⁵⁶. W opinii Zbyszka Melosika ten stan rzeczy jest efektem przesunięcia w zakresie społecznych wartości na przestrzeni ostatnich dekad⁵⁷. Tradycyjne formowanie człowieka w aspekcie moralnym, poznawczym i obywatelskim ustąpiło miejsca gospodarczej efektywności kreującej wyspecjalizowaną siłę roboczą na ponadnarodowy rynek pracy. To co dotychczas świadczyło o wyjątkowości uniwersytetu, jest dziś uważane za „mumifikowanie ludzkiego dynamizmu” i „wstrzymywanie żwawego pochodku ku postępowi”⁵⁸. Pragnąc przetrwać w obecnej rzeczywistości uniwersytet poddaje się zatem kolejnym przekształceniom. Z instytucji społecznej przemienia się w instytucje ekonomiczną⁵⁹. Ze świątyni mądrości staje się instytucją usługową w coraz mniejszym stopniu autonomiczną⁶⁰.

Działalność badawcza humanistyki plasuje się na peryferiach nauki. Stan jej marginalizacji dobrze odzwierciedlają listy czasopism punktowanych. Jak stwierdza Karol Modzelewski, najbardziej znacząca ogólnoswiatowa lista czasopism naukowych, *Thomson Reuters ISI Master Journal List*, nie stanowi dla humanistów wymiernej wartości⁶¹. Z kolei według Andrzeja Wiśniewskiego czasopisma z zakresu humanistyki zajmują zaledwie parę procent wykazu *JCR*⁶². Brak wśród nich także znaczących pozycji humanistycznych jak chociażby prestiżowego czasopisma *Annales: Economies, sociétés, civilizations* czy *Erkenntnis*. Z kolei druga lista tworzona przez *Thomson ISI, Arts and Humanities Citation Index*, nie posiada wskaźników *Impact Factor*, przez co nie uznaje się jej za w pełni wartościową⁶³. Powoduje to, iż publikowanie w najbardziej

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ K. Kłosiński, *Uniwersytet sprawnościowy czy bezwarunkowy?*, (w:) Tamże, s. 95.

⁵⁷ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, Impuls, Kraków 2009, s. 83.

⁵⁸ O. Marquard, *Pochwała politeizmu*, (w:) *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994, s. 106.

⁵⁹ P. J. Gumpert, *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” 2000, Vol. 39, s. 73.

⁶⁰ Z. Melosik, dz. cyt., s. 84.

⁶¹ K. Modzelewski, *Nauka nie jest od zarabiania – a humanistyka już na pewno*, „Gazeta Wyborcza”, 16.01.2011, https://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,8951217,Nauka_nie_jest_od_zarabiania_A_humanistyka_juz.html.

⁶² A. Wiśniewski, *Dlaczego humaniści nie są wielbłdami, czyli o ocenie parametrycznej jednostek naukowych*, „Nauka” 2006, Nr 1, s. 121–128.

⁶³ C. Cieśliński, J. Golińska-Pilarek, M. Lewicka, *Propozycje nowych zasad kategoryzacji międzynarodowych czasopism humanistycznych*, Repozytorium Centrum Otwartej Nauki, 2014, s. 2, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/3317>.

prestżowych międzynarodowych czasopismach humanistycznych nie przekłada się na wysoką ocenę punktową. W czasach parametryzacji nauki oznacza to gorsze finansowanie humanistycznych jednostek badawczych. Jak zauważa Jerzy Brzeziński, ten dyskryminujący stan rzeczy rysuje fałszywy obraz obecności prac badaczy z zakresu nauk humanistycznych w piśmiennictwie światowym⁶⁴. W Europie sytuację ratuje nieco indeks czasopism *ERIH* (*European Reference Index for the Humanities*) Europejskiej Fundacji Nauki sporządzany dla 15 dyscyplin humanistycznych. Nie jest to jednak rozwiązanie pozbawione wad. Wskazuje się, iż punktacja czasopism na liście *ERIH* (obecnie także *ERIH plus*) jest zaniżona w porównaniu z czasopismami *JCR*, a status i przyszłość tego indeksu nie są jasne⁶⁵.

Brak bezpośredniego przełożenia osiągnięć humanistyki na wymierne wskaźniki ekonomiczne sprawia, że decydenci polityczni i instytucjonalni coraz częściej podejmują decyzję o redukcji środków bądź likwidacji humanistycznych jednostek badawczych. Bez znaczenia jest tutaj ranga i prestiż owych jednostek. W 2002 r. taki los spotkał założone w latach 60. przez Richarda Hoggarta *Center for Contemporary Cultural Studies* (tzw. Szkoła z Birmingham), która położyła podwaliny pod współczesne kulturoznawstwo⁶⁶. Podobne działania obecne są na całym świecie zwłaszcza w USA, Japonii i Wielkiej Brytanii i dotyczą również kształcenia humanistycznego⁶⁷. Pod tym względem sytuacja polskiego szkolnictwa wyższego jest szczególnie.

Dynamiczny wzrost polskiego sektora kształcenia wyższego na przełomie tysiącleci, będący efektem wyżu demograficznego i polityki edukacyjnej wspierającej umasowienie kształcenia wyższego, doprowadził do nadpodaży osób z wyższym wykształceniem. W rezultacie nastąpiło zjawisko inflacji dyplomu, a sytuacja absolwentów na rynku pracy, zwłaszcza kierunków humanistycznych, uległa znacznemu pogorszeniu⁶⁸. Jednak już po dekadzie niż demograficzny spowodował załamanie się

⁶⁴ J. Brzeziński, *Czy nauki humanistyczne i społeczne, są dostatecznie naukowe aby je należycie finansować z budżetu państwa?* Panel „Humanistyka dla przyszłości...”, dz. cyt., s. 78.

⁶⁵ C. Cieśliński, J. Golińska-Pilarek, M. Lewicka, dz. cyt.

⁶⁶ P. Curtis, *Birmingham's cultural studies department given the chop*, „The Guardian”, 27.06.2002, <https://www.theguardian.com/education/2002/jun/27/highereducation.socialsciences>.

⁶⁷ Zob. D. Sopan, *Trump Proposes Eliminating the Arts and Humanities Endowments*, „The New York Times”, 15.03.2017, <https://www.nytimes.com/2017/03/15/arts/nea-neh-endowments-trump.html>, A. Preston, *The war against humanities at Britain's universities*, „The Guardian”, 29.03.2015, <https://www.theguardian.com/education/2015/mar/29/war-against-humanities-at-britains-universities>, S. Kakuchi, *Government softens stance on humanities after uproar*, „University World News”, 22.01.2016, <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160122155338974>.

⁶⁸ A. Grabek, *Humanisci czują się przegrani na rynku pracy oraz pełni obaw o zatrudnienie*, „Gazeta Prawna”, 30.01.2012, <https://serwis.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/588908,humanisci-czuja-sie-przegrani-na-ryнку-pracy-oraz-pelni-obaw-o-zatrudnienie.html>

modelu przyrostowego rozwoju uczelni będącego wynikiem uzależnienia stanu finansów od ilości studentów⁶⁹. Pomimo braku studentów nie doszło jednak do masowego zamykania kierunków humanistycznych. Wyjątkiem jest likwidacja filozofii na Uniwersytecie w Białymstoku, co stało się powodem ożywionej dyskusji środowiska akademickiego⁷⁰.

Powyższy problem szkolnictwa wyższego rozwiązać miała nowa ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* zwana „Konstytucją dla Nauki” lub Ustawą 2.0 z lipca 2018 roku⁷¹. Jedną z jej postulowanych zalet było wprowadzenie wskaźników projakościowych, które uniezależniają wysokość dotacji ministerialnej od ilości studentów, co pozwala utrzymać kierunki humanistyczne w czasach niżu demograficznego. Niestety owa ustawa zakłada również zmniejszenie finansowania jednostek humanistycznych na rzecz obszarów badawczych bardziej istotnych dla rozwoju gospodarki. W opinii Nicole Dołowy-Rybińskiej, za sprawą Ustawy 2.0 istniejący wcześniej stan marginalizacji humanistyki przeszedł tym samym w stan zapaści bez nadziei na poprawę⁷².

Jednak kryzys humanistyki nie jest wyłącznie efektem społecznej przemiany wartości. Jest on także gorzkim rezultatem działań samych humanistów. Powstające w nurcie postmodernistycznym prace, często terminologicznie niejasne, poznawczo jałowe, czy metodologicznie wątpliwe mają tu swój niechwalebny udział⁷³. Ich zasłużona krytyka rozciągnęła negatywny wizerunek na całą humanistykę, czyniąc ją w oczach decydentów i opinii społecznej działalnością zbędną a nawet szkodliwą.

Co zatem czeka uniwersytecką humanistykę i kształcenie humanistyczne w przyszłości? Spełnienie się czarnego scenariusza zakładającego całkowite wyrugowanie humanistyki jest raczej wątpliwe. Humanistyka coraz bardziej bowiem stara się wypracować perspektywę własnej użyteczności zarówno w obszarze gospodarki, jak i życia publicznego.

Humanista dla rynku pracy oznacza przede wszystkim „umiejętności miękkie”. W tym obszarze lokuje się kompetencje komunikacyjne konieczne do negocjacji

⁶⁹ Zob. D. Antonowicz, B. Godlewski, *Demograficzne tsunami*. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku, Warszawa 2011, Instytut Sokratesa.

⁷⁰ *Bronimy filozofii na uczelniach. Intelktualisci piszą do minister nauki*, „Gazeta Wyborcza”, 30.12.2013, http://wyborcza.pl/1,76842,15200041,Bronimy_filozofii_na_uczelniach_Intelktualisci_pisza.html.

⁷¹ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668).

⁷² K. Wierzbička, *Biedanauka, biedahumanisci*, „Tygodnik Przegląd”, 22.07.2019, <https://www.tygodnikprzeklad.pl/biedanauka-biedahumanisci>.

⁷³ Zob. A. Sokal, J. Bricmont, *Modne bzdury. O nadużyciach nauki popełnianych przez postmodernistycznych intelektualistów*, Prószyński i Sówka, 2004.

biznesowych, obsługi klienta czy efektywnej pracy w zespole⁷⁴. Jak wskazują badania, dla 70 proc. pracodawców brak tych umiejętności jest częstszym powodem zwolnień niż braki merytoryczne⁷⁵. Dlatego kompetencje humanistów uważane są za istotne dla obecnego i przyszłego rynku pracy. Pięć najważniejszych kompetencji wskazanych przez Światowe Forum Ekonomiczne na 2020 rok to: kompleksowe rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, kreatywność, zarządzanie ludźmi i współpraca z innymi⁷⁶. To w dużej mierze obszar kompetencji kształtowany właśnie przez kierunki humanistyczne.

Specyficzne kompetencje oraz posiadana wiedza sprawiają, iż – jak zauważył Sebastian Adamkiewicz – „(...) humanista to swego rodzaju artysta, który nie tylko umie rozpoznawać potrzeby ludzi, ale również je kreować. I to jest jego siła na rynku pracy (...)”⁷⁷. Dostrzega się, iż wiedza i metody humanistyczne mogą być istotnym wkładem w przedsięwzięcia biznesowe, funkcjonujące zwłaszcza na styku przemysłu, techniki i społeczeństwa. Przykładem takiego interdyscyplinarnego obszaru jest design, który łączy sztukę tworzenia przedmiotów codziennego użytku z wiedzą o człowieku⁷⁸. Jednak najważniejszym obszarem działania współczesnego humanisty jest Internet. Humanisci tworzą teksty wypełniające sieć, projektują interfejsy użytkownika, tworzą narracje do gier komputerowych, humanizują sztuczną inteligencję, a także zarządzają komunikacją w skupiających coraz większą uwagę mediach społecznościowych. Najnowszą gałęzią internetowej aktywności humanistów jest analiza dużych zbiorów danych o użytkownikach tzw. *big data*. Na ich podstawie tworzone są strategie komunikacyjne pozwalające osiągać lepsze wyniki sprzedażowe, a także coraz efektywniejsze kampanie polityczne⁷⁹. Zapotrzebowanie na humanistów działających w przestrzeni Internetu wpływa także na decyzję organizatorów studiów, którzy coraz częściej stawiają na

⁷⁴ M. Monjardino, *Wiwat, humanistyka!*, „Gazeta Wyborcza”, 3.01.2014, http://wyborcza.pl/magazyn/1,135760,15221875,Wiwat_humanistyka.html.

⁷⁵ K. Nowakowska, *Humanisci przyszłości rynku pracy? Na to wskazują badania*, „Gazeta Prawna”, 2017.09.17, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1071598,humanisci-na-ryнку-pracy-umiejtnosci-miekkie.html>.

⁷⁶ Tamże.

⁷⁷ K. Nowakowska, dz. cyt.

⁷⁸ L. Zalewska, *Polska szkoła projektowania mebli zrewolucjonizuje światowy design*, „Gazeta Prawna”, 16.04.2011, <https://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/505700,polska-szkola-projektowania-mebli-zrewolucjonizuje-swiatowy-design.html,2>.

⁷⁹ Zob. M. Rosenberg, N. Confessore, C. Cadawalladr, *How Trump Consultants Exploited the Facebook Data of Millions*, „New York Times”, 17.03.2018, <https://www.nytimes.com/2018/03/17/us/politics/cambridge-analytica-trump-campaign.html>.

dotatkowe kształtowanie kompetencji cyfrowych w ramach specjalizacji czy unikalnych kierunków⁸⁰.

Nie dziwi zatem fakt, iż poszukując źródeł innowacyjności wskazuje się na interdyscyplinarność, której nieodłącznym elementem jest właśnie humanistyka. Z tego powodu współczesne kształcenie w zakresie nauk inżynierskich uważa się za pełnowartościowe, dopiero, gdy zawiera ono blok przedmiotów humanistycznych⁸¹. To trend zapoczątkowany w USA na najlepszych uczelniach technicznych, które pragną w ten sposób zwiększyć szansę na nowatorskie rozwiązania. Także w Polsce uczelnie techniczne, idąc w ślady amerykańskich prekursorów, proponują dziś fakultety humanistyczne swoim studentom⁸². Oznacza to powrót do modelu kształcenia inżynierów sprzed standardu 168/2005 Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z 2005 roku, który zniósł obligatoryjność tego rodzaju zajęć⁸³.

Przechodząc z ekonomicznej na społeczną płaszczyznę obrony humanistyki, coraz wyraźniej akcentowana jest jej funkcja formacyjna. Wynika to z samej istoty humanistyki, która – jak wskazuje Maria Janion – „(...) zajmuje się nie tylko badaniem, ale również współtworzeniem obrazu świata (...)”⁸⁴. Jest to szczególnie widoczne w nurcie, który z założenia stara się aplikować humanistyczną refleksję do praktyki społecznej – nowej humanistyce. W rozumieniu Ewy Domańskiej jest ona przede wszystkim praktycznym działaniem, którego wartością nadrzędną jest sprawiedliwość w kontekście władzy⁸⁵. Ośrodkiem jej realizowania jest ofiara, którą definiuje się jako społecznie wykluczoną bądź niechronioną w pełnym zakresie przez prawo jednostkę bądź mniejszość. Podejmując refleksję w ramach kolejnych subdyscyplin, takich jak: *postcolonial studies*, *afroamerican studies*, *native studies*, *gender studies*, *disabled studies*, humanistyka ta ma ambicję kształtować świadomość społeczną, by wywołać określone zmiany. W dialogu społecznym stara się oswoić lęki i irracjonalny strach przed

⁸⁰ Zob. B. Hudowicz, *Lepszy start - Dyplom++*, „Życie Uniwersyteckie” 2013, Nr 3(234), s. 10, *Na rynku pracy brakuje humanistów*, „Rzeczpospolita”, 06.12.2016, <http://www.rp.pl/Rynek-pracy/161209395-Na-ryнку-pracy-brakuje-humanistów.html>.

⁸¹ U. Mirowska-Łoskot, *Humanistyka także dla inżynierów*, „Gazeta Prawna”, 17.01.2014, <http://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/771249.humanistyka-takze-dla-inzynierow.html>.

⁸² A. Pezda, *Inżynier czy fizyk – każdy będzie się uczył filozofii*, „Gazeta Wyborcza”, 22.01.2014, http://wyborcza.pl/1,75398,15313907,Inzynier_czy_fizyk_kazdy_będzie_się_uczył_filozofii.html.

⁸³ E. Chmielecka, *Humanistykę wyeliminowano*, „Forum Akademickie” 2005, Nr 7–8.

⁸⁴ M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, PIW, Warszawa 1974, s. 223.

⁸⁵ E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przyszłości w nowej humanistyce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006, s. 17.

innym oraz przekuć go w akt solidarności międzyludzkiej na gruncie uniwersalnych wartości.

Z punktu widzenia decydentów politycznych humanistyka uchodzi przede wszystkim za kustoszkę pamięci zbiorowej. Zainicjowany w Polsce w 2011 roku Narodowy Program Rozwoju Humanistyki za jeden ze swoich głównych celów uważał „(...) zapewnienie rozwoju badań humanistycznych o zasadniczym znaczeniu dla zachowania polskiej tożsamości narodowej, w tym dotyczących kultury narodowej”⁸⁶. Kontrowersje budzi jednak kwestia, czy tak pojmowana humanistyka powinna być uprawiana w języku globalnej wspólnoty naukowej. Dla Stanisława Salmonowicza dzieła humanistyczne spełniające głównie rolę kształtowania tożsamości narodowej tłumaczeń nie potrzebują⁸⁷. Podobnego zdania jest Karol Modzelewski, który twierdzi, iż „(...) Ani we Włoszech, ani we Francji, ani w Niemczech nie przychodzi nikomu do głowy, żeby filozofowie czy historycy nie publikowali w języku narodowym, lecz po angielsku. Bo misją nauk humanistycznych i społecznych jest nie tylko komunikowanie się z innymi uczonymi, ale z elitą kulturalną własnego kraju. Najlepsze pozycje i tak doczekają się przekładu (...)”⁸⁸. Wymóg publikowania w języku angielskim jest w jego opinii przejawem mentalności postkolonialnej i prowadzić może jedynie do lepszej pozycji na listach rankingowych, co nie przełoży się automatycznie na poziom polskiej nauki. Z drugiej strony M. Bilewicz i M. Lewicka uważają, że takie stanowisko skazuje polską naukę na gettyzację i uniemożliwia przedstawienie świata własnej narracji historycznej⁸⁹.

Jest jeszcze inny powód, który czyni humanistykę użyteczną, a wręcz nierozzerwalnie związana z przyszłością naszej cywilizacji. Odo Marquard twierdzi, że wraz z rozwojem technologii nauki humanistyczne stają się coraz bardziej istotne⁹⁰. Działają bowiem na zasadzie przeciwwagi kompensując to co technologia odbiera człowiekowi. Przez opowiadanie przywracają one poczucie ciągłości i oswiają rzeczywistość, która za sprawą niezwykle tempa zmian stała się niezrozumiała.

Współtworzenie społecznie sprawiedliwego świata, troska o pamięć i tożsamość zbiorową oraz kompensowanie strat wynikających z tempa rozwoju techniki to nie jedyne

⁸⁶ Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 listopada 2010 r. o ustanowieniu programu pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” (M.P. Nr 86, poz. 1014).

⁸⁷ S. Salmonowicz, *Internacjonalizacja humanistyki? Nie wierzę*, „Forum Akademickie” 2012, Nr 11.

⁸⁸ K. Modzelewski, dz. cyt.

⁸⁹ M. Bilewicz, M. Lewicka, *Mądra i głupia obrona humanistyki*, „Gazeta Wyborcza”, 8.12.2011, http://wyborcza.pl/1,75968,10778835,Madra_i_glupia_obrona_humanistyki.html.

⁹⁰ O. Marquard, *O nieodzowności nauk humanistycznych*, (w:) *Apologia przypadkowości*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994, s. 105.

obszary wskazywanej użyteczności humanistyki. W książce *The value of the humanities* Hellen Small opisuje kolejne cztery obszary, w jakich humanistyka posiada wartość dla życia publicznego. W jej opinii nauki humanistyczne: 1) zachowują i poszerzają inny, jakościowy sposób rozumienia świata; 2) wspierają zachowanie kultury przez umiejętności jej interpretowania i reinterpretowania do potrzeb teraźniejszości; 3) mają wkład do szczęścia jednostek i grup społecznych, nie tylko dając ludziom bezpośrednią przyjemność intelektualną, ale także oferując ponadczasowe zrozumienie, czym jest szczęście i jak je osiągnąć, wykraczające poza psychologiczną i ekonomiczną wykładnię; 4) mają wkład w zachowanie zdrowej demokracji dzięki ich skoncentrowaniu na krytycznym rozumowaniu, dialogu i rozważaniu idei, które są praktycznym rdzeniem demokracji⁹¹. Small dostrzega jednak, że każdy z powyższych obszarów nie jest do podtrzymania, jeżeli nie założy się wcześniej, że humanistyka jest wartością samą w sobie, że jest celem, a nie środkiem do celu. Z powyższą konkluzją zgadza się Stanley Fish, który twierdzi, że wszelkie argumenty za użytecznością humanistyki są z gruntu fałszywe i szkodliwe, bowiem humanistyka jest właśnie dobrem samym w sobie, dlatego nie staje się wartościowa dopiero w odniesieniu do demokracji, postępu społecznego czy jakiegokolwiek innego celu⁹².

Powyższe analizy humanistyki nie biorą jednak pod uwagę faktu, że dyscyplina ta również się zmienia. Spośród istniejących trendów ważne jest zwłaszcza cyfrowe, informatyczne podejście, które w opinii Rensa Boda umożliwia tworzenie porównań oraz znajdowanie schematów wcześniej niemożliwych do odnalezienia⁹³. To tzw. cyfrowa humanistyka (*digital humanities*), która jest szczególnie interesująca ze względu na rosnące znaczenie technologii komunikacyjnych i informacyjnych w życiu człowieka. Funkcjonując na przecięciu humanistyki, informatyki i designu, trend ten wprowadza przede wszystkim perspektywę analizy danych, sieciową współpracę naukowców oraz nowe techniki reprezentacji i wizualizacji efektów badań. To zupełnie nowa jakość w humanistyce, która redefiniuje badawczy potencjał tej dyscypliny. Na fali udzielającego się entuzjazmu Jan Kozłowski z MNiSW stwierdził wręcz, że „humanistyka cyfrowa wpłynie do głównego nurtu i z czasem nim się stanie”⁹⁴.

⁹¹ H. Small, *The value of the humanities*, Oxford University Press, Oxford 2013, s. 174–176.

⁹² S. Fish, *Stop Trying to Sell the Humanities*, „The Chronicle of Higher Education”, 17.06.2018, <https://www.chronicle.com/article/Stop-Trying-to-Sell-the/243643>.

⁹³ R. Bod, dz. cyt., s. 464.

⁹⁴ J. Kozłowski, *Giez Sokratesa*, „Forum akademickie” 2012, Nr 12.

W ramach cyfrowej humanistyki formułuje się także prognozy dotyczące przyszłości nauk humanistycznych. Lisa Spiro, dyrektorka *Digital Media Center* przy Uniwersytecie Rice, próbując opisać możliwe kierunki ewolucji humanistyki, zaproponowała trzy scenariusze do 2030 roku, w każdym z nich zakładając inną sytuację polityczno-ekonomiczną⁹⁵. Scenariusz pierwszy *A new Renaissance* zakłada „społeczne nawrócenie” i uznanie wiodącej roli humanistyki we współczesnej, technicznej cywilizacji. Efektem tej wolty ma być zwiększone finansowanie, które skutkować ma rozwiązaniem większości globalnych problemów. W tym scenariuszu edukacja odbywa się w formie mieszanej łączącej wykłady i ćwiczenia online z bezpośrednimi spotkaniami. W scenariuszu drugim *Humanities, Inc.*, ciężar finansowania badań przeniesiony zostaje na podmioty komercyjne, które wymuszają na naukowcach rozmaite zobowiązania, przez co dostęp do wyników badań jest płatny. Edukacja w większości oferowana jest w trybie online dla grup liczących setki studentów. Niemniej na świecie wciąż istnieją nieliczne elitarne uczelnie oferujące niezwykle drogie studia humanistyczne w trybie *face-to-face*. Ostatni, postapokaliptyczny scenariusz *After the Fall*, przedstawia miejsce humanistyki w czasach globalnego upadku cywilizacji Zachodu spowodowanego czynnikami ekonomicznymi i środowiskowymi. Humanistyka zajmuje tu rolę pocieszycielki człowieka, dającej wytchnienie w trudnych czasach powrotu do samowystarczalnych społeczności lokalnych. Humanisci uważani są za strażników mądrości i wiedzy przekazujących esencję ludzkiej kultury. Dzięki swojej wiedzy starają się rozwiązać pojawiające się we wspólnocie problemy. W swoim działaniu wykorzystują rzadko dostępny Internet, który stanowi źródło wymiany wiedzy pomiędzy merytokratycznymi elitami kierującymi pozostałymi na świecie osadami ludzkimi.

Choć powyższe wizje są czystymi spekulacjami warto zwrócić uwagę, iż element, który pojawia się w każdym scenariuszu, to technologie informacyjno-komunikacyjne. Według Spiro przyszłość humanistyki zależy w dużej mierze od stopnia adaptacji tych technologii. Podkreśla, iż należy docenić rolę, jaką technologia odgrywa w naukach humanistycznych. Zarówno bowiem w przypadku badań naukowych, jak i działalności dydaktycznej, technologie te oferują zupełnie nowe możliwości, które wprowadzają w te obszary jakościową zmianę. Wobec powyższych rozważań zasadne wydają się zatem

⁹⁵ L. Spiro, *Vision scenarios for the humanities in 2030*, <http://digitalscholarship.wordpress.com/2010/11/20/2030-vision-scenarios-for-the-humanities-in-2030/>.

słowa Marii Poprzedzkiej, iż „kształcenie humanistyczne stanęło w obliczu bezprecedensowego wyzwania (...) wyzwanie niesie... komputer z Internetem”⁹⁶.

⁹⁶ M. Poprzącka, *Postuniwersytet?*, „Tygodnik Powszechny” 2009, Nr 27 (3130), s. 3.

Rozdział II. Kształcenie na odległość przez Internet

1. Pojęcie i konteksty badawcze kształcenia online

Ostatnie dwie dekady to czas głębokich przemian w obszarze technologii kształcenia, zwłaszcza zaś w obrębie technologii kształcenia na odległość. Główną przyczyną tego stanu rzeczy jest dynamiczny rozwój i upowszechnienie się komputerów osobistych przy jednoczesnym zwiększaniu dostępności globalnej metasieci teleinformatycznej – Internetu. Samo kształcenie na odległość jest dość często – błędnie – utożsamiane z kształceniem wykorzystującym podłączony do sieci komputer. W takiej konfiguracji stanowi ono zaledwie jedną z wielu możliwości realizowania kształcenia w warunkach fizycznego odseparowania. Zrozumienie specyfiki kształcenia na odległość posiłkującego się Internetem wymaga zatem w pierwszej kolejności wykonania kroku wstecz i przyjrzenia się fundującej go idei kształcenia na odległość.

Według definicji Tomasza Gobana-Klasa „(...) nauczanie na odległość to metoda prowadzenia procesu dydaktycznego w warunkach, gdy uczniowie lub studenci oraz nauczyciele są oddaleni od siebie; zamiast bezpośredniego kontaktu ucznia i nauczyciela (studenta i profesora) wprowadza się kontakt pośredni (*mediated*) (...)”¹. Fizyczne oddalenie i wynikające z niego zapośredniczenie komunikacji między uczniem a nauczycielem stanowią warunek *sine qua non* kształcenia na odległość. Warto zauważyć, iż terminy „nauczanie na odległość” oraz „kształcenie na odległość” są stosowane zamiennie. Podobnie rzeczy mają się z szeregiem innych określeń, które znaleźć można w literaturze przedmiotu, takich jak: zdalne nauczanie, zdalne kształcenie, zdalne uczenie się, edukacja na odległość, zdalna edukacja, a także anglojęzyczne: *distance learning*, *distance education* i rzadko stosowane *distance teaching*.

Wielości stosowanych terminów odpowiada wielość definicji kształcenia na odległość, które starają się uchwycić jego specyfikę. Dla Börje Holmberg „(...) edukacja na odległość zawiera w sobie różne formy i poziomy kształcenia, które nie wymagają natychmiastowego nadzoru ani bezpośredniej obecności nauczycieli prowadzących zajęcia. Tym niemniej kształcenie odbywa się w sposób planowy pod nadzorem edukacyjnej organizacji (...)”². Definicja ta kładzie nacisk na formalną stronę procesu

¹ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 3, Wyd. Żak, Warszawa 2004, hasło: „kształcenie na odległość”.

² B. Holmberg, *Theory and practice of distance education*, Routledge, New York 1995, s. 2.

kształcenia zdalnego, który – choć jest nadzorowany jest przez instytucje – zakłada dużą autonomię osoby uczącej się.

Z kolei Desmond Keegan wskazuje następujące elementy właściwe kształceniu na odległość:

- „(...) - Nauczyciel i uczniowie są od siebie odseparowani;
- Stosowane są media;
- Zapewniona jest dwustronna komunikacja;
- Nad całością czuwa edukacyjny system;
- Zapewnione jest odpowiednie zaplecze technologiczne i zespoły ludzkie (...)”³.

W powyższym ujęciu nie rozstrzyga się o charakterze komunikacji, ale zakłada, iż jest ona zapośredniczona przez media.

Wobec mnogości definicji kształcenia na odległość Mirosław Kubiak proponuje ustanowienie jednej, uniwersalnej wykładni, która zawierałaby wszystkie konstytutywne elementy:

- „ (...) - Instytucja nadzorująca (edukacyjna, certyfikująca itd.);
- Czasoprzestrzenna separacja nauczyciela i osób uczących się;
- Stosowane media;
- Synchroniczne lub asynchroniczne komunikowanie się;
- Komputerowe oraz telekomunikacyjne wsparcie (...)”⁴.

Powyższa definicja jest krokiem w kierunku kształcenia online, które określane jest najczęściej mianem elektronicznego nauczania (e-learning).

E-learning definiowany jest dziś za pomocą wielu pojęć jak: kształcenie online, e-edukacja, e-kształcenie, *web-based training*, kształcenie elektroniczne, edukacja wirtualna czy edukacja telematyczna. Usystematyzowana wykładnia powyższych terminów ukazuje, że posiadają one różne zakresy znaczeniowe. Źródłowo e-learning jest pojęciem najbardziej pojemnym. To „(...) sposób dostarczania treści przez wszystkie elektroniczne media wliczając Internet, intranety, ekstranety, ścieżkę audio-wizualną, transmisję satelitarną, telewizję interaktywną i CD-ROM (...)”⁵. W literaturze

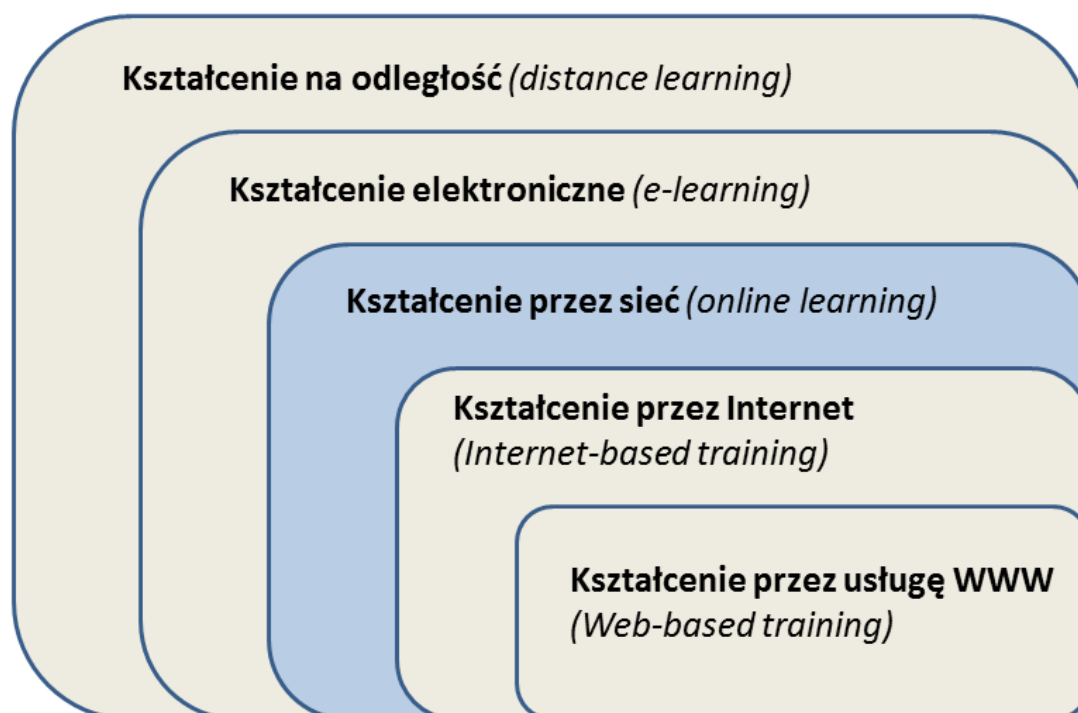
³ D. Keegan, *Open learning: Concepts and costs, successes and failures*, (w:) R. Atkinson, C. McBeath (red.), *Open Learning and New Technology: Conference proceedings*, Australian Society for Educational Technology, s. 230-243, Perth 2011, <http://www.ascilite.org/archived-journals/aset/confs/olnt90/keegan.html>.

⁴ M. Kubiak, *Próba stworzenia uniwersalnej definicji kształcenia na odległość*, „Wirtualna edukacja” 2003, Nr 21, <https://web.archive.org/web/20031127125350/http://grouper.ieee.org/groups/ltrf/we/a031.html>.

⁵ T. Urdan, C. Weggen, *Corporate e-learning: Exploring a new frontier*, WR Hambrecht+Co, 2000, s. 11, <http://papers.cumincad.org/data/works/att/2c7d.content.pdf>

anglosaskiej e-learningowi odpowiada także pojęcie *Technology-based learning*⁶. Z kolei pojęcia: nauczanie online, *Internet-based training (IBT)* oraz *Web-based training (WBT)* to pojęcia o węższym zakresie związane z wykorzystaniem sieci komputerowej (Internet, extranet, intranet) w procesie nauczania-uczenia się. Precyzyjna systematyzacja wymagałaby przyjęcia, iż kształcenie online (przez sieć komputerową) jest pojęciem najszerszym, zawierającym w sobie *Internet-based training*, który z kolei zawiera *Web-based training* (Rys. 1).

Rysunek 1. Ulokowanie kształcenia przez Internet w obszarze nauczania na odległość.



Źródło: opracowanie własne.

Powyższe rozróżnienie wynika z faktu, iż stosowana sieć niekoniecznie musi być siecią Internet, zaś wykorzystana do kształcenia przez Internet usługa może być inna niż serwis WWW, jak chociażby komunikatory (np. ZOOM, MS Teams) bazujące na protokołach innych niż hipertekstowy (HTTP). Jednak w praktyce zarówno kształcenie elektroniczne (e-learning), jak i kształcenie przez sieć (online learning) utożsamia się z kształceniem przez Internet rezygnując tym samym z powyższego podziału.

Warto zauważyć, że w Polsce dodatkowo stosuje się termin e-edukacja na określenie systemowego rozwiązania obejmującego wszystkie aspekty związane z

⁶ Tamże.

kształceniem na odległość za pomocą Internetu, a dokładnie „(...) całość instytucji, osób i czynności – a więc instytucje, prawo, metodykę nauczania, proces nauczania oraz jego organizację i wreszcie relacje między uczestnikami tego procesu – które prowadzą do zdobycia przez studenta nowej wiedzy, umiejętności i kompetencji przy użyciu nowoczesnych technologii informacyjnych (...)”⁷.

Kształcenie online należy zatem traktować jako złożoną, wielopoziomową rzeczywistość funkcjonującą na styku techniki, pedagogiki, ekonomii, socjologii oraz prawa. Przekłada się to na rozległość obszaru badawczego tej formy kształcenia. Według Krzysztofa Kuźmicza i Wojciecha Skrzydlewskiego kształcenie online może być badane w sześciu różnych kontekstach:

- kontekst teorii nauczania-uczenia się (psychodydaktyczny),
- kontekst antropologiczny – przestrzeń edukacyjna,
- kontekst socjologiczny – środowisko edukacyjne,
- kontekst kulturoznawczy – kultura edukacyjna,
- kontekst informatyczny – technologia edukacyjna oparta na IT,
- kontekst ekonomiczny – środowisko zarządzania wiedzą (źródłami wiedzy)⁸.

Jednocześnie autorzy dostrzegają niewystarczalność perspektywy badawczej zawężonej do konkretnego kontekstu. Na potrzebę własnych badań wprowadzają zmienną – „kultura studiowania”, którą definiują jako „(...) proces dynamicznej i efektywnej influencji oraz koegzystencji (współistnienia) czynników psychospołecznych (wymiar ludzki), materialnych (wymiar technologiczny) i organizacyjnych (wymiar ekonomiczny), realizowany w nowomediowej przestrzeni kulturowej i komunikacyjnej (...)”⁹. Takie interdyscyplinarne podejście bliskie jest również niniejszej pracy, która stara się ukazać rezultaty przenikania i wzajemnego oddziaływania różnych kontekstów kształcenia przez Internet, w perspektywie potencjalnych korzyści i zagrożeń dla kształcenia humanistycznego.

⁷ J. Mischke, A. Stanisławska, *Elektroniczna rewolucja w edukacji. Ale jaka?*, (w:) J. Migdałek, B. Kędzierska (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kształcenie zdalne - uwarunkowania, bariery, prognozy*, Kraków 2003, s. 70.

⁸ K. Kuźmicz, W. Skrzydlewski, *Metodologiczny kontekst badania e-learningu*, (w:) W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media - Edukacja - Kultura: W stronę edukacji medialnej*, PPTiME, Poznań 2012, s. 90.

⁹ Tamże.

2. Historia i rodzaje kształcenia na odległość

Kształcenie na odległość posiada długą i bogatą historię. Elementy konstytutywne dla kształcenia zdalnego, takie jak fizyczne odseparowanie oraz zapośredniczenie komunikacji, pozwalają uznać dzieła epistolarne za jego pierwotną formę. Zaliczyć do niej można m.in. listy apostołów do gmin chrześcijańskich, których celem było pouczenie w sprawach doktryny, a także oddziaływanie o charakterze wychowawczym.

Jednak za nauczanie na odległość *par excellence* uznać można dopiero pionierskie próby podjęte w XVIII wieku. Pierwsze wzmianki na temat nauczania korespondencyjnego pochodzą z ogłoszenia w Gazecie Bostońskiej z 20 marca 1728 roku¹⁰. Niejaki Caleb Phillips, nauczyciel stenografii ogłosił, że za drobną opłatą będzie wysyłał cotygodniowe lekcje do studentów zainteresowanych zgłębianiem technik stenograficznych. Z kolei pierwszy instytucjonalny program kształcenia zdalnego powstać miał w 1833 roku, gdy szwedzki Uniwersytet w Lund umieścił w swojej ofercie zdalne kursy z zakresu kompozycji w literaturze¹¹. Jednak – jak podaje historyk Krzysztofa Karauda – nauczanie korespondencyjne posiada kilka rodzimych akcentów jeszcze bardziej odległych w czasie. Już w 1776 roku Uniwersytet Jagielloński prowadzić miał cykl wykładów korespondencyjnych dla osób spoza uczelni¹². Zaś nieco później w 1779 roku w Warszawie, w tej formie prowadzone miały być wykłady otwarte dla zainteresowanych odkryciami fizyki¹³. Instytucjonalny rozkwit korespondencyjnej formy kształcenia zdalnego nastąpił dopiero pod koniec XIX wieku, głównie w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Holmberg wskazuje, że wynikał on z powstania licznych instytucji kształcenia, których główną grupą odbiorców były pragnące zdobyć wykształcenie kobiety¹⁴.

Prawdziwą rewolucją dla kształcenia na odległość było pojawienie się pierwszego z masowych mediów elektronicznych – radia. John Morgan, ówczesny działacz na rzecz edukacji, stwierdził o tym upowszechniającym się wynalazku, iż „(...) od wynalezienia ruchomej czcionki Gutenberga nie było siły równie rewolucyjnej w swoim oddziaływaniu

¹⁰ B. Holmberg, *The Evolution of the Character and Practice of Distance Education*, „Open Learning” 1995, Vol. 10, Nr 2, s. 47, <https://doi.org/10.1080/0268051950100207>.

¹¹ Tamże.

¹² K. Karauda, *Historia w perspektywie edukacji zdalnej (distance learningu)*, „Kultura i Historia” 2001, Nr 1, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/41>.

¹³ Tamże.

¹⁴ B. Holmberg, *The Evolution of...*, dz. cyt., s. 48.

na ludzki umysł (...)”¹⁵. Wynalazek Marconiego został wykorzystany w edukacji już w latach 20. XX wieku. W ciągu zaledwie kilku lat na całym świecie, głównie w USA i Kanadzie, powstało prawie dwieście stacji transmitujących treści edukacyjne¹⁶. Popyt na radio edukacyjne nie trwał jednak długo. Problemy kadrowe oraz spadająca liczba słuchaczy spowodowały, że w latach 40. zrezygnowano niemal zupełnie z użycia tego medium w celach *stricte* edukacyjnych¹⁷.

Lata 30. XX wieku to pierwsze próby z telewizją edukacyjną. Jednak musiały minąć jeszcze dwie dekady nim instytucje edukacyjne włączyły ją do swojej oferty. Palmę pierwszeństwa dzierży tu amerykański Western Reserve University, który stał się pierwszą instytucją akademicką oferującą regularne kursy telewizyjne¹⁸. Niemal w tym samym czasie powstały pierwsze komercyjne i niekomercyjne telewizje edukacyjne. Entuzjazm decydentów politycznych wobec nowego medium był tak duży, iż pod koniec lat 50. w USA zaczęto tworzyć ogólnokrajowe programy telewizji edukacyjnej przeznaczone do emisji w szkołach (*Instructional Television*)¹⁹. Ich ambicją było podniesienie jakości kształcenia. Zakładano bowiem, iż lekcje w formie programu telewizyjnego prowadzonego przez wybitnych pedagogów z użyciem nieprzeciętnych środków dydaktycznych będą efektywniejsze niż zajęcia z miejscowym nauczycielem. Jednak to założenie okazało się błędne. Wśród uczniów oglądających lekcje telewizyjne miało panować znużenie i brak dyscypliny²⁰. Entuzjazm wobec edukacji telewizyjnej trwał jednak do końca lat 60., kiedy to z powodu rozczarowania efektywnością zajęć telewizja edukacyjna zaczęła pełnić rolę wyłącznie pomocniczą.

Od lat 60-tych do 80-tych następował dalszy rozwój nauczania korespondencyjnego. Zaczęto wykorzystywać pojawiające się technologie, co pozwoliło poszerzyć repertuaru środków dydaktycznych o nagrania audio i wideo, a w późniejszym okresie także interaktywne programy komputerowe.

Przełomem dla edukacji na odległość było powstanie w 1969 roku brytyjskiego Uniwersytetu Otwartego wyspecjalizowanego w kształceniu zdalnym. Oferował on m.in.

¹⁵ G. H. Buck, *The First Wave: The beginnings of radio in Canadian distance education*, „Journal of Distance Education” 2006, Vol. 21, Nr 1, s. 77, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807814.pdf>.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ B. L. Bower, K. P. Hardy, *From correspondence to cyberspace: changes and challenges in distance education*, „New Directions for Community Colleges” 2004, Nr 128, s. 1, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cc.169>.

¹⁹ M. Miller, T. Cruce, *A 20th Century Timeline: Classroom Use of Instructional Film, Radio, and Television*, <https://web.archive.org/web/2004102223827/http://www.arches.uga.edu/~tbcruce/timeline/1950s.html>.

²⁰ Tamże.

możliwość zdalnego ukończenia studiów, a także podniesienia kompetencji zawodowych przez udział w kursach doszkalających²¹. Przedsięwzięcie to dało impuls do powstania kolejnych inicjatyw związanych z kształceniem zdalnym. Badania nad zdalną formą kształcenia podają, iż w 1986 roku na świecie było już niemal 1500 instytucji uczących na odległość²². Dziś uniwersytety otwarte gromadzą nawet kilka milionów studentów rocznie, w tym największy z nich Narodowy Uniwersytet Otwarty im. Indiry Gandhi w Indiach, blisko 4 mln²³.

Lata 60. to także pierwsze próby z edukacją wspieraną komputerowo opartą o terminal i sieć komputerową. Najbardziej znanym przedsięwzięciem tego typu jest system PLATO stworzony w latach 60. na Uniwersytecie w Illinois, który stosowany był głównie w USA oraz RPA²⁴. Oprócz dostępu do treści kształcenia znajdujących się na centralnym serwerze, system pozwalał na komunikowanie się z innymi, podłączonymi do niego użytkownikami. W latach 80-tych doczekał się również wersji przeznaczonej do użytku domowego znanej jako micro-PLATO²⁵. Jednak niezwykle dynamiczny rozwój Internetu w latach 90. przesądził o losie systemu PLATO, który do chwili wyłączenia w 2006 roku wciąż łączył paruset korzystających z niego entuzjastów. Wraz z nadejściem ery Internetu model kształcenia zdalnego oparty o komputer podłączony do sieci stał się dominujący.

3. Internet jako medium kształcenia

3.1 Pojęcie, struktura i charakterystyka medialna Internetu

Internet jest dziś obecny niemal w każdym obszarze ludzkiej działalności. W ciągu swojej krótkiej historii liczącej nieco ponad trzy dekady liczba jego użytkowników wzrosła z paruset tysięcy do blisko pięciu i pół miliarda w 2022 roku, co zapewnia mu miano najszybciej upowszechniającego się medium na świecie²⁶. Czym jednak jest Internet? Według jednej z encyklopedycznych definicji to:

(...) sieć sieci, czyli globalna sieć komputerowa – zespół komputerów, ich zasobów i urządzeń peryferyjnych połączonych liniami transmisji danych – łącząca komputery na całym świecie i umożliwiająca użytkownikom szybką komunikację.

²¹ B. Holmberg, *The Evolution of...*, dz. cyt., s. 49.

²² B. Holmberg, *Theory and practice...*, dz. cyt., s. 9.

²³ IGNOU at a Glance, <http://www.ignouhelp.in/ignou-at-a-glance>.

²⁴ E. Van Meer, *PLATO: From Computer-Based Education to Corporate Social Responsibility*, „Iterations: An Interdisciplinary Journal of Software History” 2003, Nr 2, <https://web.archive.org/web/20100331235302/http://www.cbi.umn.edu/iterations/vanmeer.html>.

²⁵ Tamże.

²⁶ Internet World Stats, <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>.

Internet może skupiać dowolną liczbę komputerów zintegrowanych za pośrednictwem modemów, łączy satelitarnych, światłowodów, linii radiowych i innych dróg przesyłowych. Oparty jest na wspólnym systemie adresowania (każdy komputer w sieci ma swój niepowtarzalny numer identyfikacyjny) i wspólnym protokole komunikacyjnym (języku, którego używają komputery) nazywanym *TCP/IP (Transmission Control Protocol/Internet Protocol) (...)*²⁷.

Powyższa definicja ukazuje podstawową organizację oraz sposób funkcjonowania Internetu. Żeby jednak właściwie zrozumieć czym jest i jak działa Internet, należy wnikać w jego strukturę, która obejmuje trzy warstwy: fizyczną, logiczną oraz treści²⁸. Warstwa fizyczna stanowi właściwą infrastrukturę Internetu. Obejmuje ona urządzenia dostępne (komputery, smartfony, inteligentne urządzenia AGD i RTV itp.), urządzenia przekazujące dane w sieci (przełączniki, routery) oraz media, za sprawą których odbywa się komunikacja (światłowody, okablowanie, satelity, atmosfera). Warstwa logiczna dotyczy sposobu komunikacji pomiędzy komputerami i urządzeniami sieciowymi. Tworzą ją protokoły sieciowe z pakietu TCP/IP, ale także oprogramowanie obsługujące komunikację, standardy techniczne oraz usługi Internetu. Z kolei warstwa treści obejmuje wszystkie zasoby, które są udostępnione i przesyłane przez sieć. To głównie treści opublikowane w usłudze WWW, ale także wiadomości poczty elektronicznej, dyskusje w grupach dyskusyjnych czy pliki umieszczone w sieciach *peer-to-peer* oraz na serwerach FTP.

Z punktu widzenia procesu kształcenia online, każda z warstw Internetu posiada inny wpływ na jego przebieg. Szczególnie znaczenie posiadać będzie warstwa logiczna, która definiuje zakres usług oferowanych przez to medium. Usługa (ang. *service*) to rozwiązanie technologiczne na styku warstwy logicznej (protokół i oprogramowanie) oraz warstwy treści (pliki, informacje) umożliwiające realizację określonego celu np. przesłania wiadomości tekstowej. W dokumencie IANA (*Internet Assigned Numbers Authority*), organizacji zarządzającej pulami adresów IP Internetu, znaleźć można listę obejmującą kilkaset usług²⁹. Jednak zaledwie kilkadziesiąt z nich przeznaczonych jest dla tzw. użytkowników końcowych, z czego powszechnie wykorzystywanych jest zaledwie kilka. Wśród nich znajdują się także usługi, z których korzystamy na co dzień nie zdając

²⁷ Z. Bokszański (red.), *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005, hasło: „internet”.

²⁸ J. Hofmokr, *Internet jako nowe dobro wspólne*, WAIp, Warszawa 2009, s. 123.

²⁹ IANA, Service Name and Transport Protocol Port Number Registry, <https://www.iana.org/assignments/service-names-port-numbers/>.

sobie z tego sprawy. Taką usługą jest m.in. DNS (*Domain Name Server*), która umożliwia translację trudnych do zapamiętania numerycznych adresów IP na konkretną nazwę zwaną domeną. W kształceniu zdalnym przez Internet wykorzystuje się najpowszechniejsze z usług, takie jak: WWW (*World Wide Web*), pocztę elektroniczną oraz czat. Niektóre z nich realizowane są jako niezależne usługi, inne jako programistyczne rozwiązanie w obrębie usługi WWW.

Serwis WWW uznać można za podstawową usługę Internetu. Umożliwia on przeglądanie szczególnego rodzaju dokumentów zwanych hipertekstem. Hipertekst – jak sama nazwa wskazuje – zawierać może tekst, a także treści innego rodzaju (zdjęcia, grafiki, multimedia), które za sprawą tzw. hiperłączy odsyłać mogą do innych dokumentów. Z uwagi na niezwykłą popularność tej usługi jest ona często utożsamiana z samym Internetem.

Historia WWW sięga początków lat 90., kiedy to Tim Berners-Lee pracujący w ośrodku badawczym CERN stworzył oprogramowanie zwane przeglądarką internetową oraz język opisu dokumentów przeznaczony do prezentacji danych (HTML – *Hypertext Markup Language*). Celem tych narzędzi było łatwiejsze udostępnianie wyników badań naukowych. Wraz z upowszechnianiem się języka HTML przeglądarka stała się dominującym narzędziem dostępu do informacji w Internecie. Warto zauważyć, że za sprawą rozwoju kolejnych technologii internetowych usługa WWW podlega nieustannej ewolucji. Aktualną jej postać określa się – za Timem O'Reilly – mianem Web 2.0. To model funkcjonowania oparty o scentralizowane platformy publikujące treści generowaną przez użytkowników³⁰. Jednak na horyzoncie widać już kolejna postać sieci Web – Web 3.0 (Web3), którą definiuje się jako zdecentralizowane usługi wykorzystujące technologie blockchain³¹. W opinii Tima O'Reilly przejście na model Web3 wymaga rozwiązania wielu problemów, co raczej nie nastąpi w niedalekiej przyszłości³².

Kolejną bazową usługą Internetu jest poczta elektroniczna (*electronic mail*). Usługa ta służy do przesyłania wiadomości tekstowych pomiędzy użytkownikami, wykorzystując w tym celu elektroniczny odpowiednik skrzynki pocztowej. To niewątpliwie najstarsza z dostępnych w Internecie usług. Jej historia sięga 1965 roku,

³⁰ T. O'Reilly, *What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, 30.09.2005, <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.

³¹ T. O'Reilly, *Why it's too early to get excited about Web3*, 13.12.2021, <https://www.oreilly.com/radar/why-its-too-early-to-get-excited-about-web3>.

³² Tamże.

kiedy po raz pierwszy użyto jej do przesyłania wiadomości między użytkownikami pojedynczego komputera. W 1971 roku uzyskała charakter usługi sieciowej zyskując charakterystyczną postać adresu – nazwy użytkownika systemu (login) oraz nazwy komputera przedzielonego znakiem „at” (@)³³. Poza wysyłaniem komunikatów tekstowych umożliwia załączanie plików oraz wysyłanie kopii do wielu osób jednocześnie.

Terminem czat (ang. *chat* – pogawędka) określa się usługę pozwalającą na tekstowe komunikowanie się wielu użytkowników w czasie rzeczywistym (synchronicznie). Komunikacja taka odbywać się może za pomocą przeglądarki internetowej bądź dedykowanej aplikacji instalowanej przez użytkownika. Czaty oferują najczęściej ogólną przestrzeń dyskusji zwaną „pokojem” lub jak w przypadku usługi IRC (*Internet Relay Chat*) „kanałem”. Poza tym umożliwiają także prywatną rozmowę. Przestrzenią ogólną zarządza moderator lub operator, który w przypadku nierespektowania netykiety może wyprosić, a nawet trwale zablokować użytkownika.

Szczególnym przypadkiem realizacji usługi czatu są komunikatory, czyli dedykowane aplikacje typu klient-serwer używające standardowego bądź własnego protokołu komunikacyjnego. Integrują one wiele kanałów komunikacji (tekst, audio, wideo), co sprawia, że coraz częściej określa się je mianem multikomunikatorów internetowych. W styczniu 2022 roku do najbardziej popularnych należały: *WhatsApp* (2 mld użytkowników), *WeChat* (1,2 mld), *Facebook Messenger* (1 mld), oraz *QQ* (0,6 mld)³⁴. Istnieją także multikomunikatory, które za pomocą usługi VoIP (*Voice over IP*) łączą komunikację internetową z komunikacją telefoniczną. Najbardziej powszechnym narzędziem tego typu jest *Skype*, który działa jednocześnie w architekturze *peer-to-peer*, jak i klient-serwer.

Znając strukturę Internetu, jego *modus operandi*, a także dostępne usługi można przejść do jego charakterystyki jako medium. Przypomnijmy za Wacławem Strykowskim, że media to „(...) przedmioty, materiały, urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (komunikaty) poprzez słowo, obrazy i dźwięki, a także umożliwiające im wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych

³³ R. T. Griffiths, *History of the Internet, Internet for Historians*, Universiteit Leiden, 2002, <https://web.archive.org/web/20050207110447/http://www.let.leidenuniv.nl/history/ivh/chap3.htm>.

³⁴ J. Clement, *Most popular global mobile messenger apps as of January 2022, based on number of monthly active users*, <https://www.statista.com/statistics/258749/most-popular-global-mobile-messenger-apps>.

(...)”³⁵. Podstawową kategorią charakteryzującą Internet jako medium jest interaktywność. Interakcja (komunikacja) dwóch stron możliwa jest tu bowiem w różnych konfiguracjach: jeden do jednego, jeden do wielu, a także wielu do jednego. Jakość i charakter tej interakcji zależą od warstwy logicznej Internetu, a więc zastosowanych protokołów oraz oprogramowania, ale także od warstwy fizycznej definiującej przepustowość dla przesyłanych danych.

Kolejną kategorią definiującą Internet jako medium jest hipertekstowość. Internet posiada możliwość definiowania zależności między zasobami należącymi do warstwy treści. Pozwala łączyć je w nieliniarny sposób za pomocą odnośników (hiperłączy). W efekcie powstaje nieliniarny rodzaj przekazu wykraczający poza standardowo rozumiane pojęcie medium. Wskazuje się, iż hipertekstowość Internetu czyni z niego medium tak bardzo unikalne, że należałoby je raczej określać za pomocą nowego pojęcia – hipermedium³⁶.

Obok interaktywności i hipertekstowości Internet charakteryzuje się także konwergencją. Pojęcie konwergencji używa się na określenie zjawisk zachodzących we współczesnych mediach, informatyce i telekomunikacji³⁷. Konwergencję ujmować można wielowymiarowo. W znaczeniu technicznym oznacza upodabnianie się urządzeń, które pierwotnie nie były ze sobą technicznie spokrewnione, w obszarze pełnionych funkcji³⁸. W przypadku Internetu konwergencja wynika z możliwości reprezentowania niemal każdego rodzaju informacji w postaci cyfrowych danych. Z tego powodu Internet integrujący klasyczne media, takie jak radio, telefonia czy telewizja, określany jest również mianem meta-medium, super-medium, a także medium-hybrydowego³⁹.

W dyskursie medioznawczym Internet jest sztandarową egzemplifikacją tzw. nowych mediów. Według Lwa Manovicha odznaczają się one przede wszystkim swobodnym dostępem do danych wynikającym cyfrowej postaci oraz interaktywnością rozumianą jako możliwość wejścia w interakcje z obiektem medialnym⁴⁰. W przypadku

³⁵ W. Strykowski, *Media w edukacji: od nowych technologii nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*, (w:) *Media a edukacja*, W. Strykowski (red.), eMPi2, Poznań 1997, s. 12.

³⁶ Zob. J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 223–224.

³⁷ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie społeczne*, Wyd. Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999, s. 27.

³⁸ F. Kamiński, *Konwergencja w obszarze komunikacji elektronicznej*, „Przegląd telekomunikacyjny” 2000, Nr 1, s. 23.

³⁹ Zob. T. Stafford, *The Internet as a Meta-Medium: Emerging Uses of the World Wide Web A Tutorial*, (w:) *AMCIS 2000 Proceedings, 2009*, s. 429, <https://aisel.aisnet.org/amcis2000/429>, M. Sveningsson, *Understanding and Studying Internet Culture(s). Hybridity and Interdisciplinarity*, „Nordicom Review” 2008, Nr 2, s. 1, https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/269_sveningsson%20elm.pdf.

⁴⁰ L. Manovich, *Język nowych mediów*, WAiP, Warszawa 2006, s. 119.

Internetu Manovich dostrzega pięć elementów, które charakteryzują go jako nowe medium: 1) reprezentacja numeryczna – matematyczna (cyfrowa) forma opisu danych, 2) modularność – złożoność danych z mniejszych części, 3) automatyzacja – możliwość wykonania wielu czynności przez algorytm, 4) wariacyjność – wielość odmiennych wersji jednego obiektu medialnego, 5) transkodowanie – możliwość konwersji formatów danych, które zostały zdigitalizowane⁴¹. Dla edukacji na odległość wszystkie wymienione charakterystyki Internetu oznaczać będą nowe możliwości nieobecne w analogowych mediach.

3.2 Internetowe środowiska nauczania online

Kształcenie zdalne za pomocą Internetu prowadzić można na wiele sposobów – od otwartego podejścia bazującego na publicznie dostępnych zasobach wiedzy, po rozwiązania informatyczne tworzące dedykowane środowisko nauczania-uczenia się. Instytucjonalne przedsięwzięcia edukacji online opierają się niemal zawsze na kompleksowych systemach informatycznych, które potocznie nazywa się platformami e-learningowymi. Pozwalają one na kontrolę dostępu użytkowników oraz oferują szereg narzędzi, które są niezbędne w procesie kształcenia online. Ich niewątpliwą zaletą jest działanie w ramach internetowej usługi WWW, przez co poza przeglądarką internetową nie wymagają od użytkowników żadnego dodatkowego oprogramowania.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się kilka klas systemów informatycznych przeznaczonych do nauczania online. Różnią się one posiadanyimi funkcjonalnościami, które definiują ich docelowe przeznaczenie. Wybór systemu uzależniony jest przede wszystkim od przyjętego modelu kształcenia zdalnego oraz od sposobu tworzenia treści dydaktycznych. Większość systemów umieścić można w obrębie następujących trzech klas:

1. Systemy klasy LMS (*Learning Management System*) definiuje się jako specjalistyczne oprogramowanie umożliwiające dostarczanie i administrowanie kursami elektronicznymi oraz zarządzanie samym procesem nauczania. W stosunku do systemów tej klasy stosowany jest najczęściej termin platforma e-learningowa. Określa się je także mianem CMS (*Course Management System*) albo VLE (*Virtual Learning Environment*)⁴².

⁴¹ Tamże, s. 91–118.

⁴² M. Weller, *Virtual Learning Environments: Using, Choosing and Developing your VLE*, Routledge, 2007, s. 5.

2. Systemy klasy LCMS (*Learning Content Management System*) stanowią wyspecjalizowane oprogramowanie, które służy do projektowania, tworzenia, modyfikowania, przechowywania oraz wielokrotnego wykorzystywania treści nauczania i dostarczania spersonalizowanych materiałów szkoleniowych w postaci ‘obiektów szkoleniowych’. Systemy te integrują w sobie cechy klasy LMS dodając wyrafinowany zbiór narzędzi dla twórców kursów. Ich podklasę stanowią systemy PLE (*Personal Learning Environment*) oraz POLS (*Personal Online Learning Space*), w których stopień personalizacji pozwala osobie uczącej się na samodzielne wyznaczenie sobie celów dydaktycznych i zarządzanie własnym procesem kształcenia⁴³.
3. Systemy klasy VCS (*Virtual Classroom System*), to rozwiązania umożliwiające zarządzanie i prowadzenie nauki na odległość w trybie synchronicznym. Pozwalają one na komunikację tekstową, audio, wideo oraz dystrybucję treści w czasie rzeczywistym. Udostępniają najczęściej wspólną przestrzeń dyskusji w formie czatu oraz współdzieloną przestrzeń pracy bądź prezentacji. Często funkcjonują jako systemy wideokonferencyjne uzupełniające klasyczną platformę e-learningową (LMS)⁴⁴.

W związku z nieustannym rozwojem oprogramowania do kształcenia online, przedstawioną typologię systemów e-learningowych traktować należy jako wykaz typów idealnych. Nieustanne rozszerzanie zakresu funkcjonalności systemów zdalnego nauczania oraz istniejący w nich mechanizm wtyczek (*plugins*) i modułów dodatkowych sprawiają, że systemy e-learningowe ulokować można w obrębie kilku różnych klas. Z tego też powodu platforma e-learningowa Moodle definiowana pierwotnie jako system klasy LMS jest dziś uważana za system LCMS⁴⁵. Rozwój nowych modeli kształcenia wymusza również powstawanie nowych, wyspecjalizowanych środowisk kształcenia zdalnego, które coraz bardziej rozmywają powyższy podział. Przykładem takiego modelu są masowe otwarte kursy online (*Massive Open Online Course – MOOC*). Ich nieograniczona skala nie byłaby możliwa bez specjalnie zaprojektowanego oprogramowania oraz łatwo skalowanej infrastruktury informatycznej. Z tego powodu

⁴³ H. Van Harmelen, *Design trajectories: four experiments in PLE implementation*, „Interactive Learning Environments” 2008, Vol. 1, Issue 1, s. 35–46.

⁴⁴ J. Chmielewski, K. Waćkowski, *Rola standaryzacji platform w e-learningu*, „e-mentor” 2007, Nr 2(19), <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/19/id/406>.

⁴⁵ R. Dvorak, *Moodle for dummies*, Wiley Publishing, 2011, s. 20.

niektórzy badacze uważają, że platformy MOOC stanowią osobną klasę systemów e-learningowych⁴⁶.

Systemy zdalnego nauczania – jako oprogramowanie – podlegają również klasyfikacji z uwagi na typ i licencję, na jakiej są udostępnione. Jest to o tyle ważne, gdyż określa możliwości jakie korzystająca z systemu instytucja posiadać będzie w zakresie jego dostosowania i modyfikowania oraz jakie koszty stałe poniesie z tytułu jego używania. Wyróżnić tu można trzy przypadki: 1) oprogramowanie darmowe na wolnej lub otwartej licencji, 2) oprogramowanie komercyjne na zamkniętej licencji, 3) oprogramowanie komercyjne na otwartej licencji⁴⁷.

Darmowe oprogramowanie na otwartych bądź wolnych licencjach (*Free Libre Open Source Software* – FLOSS) wybierane jest głównie z powodów ekonomicznych. Poza brakiem opłat jego główną zaletą jest możliwość całkowitego modyfikowania kodu źródłowego i dostosowania go do własnych potrzeb. W 2017 roku globalna kwerenda systemów LMS wykazała, że najczęściej wykorzystywaną na uczelniach platformą był australijski Moodle na wolnej licencji GNU GPL⁴⁸. Wykorzystywało go 57% instytucji w Europie, 67% w Ameryce Południowej, 57% w Oceanii i zaledwie 25% w Ameryce Północnej⁴⁹. Poza brakiem opłat do sukcesu Moodle przyczyniły się niskie wymagania systemowe oraz otwarty model tworzenia oprogramowania, tzw. ‘model bazaru’, który pozwala na łatwą partycypację wolontariuszy oraz podmiotów instytucjonalnych zainteresowanych rozwojem projektu⁵⁰. Inne platformy na wolnych i otwartych licencjach wykorzystywane na uczelniach to m.in. ILIAS, OLAT, Sakai, Atutor oraz OPENedX – platforma kursów MOOC, na której oparto polską platformę edukacyjną Navoica. Jednocześnie należy zauważyć, że każdy z wymienionych systemów odznaczać się będzie przewagą w innym obszarze. I tak np. system ILIAS jako jedyny posiada certyfikat zgodności ze standardem SCORM 2004, co może być istotne w przypadku oparcia e-edukacji o model interaktywnych zasobów szkoleniowych. Z kolei system

⁴⁶ Zob. K. Pireva, A. S. Imran, F. Dalipi, *User behaviour analysis on LMS and MOOC*, (w:) *2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services*, 2015, s. 21, <https://doi.org/10.1109/IC3e.2015.7403480>.

⁴⁷ A. Pietrzykowski, *Otwartość w e-learningu*, „e-mentor” 2009, Nr 3 (30), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/30/id/657>.

⁴⁸ P. Hill, *Academic LMS Market Share: A view across four global regions*, 28.06.2017, <https://eliterate.us/academic-lms-market-share-view-across-four-global-regions/>.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Zob. E. Raymond, *The Cathedral and the Bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary*, O'Reilly, Cambridge 1999.

Moodle charakteryzuje się zgodnością z normą dostępności WCAG 2.1 na poziomie AA, co ma istotne znaczenie w przypadku kształcenia osób z niepełnosprawnościami.

Druga grupa systemów to platformy e-learningowe na zamkniętych licencjach komercyjnych. W tej grupie niewątpliwym liderem jest amerykański Blackboard, który w 2017 roku posiadał 33% udział na uczelniach w Ameryce Północnej⁵¹. W przypadku systemów tego typu opłaty licencyjne uzależnione są od wersji systemu, wielkości instalacji, liczby użytkowników, zainstalowanych modułów czy zakresu i czasu reakcji wsparcia technicznego. Z reguły są to sumy, które znacznie przekraczają skromne budżety publicznych instytucji. W przypadku tego rodzaju licencji nie ma możliwości ingerencji w kod źródłowy systemu. Integracja i modyfikacja komercyjnego LMS z zamkniętym kodem będzie zatem możliwa jedynie w zakresie przewidzianym przez producenta.

Ostatnią grupę stanowią systemy, których sposób licencjonowania jest syntezą dwóch wcześniejszych modeli. To komercyjne rozwiązania, które zezwalają na ingerencję w kod źródłowy systemu. Przykładem tego rodzaju oprogramowania są platformy e-learningowe Fronter oraz Canvas. W pierwszym przypadku dostawca platformy dopasowuje ją do potrzeb i wymagań klienta pozostawiając jednak możliwość dalszych modyfikacji, które służyć mogą lepszej integracji z istniejącymi systemami i rozwiązaniami informatycznymi uczelni⁵².

Omawiając e-learningowe systemy informatyczne z uwagi na ich typ oraz licencje nie można pominąć kwestii jakości i stabilności. Jest ona szczególnie istotna w przypadku rozwiązań bezpłatnych, które w dużej mierze oparte są o prace wolontariuszy. Dowodzi tego historia platformy Moodle. Audyt Moodle w wersji 2.0 przeprowadzony przez grupę koledżów i uniwersytetów CLAMP (*Collaborative Liberal Arts Moodle Project*) wykazał szereg krytycznych błędów uniemożliwiających jego używanie w środowisku produkcyjnym⁵³. Twórcy systemu potrzebowali niemal dwóch lat, aby system został uznany za w pełni wartościowy. Takie sytuacje są nie do zaakceptowania przez instytucje traktujące kształcenie online jako kluczowy obszar swojej działalności. Z tego powodu w USA widać wyraźną przewagę rozwiązań komercyjnych⁵⁴. Niemniej dojrzały i dobrze

⁵¹ P. Hill, dz. cyt.

⁵² P. Kopciał, M. Plebańska, *Platforma Fronter jako system zarządzania wiedzą*, „e-mentor” 2013, Nr 3(50), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/50/id/1028>.

⁵³ A. Pietrzykowski, *Moodle 2.0 – (r)ewolucje*, „e-mentor” 2012, nr 3(45), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/45/id/939>.

⁵⁴ P. Hill, dz. cyt.

zarządzany projekt na otwartej licencji najczęściej dorównuje rozwiązaniom komercyjnym pod względem jakości i stabilności. Za taki uznać dziś można system Moodle w kolejnych odsłonach – wersjach 3.x i 4.x.

4. Psychologiczno-pedagogiczny kontekst kształcenia zdalnego

4.1 Teorie uczenia się a kształcenie online

Kształcenie online, podobnie jak każda inna forma kształcenia, może być realizowane w oparciu o różne teorie naukowe tłumaczące proces nauczania-uczenia się. Za trzy kluczowe dla kształcenia przez Internet teorie uważa się behawioryzm, kognitywizm oraz konstruktywizm. Na gruncie każdej z nich proces kształcenia będzie rozumiany inaczej, co oznacza, że przyjęcie konkretnej perspektywy teoretycznej posiadać będzie implikacje dla praktyki pedagogicznej realizowanej online.

Teoria behawioryzmu to kierunek w myśli psychologicznej, który wyjaśnia funkcjonowanie organizmów żywych przez ich zachowanie (*behavior*)⁵⁵. Proces uczenia się jest tu definiowany jako efekt reakcji na bodźce środowiskowe⁵⁶. Uczący się jest biernym odbiorcą informacji (bodźca), która wywoływać ma u niego określone zachowanie. Wobec tak rozumianego procesu uczenia się, nauczanie określić należy jako aktywność, której zadaniem jest projektowanie serii bodźców mających wywołać określoną zmianę w obszarze wiedzy bądź postaw ucznia⁵⁷. Wiedza jest zatem efektem zmiany zachowania. Podstawową procedurą jest tu warunkowanie, czyli celowe sterowanie parą bodziec-reakcja.

Inne spojrzenie na wiedzę i proces nauczania-uczenia się proponuje kognitywizm zwany też psychologią kognitywną. Kognitywizm próbuje zrozumieć, jak przebiegają procesy przetwarzania informacji w mózgu⁵⁸. Jest on owocem interdyscyplinarnego namysłu w ramach różnych dyscyplin takich jak: kognitywistyka, psychologia ogólna i rozwojowa, biologia, językoznawstwo oraz informatyka⁵⁹. Z tego też powodu jest uważany za teorię wielowarstwową i niespójną⁶⁰. Bronisław Siemieniecki wskazuje pięć konstytutywnych elementów teorii kognitywizmu:

⁵⁵ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. Żak, Warszawa 1996, s. 21.

⁵⁶ Tamże, s. 26.

⁵⁷ J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, PWN, Warszawa 2008, s. 32.

⁵⁸ Z. Meger, *Podstawy e-learningu. Od Shanonna do konstruktywizmu*, „e-mentor” 2006, Nr 4(16), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/16/id/325>.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ B. Siemieniecki, *Kognitywistyka a edukacja medialna*, (w:) T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 13.

- 1) aktywność poznawcza człowieka ujmowana w kategoriach reprezentacji (poznawczych lub umysłowych),
- 2) zrozumienie aktywności umysłowej człowieka wymaga komputera jako modelu funkcjonowania umysłu,
- 3) świadome i racjonalne procesy opisane w kategoriach przetwarzania informacji,
- 4) nauka o procesach poznawczych wyróżniająca się interdyscyplinarnym charakterem,
- 5) ugruntowanie w tradycji zachodnioeuropejskiej filozofii jako źródle inspiracji⁶¹.

Kognitywna teoria uczenia się oparta jest o model zaproponowany przez Richarda Atkinsona i Richarda Shiffrina, w którym mózg uważa się, zarówno pod względem struktury, jak i sposobu funkcjonowania, za biologiczny komputer. W przeciwieństwie do teorii behawioryzmu, uczący się jest tu postrzegany jako podmiot aktywnie przyswajający informację. Według kognitywnej teorii multimedialnego uczenia się, przyswajanie wiedzy oznacza konstruowanie nowych struktur poznawczych bądź reorganizację istniejących⁶². Proces nauczania planowany jest zatem tak, aby aktywizować ucznia i dostosować przekazywaną treść do struktur poznawczych przetwarzających i zapamiętujących informacje. W tym względzie niezwykle wartościowa jest, wyrosła z psychologii kognitywnej, teoria obciążenia poznawczego (*cognitive load theory*). Dostarcza ona wskazówek, jak projektować zarówno treści, jak i interfejsy wirtualnego środowiska edukacyjnego, aby nie przeciążyć pamięci ucznia i tym samym nie zmniejszyć efektywności procesu nauczania-uczenia się⁶³.

Ostatnią z omawianych teorii jest konstruktywizm, który uważa się za najbardziej zróżnicowany pod względem głoszonych stanowisk. W opinii Stanisława Dylaka można w nim odnaleźć zarówno skrajne stanowiska ontologiczne, których tezy prowadzą do relatywizmu, a nawet solipsyzmu poznawczego, jak i nie budzące kontrowersji stanowiska pedagogiczne upatrujące w nim teorię doceniającą aktywność twórczą

⁶¹ Tamże, s. 14.

⁶² Tamże.

⁶³ Zob. A. Skulmowski, K.M. Xu, *Understanding Cognitive Load in Digital and Online Learning: a New Perspective on Extraneous Cognitive Load*, „Educational Psychology Review” 2022, Nr 34, <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09624-7>

ucznia⁶⁴. W kontekście teorii wiedzy konstruktywizm wywodzi się z kognitywizmu⁶⁵. Jego główną ideę sprowadzić można do twierdzenia, iż wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, natomiast dochodzenie do niej jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja zebranego doświadczenia⁶⁶. Jako stanowisko pedagogiczne jest to niesłychanie popularna koncepcja. Według Dylaka wynika to nie tyle z rewolucyjnych idei pedagogicznych, ale z tego, iż „stanowi on elegancką formułę teoretyczną, zespalaającą i nazywającą przekonania o niezależności poznawczej podmiotu poznającego”⁶⁷. W jego ramach przyjmuje się otwartą strukturę procesu nauczania-uczenia się wykraczającą poza sztywne ramy czasowe bloków zajęć, zorientowanie na proces, problem bądź zastosowanie wiedzy. I właśnie ta teoria jest szczególnie istotna dla kształcenia online.

Jak zauważa Ewa Lubina, kształcenie na odległość za pomocą Internetu jest *a priori* osadzone w teorii konstruktywizmu⁶⁸. Zastosowanie konstruktywizmu jako wiodącej perspektywy teoretycznej wynikać ma bezpośrednio z organizacji pracy. Brak bezpośredniego nadzoru nauczyciela sprawia, że student wykazać się musi samodzielnością oraz aktywną postawą. Jednak przy organizowaniu zajęć najczęściej stosuje się podejście behawioralne. Oznacza ono m.in. strukturę kursu ułożoną według linearnego schematu, przewagę metod podających oraz przeprowadzanie ewaluacji za pomocą testów z użyciem informacji zwrotnej działających na zasadzie wzmocnienia. Według Lubiny powodem, dla którego dydaktycy wybierają podejście behawioralne jest poczucie bezpieczeństwa związane z dużym stopniem kontroli nad procesem kształcenia. Podobnie uważają studenci, dla których behawioralna organizacja zajęć oznacza „jasność wymagań prowadzącego, pełny obraz procesu kształcenia i poczucie celowości”⁶⁹. Co więcej, podejście behawioralne oznacza bardziej przewidywalne obciążenie godzinowe zarówno przy nauczaniu, jak i ewaluacji efektów nauczania, co ma niebagatelne znaczenie dla prowadzących, jak i instytucji oferujących tę formę kształcenia.

Podejście behawioralne i konstruktywistyczne uznać zatem należy za komplementarne. Dlatego postuluje się, aby metodycy kształcenia zdalnego

⁶⁴ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, WSP ZNP, Warszawa 2000, s. 66.

⁶⁵ L. Meger, dz. cyt.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ S. Dylak, dz. cyt.

⁶⁸ E. Lubina, *Konstruktywistyczne i behawioralne aspekty kształcenia zdalnego*, „e-mentor” 2005, Nr 1(8), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/8/id/111>.

⁶⁹ Tamże.

wykorzystywali obie teorie w sposób świadomy mając na uwadze ich możliwości i ograniczenia⁷⁰. W takim układzie kognitywizm stanowił będzie teorię uzupełniającą wykorzystywaną do zwiększenia efektywności projektowanych zasobów, a także w celu zaprojektowania bardziej przyjaznych interfejsów użytkownika.

Warto zauważyć, iż przyjęcie powyższych stanowisk teoretycznych nie gwarantuje automatycznie sukcesu dydaktycznego. Ich niewłaściwe użycie w procesie kształcenia prowadzić może do zdecydowanie większych niepowodzeń niż ma to miejsce w przypadku zajęć stacjonarnych. Dotyczy to zwłaszcza konstruktywizmu, który często jest stanowiskiem przyjmowanym bezkrytycznie. Krytycy konstruktywizmu zauważają, iż wymaga on od ucznia przyjęcia postawy aktywnej. Jednak – jak wskazuje Zbigniew Meger – w rzeczywistości nie zawsze jest ona możliwa, chociażby z uwagi na różnice osobowościowe uczniów⁷¹. Z kolei według Piotra Bołtucia przesadne stosowanie metod konstruktywizmu w praktyce edukacyjnej prowadzić może do szeregu niekorzystnych skutków, takich jak dewaluacja roli nauczyciela, brak solidnego fundamentu wiedzy czy jej relatywizacja⁷². Jest to szczególnie niebezpieczne, gdy konstruktywizm pojmuje się jako filozofię edukacji zakładającą nieklasyczne pojęcie prawdy, przez co przyzwala się studentom na wypracowanie autonomicznego stanowiska nawet kosztem sprzeczności z obiektywnie istniejącymi faktami naukowymi. W opinii Bołtucia taka sytuacja wystąpić może, gdy prowadzący posiada niedostateczne kompetencje dydaktyczne i merytoryczne.

Przedstawione powyżej teorie warto uzupełnić o stanowiska odnoszące się do kształcenia w dobie hipermediów. Jednym z nich jest konektywizm (*connectivism*) George'a Siemensa. Jest on wynikiem obserwacji, że nieograniczony dostęp do informacji za pomocą nowych mediów jak i tempo wytwarzania wiedzy, nie przystają do tradycyjnego sposobu uczenia się opartego na pamięciowym przyswajaniu faktów. Siemens postuluje zatem, aby nauczanie polegało na łączeniu różnych faktów i źródeł oraz kształtowaniu umiejętności ich wyszukiwania w sieci⁷³. Zbliżonym stanowiskiem jest nauczanie rizomatyczne (*rhizomatic learning*) inspirowane teoriami francuskich postmodernistów – Gillesa Deleuze'a i Felixa Guattariego. Pomysłodawca tego podejścia – Dave Cormier – twierdzi, że kłęczce, czyli biologiczna struktura łącząca wiele

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ Z. Meger, dz. cyt.

⁷² P. Bołtuć, *Konstruktywizm w edukacji oraz jego krytyka*, „e-mentor” 2011, Nr 4(41), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/863>.

⁷³ G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2005, Vol. 2, No. 1, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.

organizmów bez określonego centrum, jest idealną metaforą procesów edukacyjnych zachodzących w sieci⁷⁴. Dlatego zakłada, iż rolą nauczyciela powinno być tworzenie społecznego kontekstu uczenia się, w którym wiedza jest konstruowana i rekonstruowana. Ten punkt widzenia dobrze oddaje radykalna teza Cormier'a głosząca, że „to wspólnota jest programem nauczania” („*the community is the curriculum*”)⁷⁵.

Krytycy wskazują jednak, że zarówno konektywizm, jak i nauczanie rizomatyczne stwarzają te same fundamentalne problemy. Zdaniem Piotra Bołtucia koncepcja konektywizmu ignoruje znaczenie tradycyjnego przekazu wiedzy i kształtowania podstawowych kompetencji potrzebnych do zrozumienia informacji dostępnych w sieci⁷⁶. Nie umożliwia zbudowania solidnego fundamentu wiedzy, na którym osadzone mogłyby zostać kolejne jej struktury. Z kolei, jak twierdzą Maciej Słomczyński i Dorota Sidor, konektywizm prowadzić może do „(...) szkodliwego ograniczenia priorytetów w edukacji poprzez utożsamienie wiedzy z zasobem informacji (...)”⁷⁷. Zarzuty te sugerują, że dla teoretyków kształcenia zarówno konektywizm, jak i mniej znane nauczanie rizomatyczne, są traktowane raczej jako wartościowa perspektywa w ramach ugruntowanych teorii uczenia się, niż ich realna alternatywa.

4.2 Modele kształcenia online

Kształcenie zdalne przez Internet uznać należy za złożoną organizacyjnie, technicznie oraz metodycznie formę realizowania procesu nauczania-uczenia się. Z tego powodu, jak zauważa Jerzy Mischke, formy organizacji kształcenia wyrosłe w tradycyjnym środowisku nie przystają do możliwości jakie stwarza nauczanie online⁷⁸. Panuje przekonanie, iż ta nowa forma realizowania procesu nauczania-uczenia się wymaga właściwej dla siebie metodyki kształcenia⁷⁹. Zakres jej zainteresowania obejmował będzie zagadnienia takie jak: zasady projektowania kursów, modele komunikacji, metody nauczania w środowisku sieci, strategie motywowania, zasady

⁷⁴ D. Cormier, *Rhizomatic Education: Community as Curriculum*, „Innovate: Journal of Online Education” 2008, Vol. 4, No. 5,

<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.pl/&httpsredir=1&article=1045&context=innovate>

⁷⁵ Tamże.

⁷⁶ P. Bołtuć, *Konstruktywizm...*, dz. cyt.

⁷⁷ M. Słomczyński, D. Sidor, *Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym*, „e-mentor” 2012, Nr 5(47) <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/47/id/970>.

⁷⁸ J. Mischke, A. K. Stanisławska, *Elektroniczna rewolucja*, dz. cyt.

⁷⁹ Zob. S. Dylak, *Dialog w kształceniu na odległość – jego znaczenie i struktura*, (w:) S. Wrycz, J. Wojtkowiak (red.), *Nauczanie na odległość – Wyzwania – Tendencje – Aplikacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, s. 17–31.

budowania społeczności uczących się, zagadnienie roli nauczyciela czy ewaluacja w sieci. Każdy z wymienionych obszarów to rozległe pole problemowe obejmujące zarówno teorię, jak i praktykę e-edukacji. Dlatego w dalszej części pracy omówiony zostanie jedynie całościowy rezultat decyzji metodycznych podjętych we wskazanych obszarach, który określić można mianem modelu kształcenia online.

Model kształcenia online definiuje kluczowe obszary istotne dla organizacji kształcenia zdalnego. To przede wszystkim sposób prezentacji treści, zastosowane metody nauczania oraz formy komunikacji i współpracy na linii nauczyciel-student oraz student-student⁸⁰. Model kształcenia online może być niezwykle precyzyjny i definiować każdy element procesu kształcenia lub skupiać się wyłącznie na celach ogólnych oraz metodach kształcenia.

Modele kształcenia przez Internet klasyfikuje się za pomocą różnych kryteriów. Poza zastosowanymi technologiami i rodzajem instytucji kształcenia, stosuje się m.in. cele kształcenia oraz użyte metody nauczania⁸¹. Jednak kryteria, które pozwalają najlepiej uchwycić podstawową charakterystykę danego modelu to: stopień użycia kształcenia online względem kształcenia tradycyjnego, dominujący sposób komunikacji oraz stopień naśladownictwa względem edukacji tradycyjnej.

Pierwsze z nich, kryterium stopnia użycia kształcenia online względem kształcenia tradycyjnego, wprowadza zasadnicze rozróżnienie terminologiczne. Według Online Learning Consortium modele kształcenia, w których 80-100% zajęć jest prowadzonych przez Internet, określa się terminem e-learning lub kształcenie online⁸². Z kolei przedział 30-79% oznacza nauczanie mieszane (*blended learning/hybrid learning*). Najmniejszy odsetek zajęć online, wynoszący od 1-29%, występuje w nauczaniu wspomaganym technologicznie (*web facilitated learning*). Powyższa klasyfikacja modeli stosowana jest głównie w krajach anglosaskich. W Polsce nie funkcjonuje tego rodzaju precyzyjne rozróżnienie, a pojęcia e-learning i nauczanie mieszane (*b-learning*) używane są dość swobodnie.

Przechodząc do kryterium klasyfikacji modeli kształcenia online ze względu na dominujący sposób komunikacji, Stanisław Juszczyk wyróżnia dwa wzorcowe typy:

⁸⁰ A. K. Stanisławska, *Modelowanie e-learningu*, „e-mentor” 2006, Nr 4(16), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/16/id/330>.

⁸¹ Tamże.

⁸² I. E. Allen, J. Seaman, R. Garrett, *Blending In: The extent and Promise of Blended Education in the United States*, The Sloan Consortium, Needham 2007, s. 5, <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/blending-in.pdf>.

1) model asynchroniczny, w którym komunikacja odbywa się z opóźnieniem, gdzie stosuje się takie metody i formy komunikacji jak: forum dyskusyjne, wirtualne seminaria, projekt zespołowy, esej interaktywny, pocztę elektroniczną, wykłady i ćwiczenia dostępne w sieci;

2) model synchroniczny realizowany w czasie rzeczywistym, w którym komunikacja może mieć charakter jedno lub wielokanałowej (tekst, audio, wideo, wirtualne tablice)⁸³.

Za główną zaletę modelu asynchronicznego uważa się nieograniczony czasowo dostęp do zasobów edukacyjnych oraz mniejsze wymagania techniczne zarówno po stronie nadawcy, jak i odbiorcy. Z kolei model synchroniczny umożliwia natychmiastową interakcję pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia oraz zmniejsza poczucie izolacji w sieci.

Kolejnym kryterium klasyfikacji modeli jest stopień naśladownictwa względem edukacji tradycyjnej. W ramach tego kryterium Mirosław Kubiak wyróżnia trzy typy modeli (Tabela 1): model A – wirtualna klasa, która ma najwięcej punktów zbieżnych z klasą rzeczywistą, model B – nauczanie niezależne, w którym kontakt ucznia z nauczycielem jest opcjonalny i model C – nauczanie niezależne osadzone w kontekście społecznym.

Tabela 1. Typy modeli edukacji na odległość i ich charakterystyka.

Model A Klasa wirtualna	Model B Nauczanie niezależne	Model C Nauczanie otwarte
Studenci z różnych miejsc odbywający zajęcia w trybie synchronicznym.	Brak podziału na klasy, studenci studiują niezależnie w trybie asynchronicznym z dostarczonych materiałów.	Studenci posiadają dostęp do materiałów i studiują w trybie asynchronicznym.
Studenci kontaktują się z grupą na zajęciach.	Studenci mogą kontaktować się ze swoimi nauczycielami.	Spotkania grupowe w celu wymiany doświadczeń oraz rozwiązywania problemów.

Źródło: M. Kubiak, *Wirtualna edukacja*, Mikom, Warszawa 2000.

⁸³ S. Juszczyk, *Kształcenie na odległość*, (w:) B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, T.2, PWN, Warszawa 2007, s. 134.

Przykładem modelu typu C jest ALN (*Asynchronous Learning Networks*). ALN to sieci tworzone przez uczących się w dowolnym miejscu i czasie, wykorzystujące elektroniczne narzędzia komunikacji. Według Juszczyka w 2007 roku ALN był najbardziej powszechnym modelem kształcenia online⁸⁴. Model ten zakłada, iż interakcja z grupą, która odbywa się za pomocą asynchronicznych i synchronicznych form komunikacji, jest równie istotna jak indywidualna praca z materiałem, korzystanie z symulacji czy wirtualnych laboratoriów⁸⁵. Jak wskazuje Juszczyk, bycie w grupie wpływa pozytywnie na efektywność uczenia się⁸⁶. Model ALN był szczególnie promowany na uniwersytetach w USA przez Fundację Sloana (obecnie *Online Learning Consortium*)⁸⁷.

Uzupełniającą wobec powyższych klasyfikacją jest podział modeli ze względu na cel strategiczny instytucji, do realizacji którego posłużyć ma e-learning. Piotr Bołtuć wyróżnia tu cztery typy nauczania online:

- 1) Nauczanie zautomatyzowane;
- 2) Nauczanie zmierzające do maksymalnej analogii z nauczaniem stacjonarnym, oparte o wykład dla dużej liczby studentów;
- 3) Nauczanie zmierzające do maksymalnej analogii z nauczaniem stacjonarnym, oparte o model seminaryjny;
- 4) Seminaria na poziomie trudno osiągalnym w trybie stacjonarnym⁸⁸.

Do modeli zautomatyzowanych Bołtuć zalicza samouczki, które eliminują potrzebę nadzorowania procesu kształcenia przez nauczyciela. Dodać do nich można także otwarte masowe kursy online (*Massive Open Online Course*), które posiadają podobne założenia metodyczne. W tej kategorii znajdują się również klasy z udziałem instruktora pomocniczego. Instruktor taki nie posiada kompetencji nauczyciela, jednak uczestniczy w dyskusjach w zakresie określonym przez organizatora programu.

⁸⁴ Tamże, s. 139.

⁸⁵ J. Bourne, *Net-learning*: Strategies for On and Off campus Network-Enabled Learning*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 1998, Vol. 2, https://nanopdf.com/download/net-learning-online-learning-consortium_pdf

⁸⁶ S. Juszczyk, *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 342–343.

⁸⁷ Zob. J. Holland, *The University of Wisconsin-Stout Asynchronous Learning Network Case Study Options:*

Using Technology to Remove Learning Barriers, „Journal of Asynchronous Learning” 2000, Vol. 2(4).

⁸⁸ P. Bołtuć, *Edukacja bez dystansu*, „e-mentor” 2003, Nr 1, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/1/id/8>.

Wśród modeli zajęć próbujących odtworzyć układ znany ze stacjonarnego kształcenia funkcjonują dwa rozwiązania. Pierwszym jest wykład dla dużej grupy studentów, w którym wykładowca sam prowadzi własne zajęcia bądź jest w tym zakresie wyręczany przez asystenta. Drugim formą seminaryjną opartą o dyskusje realizowane asynchronicznie bądź synchronicznie, w której dominuje kontakt z wysoko wykwalifikowanym instruktorem.

Ostatni typ obejmuje specjalistyczne seminaria, których poziom jest na tyle wysoki, że są one adresowane jedynie do nielicznej grupy osób. W tradycyjnym układzie seminaria takie są trudne do zrealizowania ze względu na brak wystarczającej liczby zainteresowanych w obrębie uczelni czy nawet ośrodka akademickiego. Komunikacja elektroniczna stwarza w tym zakresie przełomową możliwość łączenia ekspertów z różnych zakątków świata i uruchomienia tego rodzaju zajęć.

5. Prawne aspekty kształcenia online

5.1 E-learning w świetle prawa autorskiego

W przeciwieństwie do kształcenia tradycyjnego, które odbywa się w określonym miejscu i czasie, w edukacji zdalnej mamy do czynienia z diametralnie odmienną sytuacją. Zajęcia online polegają na rozpowszechnianiu zapisanej informacji cyfrowej, przez co podlegają ochronie prawnej. Jest to widoczne zwłaszcza w e-learningu asynchronicznym wykorzystującym udostępnione zasoby. Dlatego każda instytucja planująca wprowadzenie edukacji zdalnej z wykorzystaniem technologii cyfrowych zmierzyć się musi z kwestią praw autorskich. Rozwiązania legislacyjne w tym zakresie różnić się będą w zależności od regionu. Jednak w kwestiach zasadniczych pozostają takie same. Z uwagi na rozległość tego zagadnienia, w dalszych rozważaniach ukazany zostanie jedynie rodzimy kontekst prawny.

Rozważając kwestię ochrony praw autorskich i e-edukacji na gruncie prawa polskiego napotykamy na fundamentalny problem. Michał Krok zauważa, że syntetyczne ujęcie wszystkich zagadnień prawnych związanych z kształceniem zdalnym i wykorzystaniem nowych technologii jest niemożliwe⁸⁹. Wynika to z dwóch powodów: 1) rozpatrywanie regulacji prawa autorskiego w kontekście technologii kształcenia jest tylko jednym z jej wielu aspektów; 2) nie dysponujemy zbiorem orzecznictwa sądowego, na

⁸⁹ M. Krok, *E-learning z perspektywy ochrony praw autorskich*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-learning w kształceniu akademickim*, Fundacja Prom. i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2006, s. 15.

podstawie którego rozważania z zakresu prawa autorskiego można by odnieść bezpośrednio do problematyki e-learningu. Dlatego e-learning podlegać będzie regulacjom prawnym funkcjonującym w szeroko rozumianym kontekście prawa autorskiego.

Bazując na aktualnej wykładni prawa autorskiego w Polsce, kształcenie zdalne zorganizowane w formie kursu e-learningowego podlega prawom autorskim w momencie, gdy można zastosować do niego ustawową definicję „utworu”. Definicja ta zawarta w „Ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych” z 1994 roku orzeka, iż „przedmiotem prawa autorskiego jest każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiejkolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia”⁹⁰. Poszczególne składowe tego zapisu należy rozumieć następująco:

- „przejaw działalności” – działanie twórcy skierowane na powstanie określonego rezultatu, niezależnie od zgodności początkowych intencji z ostatecznym efektem pracy;
- „ustalony w jakiejkolwiek postaci” – utwór powstaje w momencie ustalenia, uzewnętrznienia, wykonania w jakikolwiek sposób. Zgodnie z Ustawą podlega prawom autorskim niezależnie do tego czy jest ukończony czy nie;
- „niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia” – nieistotna jest wartość materialna, funkcjonalna czy estetyczna utworu, lecz sam fakt jego zaistnienia, gdyż pomysły czy idee nie podlegają ochronie praw autorskich⁹¹.

Istotnym z punktu widzenia uznania czegoś za utwór są również przesłanki twórczości i indywidualności. Krok wskazuje jednak na problematyczność tych kategorii twierdząc, że nie istnieją żadne obiektywne kryteria, przy spełnieniu których możemy mówić o indywidualnym i twórczym charakterze określonego przejawu działalności ludzkiej⁹². Z tego powodu przyjmowane są rozmaite oceny w zależności od konkretnego przypadku. Niemniej kurs e-learningowy oparty o stworzone przez prowadzącego zasoby, a także zarchiwizowany zapis wideokonferencji, uznać należy za utwory podlegający ochronie prawnej.

W przypadkach wykorzystania przez wykładowcę utworów osób trzecich zagadnienie praw autorskich będzie dodatkowo skomplikowane. Kurs czy też zapis zajęć,

⁹⁰ Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. 1994 Nr 24 poz. 83).

⁹¹ M. Krok, dz. cyt., s. 16.

⁹² Tamże.

w którym wykorzystywane są utwory innych autorów w postaci zdjęć, multimediiów, grafik, animacji czy tekstów muszą uwzględniać kwestię praw autorskich do tych dzieł, zanim zostaną udostępnione. To, na jakich zasadach utwory te stanowią część kursu e-learningowego bądź zapisu, określają autorskie prawa osobowe i majątkowe.

Przyjęty w Polsce dualistyczny model prawa autorskiego zdefiniowany w „Ustawie o prawie autorskim i prawach pokrewnych” zakłada rozdział dwóch rodzajów praw:

- autorskie prawa osobiste (art. 16) określające prawo do oznaczenia utworu imieniem i nazwiskiem (bądź pseudonimem) albo udostępnienia go anonimowo. Poza tym, gwarantujące nienaruszalności treści i formy utworu, rzetelnego wykorzystania utworu, decydowania o jego pierwszym udostępnieniu, a także prawo do nadzoru nad sposobem korzystania z utworu. Prawo to nigdy nie wygasa i jest niezbywalne. Nie można się go zrzec ani przenieść na inną osobę;
- autorskie prawa majątkowe (art. 17, ang. *copyright*) gwarantują twórcy wyłączne prawo do korzystania z utworu i rozporządzania nim oraz do czerpania z niego korzyści finansowych. Prawa tego rodzaju są zbywalne i mogą być przenoszone na inne osoby (podmioty mające osobowość prawną jak wydawca czy producent) w całości lub części na podstawie umowy bądź w drodze spadkobrania⁹³.

W przypadku kursu e-learningowego oraz zapisu zajęć, wykorzystywanie materiałów będących utworami chronionymi wymaga zgody każdego z autorów w zakresie prawa osobistego i majątkowego. Dodatkowo, aby wykorzystywane materiały mogły być modyfikowane, konieczna jest zgoda w zakresie praw osobowych, które gwarantują autorowi nienaruszalność utworu. Podobnie wygląda sytuacja w przypadku zmiany sposobu korzystania z utworu.

Kwestię praw autorskich dodatkowo komplikuje fakt, że nad kursem pracować może całe grono ekspertów. Zakładając, że kurs stanowi spójną całość, należy go uznać za utwór zbiorowy. Rodzi to istotne konsekwencje na polu praw majątkowych. W przypadku braku umowy cedującej prawa majątkowe na wydawcę czy producenta, prawa te należą do twórców. Krok zauważa, że w takim przypadku dochodzenie praw majątkowych przez twórców może być znacznie utrudnione. Zwłaszcza, gdy dotyczą one

⁹³ Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych, dz. cyt.

efektów pracy o bardziej konceptualnym charakterze jak np. metodyczny projekt kursu⁹⁴. Jeżeli zaś aspekt metodyczny kursu nie posiada ustalonej postaci (scenariusz, konspekt, szablon), uznanie go za utwór jest z punktu widzenia prawa wyzwaniem karkołomnym. W interesie autorów leży zatem zadbanie o właściwie sporządzone umowy w zakresie przekazania praw majątkowych oraz utrwalenie swojej pracy w konkretnej postaci.

W zakresie praw majątkowych e-learning akademicki jest w szczególnej sytuacji. Zgodnie z art. 12 omawianej ustawy, autorskie prawa majątkowe do dzieł opracowanych w ramach umowy o pracę przysługują instytucji kształcenia. Dodatkowo, art. 14 wskazuje, że „(...) jeżeli w umowie o pracę nie postanowiono inaczej, instytucji naukowej przysługuje pierwszeństwo opublikowania utworu naukowego pracownika, który stworzył ten utwór w wyniku wykonywania obowiązków ze stosunku pracy (...)”⁹⁵. Przed sformułowaniem odpowiednich umów w zakresie przeniesienia praw autorskich konieczne jest poznanie wiążących dla danej osoby stosunków prawnych. Czy dany kurs bądź zapis zajęć powstaje w ramach pensum dydaktycznego, czy jako aktywność dodatkowa? W drugim przypadku należy zastosować formę prawną, która będzie najwłaściwsza.

Wyróżnić można dwa typy umów regulujących kwestię zarządzania autorskimi prawami majątkowymi wykładowcy względem kursu e-learningowego: umowę o przeniesienie majątkowych praw autorskich oraz umowę licencyjną umożliwiającą korzystanie z utworu. Dla każdej z nich konieczne jest określenie pól eksploatacji (tzn. sposobów użytkowania i korzystania z danego utworu), dla których twórca zezwala na wykorzystywanie utworu. W przypadku licencji warto wspomnieć o rozwiązaniach istniejących obok ustawowego porządku prawnego.

Wolne i otwarte licencje, wspomniane wcześniej w kontekście informatycznych systemów e-edukacji, mogą znaleźć zastosowanie także w przypadku treści dydaktycznych. W tym kontekście uważa się je za rozwiązania komplementarne względem „Ustawy o prawach autorskich i prawach pokrewnych”⁹⁶. Najbardziej rozpowszechniony jest pakiet licencji *Creative Commons* (CC). Jak twierdzi ich twórca Lawrence Lessing, to próba stworzenia przyjaznych mechanizmów prawnych dla

⁹⁴ M. Krok, dz. cyt., s. 17.

⁹⁵ Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. 1994 Nr 24 poz. 83).

⁹⁶ K. Grodecka, *Uwarunkowania prawne e-learningu*, (w:) *Wprowadzenie do e-learningu*, Centrum e-Learningu AGH, Kraków 2008, s. 24,
https://www.cel.agh.edu.pl/wp-content/uploads/2009/11/wprowadzenie_do_e-learningu.pdf.

stymulowania aktywności kulturotwórczej w dobie nowych mediów⁹⁷. Licencje te umożliwiają twórcom łatwe i czytelne zdefiniowanie pól i warunków eksploatacji utworu. Można nimi objąć wszelkie treści stworzone w ramach kursu e-learningowego jak i sam kurs. Piotr Waglowski, prawnik specjalizujący się prawie autorskim nowych mediów zauważa jednak, iż model licencyjny CC z punktu widzenia prawnego posiada liczne wady⁹⁸. Jego zastosowanie w projektach e-learningowych wymaga zatem dobrego rozeznania w niuansach prawa autorskiego oraz świadomości ograniczeń związanych z jego stosowaniem.

5.2 Legislacyjne obszary organizowania kształcenia online

Poza ochroną praw autorskich e-learning jako forma kształcenia podlega także innym regulacjom. W polskim systemie prawnym kształcenie online traktowane jest przede wszystkim jako usługa świadczona drogą elektroniczną. Z tego tytułu podlega szeregowi ustaw i dyrektyw określających warunki jego realizowania. Obok wymienionego porządku prawnego, akademickie kształcenie online podlega także regulacjom w ramach „Prawa o szkolnictwie wyższym” oraz – w przypadku uczelni publicznych – „Ustawie o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych”.

Najbardziej istotnym aktem prawnym definiującym e-learning jako usługę jest „Ustawa o świadczeniu usług drogą elektroniczną” z 2002 roku⁹⁹. Ustawa ta, wielokrotnie nowelizowana, wynika z dostosowania polskiego systemu prawnego do unijnej dyrektywy 2000/31/WE dotyczącej handlu elektronicznego. Odwołuje się ona do kategorii usługi społeczeństwa informacyjnego oznaczającej usługi świadczone za wynagrodzeniem, na odległość, drogą elektroniczną i na indywidualne żądanie odbiorcy. Jednak, jak wskazuje Przemysław Polański, także bezpłatne kursy e-learningowe podlegać będą przepisom wskazanej ustawy i dyrektywy¹⁰⁰.

Powyższa dyrektywa nakłada na usługodawców szereg obowiązków bez względu na charakter przedsięwzięć e-learningowych¹⁰¹. Pierwszą grupę stanowią obowiązki informacyjne. Obejmują one konieczność udostępnienia podstawowych informacji na

⁹⁷ Zob. L. Lessing, *Wolna kultura*, WSIP, Warszawa 2004,

http://otworzksiazke.pl/images/ksiazki/wolna_kultura/wolna_kultura.pdf.

⁹⁸ P. Waglowski, *Krytyka Creative Commons*, (w:) Konferencja: „Czy wolna kultura jest legalna? Licencje Creative Commons w polskim prawie autorskim”, Sala Senatu Uniwersytetu Warszawskiego, 25.04.2008, <http://prawo.vagla.pl/node/7830>.

⁹⁹ Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną (Dz. U. 2002 Nr 144, poz. 1204).

¹⁰⁰ P. Polański, *Ramy prawne dla prowadzenia zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem Internetu*, „e-mentor” 2007, Nr 1(18), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/18/id/384>.

¹⁰¹ Tamże.

stronie internetowej usługodawcy takich jak: dane adresowe, adres elektroniczny, numer NIP, rejestr handlowy bądź równoważny środek pozwalający na ustalenie tożsamości. Dodatkowo wymagane są także informacje dotyczące zezwolenia organów uprawnionych do świadczenia konkretnej usługi. Polska ustawa nakłada dwa dodatkowe obowiązki. Pierwszy dotyczy informowania o szczególnych zagrożeniach wynikających z korzystania z usługi, a także funkcji i celu zastosowanego oprogramowania oraz danych niebędących składnikiem kursu a wprowadzanych do systemu teleinformatycznego obsługującego kurs. Drugi, iż przed zawarciem umowy podmiot organizujący musi stworzyć i nieodpłatnie udostępnić regulamin, który obie strony są zobowiązane przestrzegać. Regulamin taki obejmować musi m.in.: 1) rodzaje i zakres usługi; 2) warunki świadczenia usługi, w tym wymagania techniczne niezbędne do pracy z systemem; 3) warunki zawierania i rozwiązywania umowy; 4) tryb postępowania reklamacyjnego.

Kolejną kwestią regulowaną przez dyrektywę jest umowa o dostępie do kursu online. Instytucje edukacyjne oferujące kursy przez Internet zobowiązane są ułatwić procedurę zawierania umowy wskazując bieżący etap transakcji. Usługodawca powinien wskazać kodeks dobrych praktyk, do których będzie się stosował oraz poinformować potencjalnego uczestnika o sposobie identyfikacji i poprawianiu błędów podczas zawierania transakcji, dostępnych językach, a także sposobie udostępnienia umowy. Dodatkowo, usługodawca musi potwierdzić fakt zawarcia umowy bez zbędnej zwłoki w formie elektronicznej, posiadać potwierdzenie warunków transakcji na trwałym nośniku oraz umożliwić weryfikację i poprawienie błędów przy zawieraniu umowy o dostępie do kursu.

Dyrektywa wskazuje także zakres odpowiedzialności usługodawcy. W przypadku naruszeń w obrębie praw autorskich całą odpowiedzialność ponosić będą autorzy kursu i administratorzy platformy. Nie ponoszą jej usługodawcy zapewniający dostęp do sieci i utrzymujący systemy informatyczne na potrzeby e-edukacji.

W dyrektywie obecny jest także zbiór postanowień dotyczący reklamy kursów przez Internet. Reklamę taką definiuje się jako informację handlową (*commercial communication*), przez co zarówno jej treść, jak i sposób użycia medium dystrybucji (poczty elektronicznej) spełniać muszą określone wymogi. Polska ustawa zakazuje wykorzystywania poczty elektronicznej do rozsyłania korespondencji handlowej. Jest to bowiem traktowane jako rozsyłanie niezamówionej przez odbiorcę korespondencji (spamu), co ścigane jest jako wykroczenie. Dyrektywa unijna umożliwia jednak

rozsyłanie reklamy do byłych usługobiorców. To zagadnienie wiąże się także z kwestią ochrony danych osobowych.

Kolejnym obszarem regulacji prawnych dotyczących organizowania kształcenia online jest ochrona danych osobowych uczestników jak i prowadzących kursy e-learningowe. Przez wiele lat polityka prywatności w Polsce określana była przez „Ustawę o ochronie danych osobowych” z 1997 roku¹⁰². Współcześnie zagadnienie to regulują przepisy przyjęte przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej w 2016 roku, obowiązujące od 25 maja 2018 roku jako Rozporządzenie Ogólne o Ochronie Danych Osobowych (*General Data Protection Regulation*) czyli tzw. RODO¹⁰³. Regulacji podlegają tu zasady przetwarzania danych osobowych, czyli operacji takich jak zbieranie, utrwalanie, przechowywanie, opracowywanie, zmienianie, udostępnianie i usuwanie zbioru danych o użytkownikach. Na mocy RODO użytkownik zyskał szeroko rozumianą ochronę danych osobowych, a także szereg praw, dzięki którym możliwe jest bardziej świadome zarządzanie danymi zbieranymi przez systemy teleinformatyczne.

Przechodząc do regulacji prawnych dotyczących zastosowania kształcenia zdalnego na uczelniach wyższych w Polsce, należy zauważyć, że pojawiły się one dopiero w 2005 roku. Wprowadzony w art. 164 „Prawa o szkolnictwie wyższym” zapis głosił, iż „(...) zajęcia dydaktyczne na studiach mogą być prowadzone także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (...)”¹⁰⁴. Ten ogólny przepis został doprecyzowany „Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 roku”, w którym określono warunki jakie muszą zostać spełnione, aby móc kształcić na odległość¹⁰⁵. Obejmują one wymóg przeszkolenia kadry dydaktycznej oraz studentów w zakresie technologii kształcenia zdalnego, a także zapewniania dostępu do infrastruktury i oprogramowania koniecznych do przeprowadzenia zdalnego nauczania. Po stronie uczelni wyższej zakładano konieczność zapewniania materiałów dydaktycznych w formie elektronicznej, umożliwienie osobistych konsultacji z prowadzącym w siedzibie uczelni oraz kontrolę postępów w nauce. Także zaliczenia i egzaminy wedle regulacji z 2007 roku musiały odbywać się stacjonarnie. Jednak

¹⁰² Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. 1997 Nr 133 poz. 883).

¹⁰³ Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych).

¹⁰⁴ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, dz. cyt.

¹⁰⁵ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (Dz.U. 2007 nr 188 poz. 1347).

wymuszona okresem pandemii SARS-CoV-2 nowelizacja „Rozporządzenia...” z dnia 13 maja 2020 r. zniósła ostatni z wymogów umożliwiając tym samym egzaminy online na studiach wyższych¹⁰⁶.

Najbardziej kontrowersyjnym przepisem obecnym w „Rozporządzeniu...” jest udział zajęć wykorzystujących metody i techniki nauczania na odległość w programie studiów. Właśnie ten zapis stanowi najczęściej nowelizowany fragment dokumentu. Początkowo ustawodawca przewidywał możliwość realizowania 70% zajęć online z wyłączeniem zajęć praktycznych i laboratoryjnych. Nowelizacja z 10 czerwca 2008 r. ograniczyła tę liczbę do 60%. Jak tłumaczył ówczesny rzecznik prasowy Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego Bartosz Loba, powodem ograniczenia ilości zajęć online była troska o jakość kształcenia¹⁰⁷. Jednocześnie twierdził, że to ograniczenie za rok powinno zniknąć¹⁰⁸. Jednak w październiku 2011 r., pomimo wyraźnego sygnału ze strony środowiska akademickiego w kwestii potrzeby znoszenia ograniczeń nałożonych na e-learning 60% limit został utrzymany¹⁰⁹. W 2018 roku „Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września” zmniejszyło po raz kolejny udział metod i technik kształcenia zdalnego do 50% punktów ECTS¹¹⁰. Jednak kryzysowa edukacja zdalna w 2020 roku spowodowała nowelizację „Rozporządzenia...” i podniesienie ilości punktów ECST w przypadku studiów o profilu ogólnoakademickim do 75%, utrzymując próg 50% dla studiów praktycznych¹¹¹.

Warto zauważyć, że podtrzymywanie ograniczeń dotyczących proporcji kształcenia online stoi w sprzeczności wobec globalnych trendów akademickiego e-learningu. Podobna reguła tzw. „50% rule” obowiązywała w USA w latach 1992-1998, a więc ponad dwie dekady temu¹¹². W roku 1998 została zredukowana do 30%, a w 2006 roku całkowicie zniesiona przez Kongres.

¹⁰⁶ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 maja 2020 r. zmieniające rozporządzenie

w sprawie studiów (Dz.U. 2020 poz. 853).

¹⁰⁷ I. Trusewicz, *Pełne studia na odległość blokuje ministerialne rozporządzenie*, „Rzeczpospolita”, 24.11.2010, <https://www.rp.pl/ekonomia/art6926991-pelne-studia-na-odleglosc-blokuje-ministerialne-rozporzadzenie>.

¹⁰⁸ Tamże.

¹⁰⁹ J. Ojczyk, *Rząd hamuje rozwój e-studiów*, „Rzeczpospolita”, 21.11.2011, <https://www.rp.pl/arttykul/757483-Rzad-hamuje-rozwoj-e-studiow.html>.

¹¹⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U. 2018 poz. 1861).

¹¹¹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie studiów (Dz.U. 2020 poz. 1411).

¹¹² S. Baumi, S. Protopsaltis, *Does online education live up to its promise? A look at the evidence and implications for federal policy*, Center for Education Policy and Evaluation, 2019, s. 24, <https://jesper-balslev.dk/wp-content/uploads/2020/09/OnlineEd.pdf>.

Ostatnim obszarem regulującym akademickie kształcenie przez Internet jest ustawa o dostępności. Od 4 kwietnia 2019 roku w Polsce obowiązuje „Ustawa o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych”, która nakłada określone obowiązki na instytucje publiczne¹¹³. Regulacja ta jest konsekwencją „Dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/2102 w sprawie dostępności stron internetowych i mobilnych aplikacji organów sektora publicznego”¹¹⁴. Głównym celem dyrektywy jest przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu osób szczególnie nim zagrożonych. Dostępność oznacza bowiem możliwość komfortowego korzystania z zasobów informacyjnych i edukacyjnych przez osoby z różnego rodzaju niepełnosprawnościami (np. wzroku, słuchu, ruchu, ale też z niepełnosprawnością intelektualną czy zaburzeniami poznawczymi). Jej normy definiuje standard WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*) obejmujący cztery zasady: postrzegalność, funkcjonalność, zrozumiałość i solidność (kompatybilność) oraz trzy poziomy ich spełnienia (A, AA i najwyższy AAA)¹¹⁵. Obecnym standardem wymaganym przez dyrektywę jest WCAG 2.1 na poziomie AA.

Prowadzenie zajęć przez Internet na publicznej uczelni wyższej oznacza zatem konieczność dostosowania wszystkich wykorzystywanych rozwiązań do powyższego standardu. W pierwszej kolejności oznacza to dostępną stronę internetową, która pełni funkcję informacyjną. Dalej dostępny informatyczny system zapisów stosowany na uczelni. Ostatnim elementem jest dostępna platforma e-learningowa, czy też system wideokonferencyjny, który obsługuje zajęcia online. W przypadku popularnych rozwiązań wykorzystywanych w polskim szkolnictwie wyższym, a więc systemu USOS, platformy Moodle czy też usługi MS Teams, wszystkie spełniają obecną normę. Pozostaje zatem kwestia zgodności z normą udostępnianych z ich pomocą treści.

W przypadku treści norma WCAG wymaga m.in. stosowania napisów rozszerzonych do filmów, używania odpowiedniej wielkości czcionek, odpowiedniego kontrastu pomiędzy tekstem a tłem czy podpisywania elementów graficznych. W przypadku wideokonferencji, gdzie głównym środkiem dydaktycznym jest często prezentacja multimedialna, konieczne staje się jej projektowanie zgodnie ze wskazaną normą dostępności. Norma WCAG 2.1 nie reguluje jednak wszystkich obszarów, które

¹¹³ Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. 2019 poz. 848).

¹¹⁴ Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/2102 z dnia 26 października 2016 r. w sprawie dostępności stron internetowych i mobilnych aplikacji organów sektora publicznego.

¹¹⁵ WCAG 2.1 w skrócie, <https://www.gov.pl/web/dostepnosc-cyfrowa/wcag-21-w-skracie>.

wpływają na dostępność treści zajęć dla osób z niepełnosprawnościami. Nieobjęta przez nią jest np. dobra praktyka włączania kamerek przez prowadzącego i grupę studentów podczas wideokonferencji, która ułatwia rozumienie treści zajęć osobom nie(do)słyszającym, a potrafiącym czytać z ruchu ust¹¹⁶.

6. Technika jako kluczowa determinanta rozwoju kształcenie online

Obserwując dynamikę przemian w obszarze techniki oraz historię rozwoju kształcenia na odległość, łatwo dostrzec między nimi pewną zależność. Pojawienie się określonej techniki, zwłaszcza mediów, umożliwia powstanie nowego sposobu realizowania kształcenia na odległość. W przypadku kształcenia przez Internet, ufundowanego w całości na gruncie technicznym, technika stanowić będzie główną determinantę jego rozwoju. Analogicznie do struktury Internetu rozróżnić tu można dwie kluczowe warstwy. Pierwszą jest warstwa fizyczna (*hardware*), a więc łącza transmisyjne i przekaźniki, a także urządzenia końcowe, czyli sprzęt komputerowy wraz z peryferiami. W tym obszarze znajdzie się także elektronika użytkowa, zwłaszcza urządzenia rejestrujące obraz i dźwięk, które wykorzystywane są zarówno w tworzeniu treści dydaktycznych, jak i podczas prowadzenia zajęć online. Obok warstwy fizycznej wpływ na rozwój kształcenia zdalnego przez Internet posiadać będzie także warstwa logiczna (*software*), a więc technologie informatyczne służące do budowania aplikacji internetowych oraz samo oprogramowanie. W drugim przypadku będą to narzędzia wykorzystywane do realizowania procesu nauczania-uczenia się w sieci, ale także używane do produkcji zasobów dydaktycznych.

Niezwykle istotne dla kształcenia online są zmiany w obszarze warstwy fizycznej Internetu, które dotyczą jego dostępności oraz możliwości przesyłowych. Od czasu powstania Internetu nieustannie powiększa się obszar jego geograficznej dostępności oraz przepustowość łącz. To efekt licznych programów rozwojowych, w które zaangażowany był zarówno sektor prywatny, instytucje państwowe, jak i środowisko naukowe. Programy te, jak np. Polska Cyfrowa¹¹⁷, miały na celu stworzenie infrastruktury sieciowej odpowiadającej na zapotrzebowanie społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej o wiedzę. Dzięki nim, na przestrzeni ostatniej

¹¹⁶ Zob. M. Skoczyńska, *Cisza w eterze. Studenci z uszkodzeniem słuchu wobec nauczania zdalnego*, (w:) E. Zysk-Domagała (red.), *Włączmy kamery. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Episteme, Lublin 2021, s. 274, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20413?show=full>.

¹¹⁷ Polska Cyfrowa, <https://www.polskacyfrowa.gov.pl/>.

dekady, dostępność Internetu na świecie niebywale wzrosła. I tak w Polsce w 2008 roku dostęp do Internetu deklarowało 47,6% gospodarstw domowych¹¹⁸. W 2022 r. było to aż 93,3%¹¹⁹. Urząd Komunikacji Elektronicznej podaje jednak, iż od 2018 roku stopień tzw. „pokrycia populacyjnego” dla technologii mobilnej 3G oraz LTE wyniósł odpowiednio 100% i 99%¹²⁰. Oznacza to, że od kilku lat Internet jest dostępny w każdym zakątku kraju. W tym zakresie Polska może pochwalić się najlepszymi wskaźnikami wśród krajów Unii Europejskiej. Penetracja mobilnym dostępnemu do Internetu w lipcu 2021 r. wyniosła aż 199,8%, przy średnim wyniku unijnym wynoszącym 111%, co oznacza pokrycie przez więcej niż jednego operatora¹²¹.

Drugi istotny obszar rozwoju Internetu to zmiany w obrębie jego możliwości przesyłowych. Obejmują one zwiększanie udziału łącz szerokopasmowych oraz podnoszenie standardu ich przepustowości. Według definicji Międzynarodowego Związku Telekomunikacyjnego (ITU) łącze szerokopasmowe (*broadband*) charakteryzują wartości przesyłowe większe niż 2 Mbit/s¹²². Jednak instytucje w krajach rozwiniętych ciągle podnoszą poprzeczkę uznając za standard łącza szerokopasmowego znacznie wyższe wartości. W 2015 roku Amerykańska Federalna Komisja Łączności (FCC) zdefiniowała łącze szerokopasmowe na poziomie 25 Mbit/s (*download*) i 3 Mbit/s (*upload*)¹²³. W 2022 r. FCC ogłosiło, że planuje podnieść te wartości do 100 Mbit/s i 20 Mbit/s¹²⁴.

Łącze szerokopasmowe można charakteryzować także funkcjonalnie, bez odwoływania się do kwantytatywnych parametrów przesyłowych. Taką definicję proponuje polski GUS uznając łącze szerokopasmowe za takie, które pozwala na komfortowe przeglądanie wysokiej jakości obrazów, filmów, telewizji internetowej, używania wideokonferencji i korzystania z różnych zaawansowanych usług

¹¹⁸ GUS, *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008–2012*, Warszawa 2012, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/nts_spolecz_inform_w_polsce_2008-2012.pdf.

¹¹⁹ GUS, *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce w 2022 roku*, Warszawa 2022, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5497/2/12/1/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce_w_2022_r.pdf.

¹²⁰ UKE, *Raport o stanie rynku telekomunikacyjnego w Polsce w 2018 r.*, s. 27, https://www.uke.gov.pl/download/gfx/uke/pl/defaultaktualnosci/36/223/1/raport_o_stanie_ryнку_telekomunikacyjnego_w_polsce_w_2018_r_2.pdf.

¹²¹ UKE, *Raport o stanie rynku telekomunikacyjnego w Polsce w 2021 r.*, s. 28, <https://www.uke.gov.pl/akt/raport-o-stanie-ryнку-telekomunikacyjnego-w-2021-r-,431.html>.

¹²² ITU, *Definition of broadband access*, 29.01.2018, <https://www.itu.int/en/ITU-T/committees/scv/Documents/T17-SCV-LS-0015.pdf>.

¹²³ J. Zimmer, *FCC Broadband Definition Has Changed Before and Will Change Again*, 10.02.2018, <https://broadbandnow.com/report/fcc-broadband-definition/>.

¹²⁴ FCC, *Chairwoman Rosenworcel Proposes to Increase Minimum Broadband Speeds*, 15.07.2022, <https://www.fcc.gov/document/chairwoman-rosenworcel-proposes-increase-minimum-broadband-speeds>

internetowych¹²⁵. W Polsce zauważyć można silną dynamikę zmian w zakresie dostępności łącz szerokopasmowych. W 2008 roku wskaźnik ich dostępności wynosił 38%¹²⁶. Ponad dekadę później w 2020 r. wzrósł do blisko 90%¹²⁷. W 2022 r. dostęp szerokopasmowy realizowany był częściej mobilnie (72%) niż stacjonarnie (69%)¹²⁸.

Powyższe dane posiadają ogromne znaczenie dla nauczania online w Polsce. Główny czynnik zewnętrzny, jakim jest dostępność łącza internetowego, przestał stanowić przeszkodę w jego wdrażaniu, którą stanowił jeszcze dekadę temu. Co więcej, dostępność łączy szerokopasmowych, zarówno stacjonarnych, jak i mobilnych, oznacza większy komfort pracy dla uczestników kształcenia online. Z kolei dla wykładowców i organizatorów to przede wszystkim możliwość zastosowania modeli kształcenia, które zwiększają udział środków multimedialnych oraz synchronicznych platform klasy VCS (*Virtual Classroom System*) pozwalających na wielokanałową komunikację w czasie rzeczywistym. W ostatnim przypadku istotne znaczenie posiada także rewolucja technologiczna w obszarze elektroniki użytkowej.

Rozwój elektroniki, zwłaszcza sprzętu komputerowego, to kolejny obszar, który przyczynia się do istotnych zmian w kształceniu online. Komputer nie oznacza dziś urządzenia stacjonarnego umieszczonego w konkretnej przestrzeni fizycznej. Postępująca miniaturyzacja spowodowała, że na rynku pojawiła się cała gama przenośnych komputerów o różnych rozmiarach i funkcjach (laptopy, tablety, smartfony, smartwatche). Poręczność tych urządzeń sprawia, że ich rola w codziennym życiu nieustannie rośnie. Także w zakresie korzystania z Internetu. Według danych Urzędu Komunikacji Elektronicznej w 2016 roku po raz pierwszy w historii liczba użytkowników Internetu mobilnego w Polsce przewyższyła liczbę internautów korzystających z sieci za pomocą łącza stacjonarnego¹²⁹. Dane firmy analitycznej Statcounter sugerują, iż w 2016 roku był to trend globalny¹³⁰. Dla sektora edukacji online oznacza to silny impuls do

¹²⁵ GUS, *Łącze szerokopasmowe*, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1825.pojecie.html>.

¹²⁶ GUS, *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008–2012*, dz. cyt., s. 104.

¹²⁷ GUS, *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 roku*, Warszawa 2020, s. 3, <https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5497/2/10/1/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2020.pdf>.

¹²⁸ GUS, *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2022 roku*, dz. cyt., s. 2.

¹²⁹ UKE, *Raport o stanie rynku telekomunikacyjnego w 2016 roku*, Warszawa 2017, https://www.uke.gov.pl/download/gfx/uke/pl/defaultaktualnosci/36/16/1/raport_o_stanie_ryнку_telekomunikacyjnego_w_2016_roku_www.pdf.

¹³⁰ *Mobile and tablet internet usage exceeds desktop for first time worldwide*, <http://gs.statcounter.com/press/mobile-and-tablet-internet-usage-exceeds-desktop-for-first-time-worldwide>.

rozwoju m-learningu (*mobile learning*), czyli kształcenia wykorzystującego urządzenia mobilne.

Drugą kategorią elektroniki istotną z punktu widzenia e-learningu są matryce CCD i CMOS, które przetwarzają światło na ładunek elektryczny¹³¹. Ich rozwój i masowa produkcja sprawiły, że cyfrowy zapis obrazu w postaci zdjęć, nagrań wideo czy strumienia wideo wysyłanego przez sieć stał się dostępny dla każdego. Wywołało to nie tylko eksplozję amatorskiej twórczości, która drastycznie zmieniła oblicze Internetu, ale umożliwiło także globalną komunikację twarzą w twarz, która wcześniej nie była możliwa. Rewolucja wynikająca z rozwoju matryc objęła także przemysł filmowy. To przede wszystkim odejście od taśmy filmowej na rzecz kamer cyfrowych, ale także wprowadzenia do produkcji amatorskich urządzeń. Znamienny jest tu film *The Best Years of a Life*, wyreżyserowany przez francuskiego laureata Oscara Claude'a Lelouche'a, który w jednej czwartej został nakręcony smartfonem. Maxime Heraud, odpowiedzialny za zdjęcia w filmie, stwierdził, że „(...) ponieważ telefon jest tak mały i lekki możesz umieścić kamerę wszędzie (...) To jest jak bycie malarzem, który odkrywa nowy kolor”¹³². Wszystko to sprawia, że ilość produkowanych treści wideo – zarówno amatorskich, jak i profesjonalnych – nieustannie rośnie, a wraz z nimi poziom ich konsumpcji. Według firmy CISCO w 2022 roku aż 82% ruchu generowanego w Internecie związana będzie z oglądaniem materiałów wideo¹³³. Kultura audiowizualna oparta o przekaz wideo umacnia tym samym swój dominujący status.

Dla edukacji online oznacza to traktowanie formatu wideo jako głównego środka przekazu zarówno w modelach asynchronicznych jak i synchronicznych. Trend ten dostrzec można na komercyjnych platformach e-learningowych oferujących płatne kursy (np. Udemy), ale także w ramach bezpłatnych platform akademickich typu MOOC (np. Coursera, edX, FutureLearn). W przypadku modeli synchronicznych, wideokonferencja stała się dla wielu instytucji niepisanym standardem e-learningu akademickiego.

¹³¹ CCD (ang. *charge-coupled device*) oraz CMOS (ang. *complementary metal-oxide-semiconductor*) to dwie,

konkurujące ze sobą technologie przetwarzania światła na sygnał elektryczny. Są dziś obecne w każdym urządzeniu wyposażonym w rejestrator obrazu, w tym m.in. w smartfonach, kamerach internetowych czy aparatach fotograficznych.

¹³² D. Phelan, *Movie Shot On iPhone By Oscar-Winning Director Premieres At Cannes*, „Forbes”, 25.05.2019, <https://www.forbes.com/sites/davidphelan/2019/05/25/movie-shot-on-iphone-from-oscar-winning-director-premieres-at-cannes-film-festival-filmic-pro/>.

¹³³ CISCO, *VNI Complete Forecast Highlights*, https://www.cisco.com/c/dam/m/en_us/solutions/service-provider/vni-forecast-highlights/pdf/Global_Device_Growth_Traffic_Profiles.pdf.

Kolejnym obszarem, który wpływa na rozwój e-learningu jest oprogramowanie. To tu zdefiniowane są możliwości (funkcjonalności) programu bądź systemu informatycznego oraz sposoby interakcji z nim za pomocą interfejsu. Dla instytucjonalnego kształcenia zdalnego realizowanego przez Internet najważniejszy jest rozwój systemów zdalnego nauczania (LMS, LCMS, VCS). Kluczowe znaczenie posiadać tu będzie warstwa logiczna Internetu, a więc technologie, które służą do budowania aplikacji internetowych, zwłaszcza w ramach usługi WWW. Ten obszar obejmuje dwa rodzaje technologii: 1) odpowiadające za warstwę prezentacji danych, która jest widoczna w przeglądarce internetowej (*frontend*) oraz 2) technologie i algorytmy przetwarzające dane po stronie serwera (*backend*).

W przypadku technologii i filozofii projektowania warstwy prezentacji danych ostatnia dekada była czasem niezwykle dynamicznych przemian. Pojawienie się standardu HTML5, CSS3 i bibliotek rozszerzających możliwości języka *JavaScript* pozwoliły wykreować zupełnie nową jakość w obszarze interakcji człowiek-komputer. Technologie te rozwijały się równocześnie z nową koncepcją projektowania skupiającą się na doświadczeniu użytkownika (*user experience – UX*). Według normy ISO, UX obejmuje „(...) postrzeganie i reakcje osoby wynikające z użycia lub przewidywanego użycia produktu, systemu lub usługi (...)”¹³⁴. Dlatego celem filozofii projektowania w nurcie UX, np. *Human-centered design*, jest dążenie, by system był coraz łatwiejszy w obsłudze oraz odpowiadał na potrzeby użytkownika. Dla kształcenia zdalnego oznacza to niewątpliwie bardziej dostępne i przyjazne systemy kształcenia zdalnego, które w znacznym stopniu wpływają na całościowy odbiór edukacji realizowanej przez sieć.

Jednak interfejs użytkownika to jedynie powierzchnia tego czym jest system kształcenia online. Jego sercem są niewątpliwie rozwiązania działające w tle, które przetwarzają dane i obsługują operacje użytkowników. Rozwój technologii serwerowych, w tym baz danych, środowisk programistycznych (*framework*), mechanizmów równoważenia obciążenia (*load balancing, Content Delivery Networks*), a także wzorców architektury oprogramowania umożliwił tworzenie wydajnych aplikacji mogących obsłużyć tysiące użytkowników jednocześnie. Platformy e-learningowe są właśnie takimi systemami.

W aspekcie jakościowym rozwój platform e-learningowych jest nierozzerwalnie związany z tworzeniem nowych funkcjonalności. Kluczowe znacznie odgrywają tu

¹³⁴ ISO 9241-210:2019, *Ergonomics of human-system interaction — Part 210: Human-centred design for interactive systems*, <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-210:ed-2:v1:en>.

trendy w inżynierii oprogramowania, które stwarzać będą nowe możliwości rozwiązywania istniejących problemów. Jednym z nich jest uczenie maszynowe (*machine learning*), które oznacza systemy uczące się na bazie własnego doświadczenia. Jego ideę w latach 50. ubiegłego wieku stworzył Arthur Samuel¹³⁵. Od lat 90-tych uczenie maszynowe jest dominującym paradygmatem tworzenia zadaniowej sztucznej inteligencji, która znalazła swoje zastosowanie m.in. w autonomicznych samochodach, rozpoznawaniu mowy, wyszukiwarkach internetowych, wirtualnych asystentach czy pojazdach kosmicznych. Również w obszarze kształcenia online uczenie maszynowe posiada coraz więcej zastosowań. Dostrzega się jego ogromny potencjał w tworzeniu spersonalizowanych ścieżek dydaktycznych¹³⁶, przeprowadzaniu egzaminów online w oparciu o algorytmy rozpoznawania twarzy¹³⁷, a także zautomatyzowanej ewaluacji prac pisemnych¹³⁸. Dlatego ten obszar styku technologii i kształcenia uznać można za niezwykle istotny dla przyszłego kształtu e-edukacji.

Na kształcenie online wpływa także ewolucja samego medium. Przejście z Web 1.0 do Web 2.0 spowodowało pojawienie się portali o treściach generowanych przez użytkowników oraz postanie towarzyszących im narzędzia do pracy zespołowej. W podręczniku Centrum E-learningu AGH z 2009 roku zauważono, że narzędzia Web 2.0, czyli tzw. *social software* jak np. oprogramowanie wiki, stanowią wartościowe składowe procesy kształcenia online w edukacji wyższej¹³⁹. Dziś systemy zdalnego nauczania online wyposażone są już w tego rodzaju narzędzia. Aktualnym wyzwaniem stało się wykorzystanie kolejnego trendu – mediów społecznościowych, a więc platform takich jak Facebook, Instagram, Youtube czy Twitter w instytucjonalnym procesie kształcenia¹⁴⁰.

¹³⁵ Zob. A. Samuel, *Some studies in machine learning using the game of checkers*, „IBM Journal of Research and Development” 1959, Nr 3(3), s. 336, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-8716-9_15.

¹³⁶ Zob. A. Chanaa, N. E. Faddouli, *Deep learning for a smart e-learning system*, (w:) F. El Bouanani, A. Habbani (red.), *ICSDE'18: Proceedings of the 2nd International Conference on Smart Digital Environment*, Association for Computing Machinery, Rabat 2018, <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3289100.3289132>.

¹³⁷ Zob. S. Idemudia (et al.), *Smart Approach of E-Exam Assessment Method Using Face Recognition to Address Identity Theft and Cheating*, „International Journal of Computer Science and Information Security (IJCSIS)” 2016, Vol. 14, No. 10.

¹³⁸ Zob. V. V. Ramalingam i in., *Automated Essay Grading using Machine Learning Algorithm*, „Journal of Physics: Conference Series” 2018, Volume 1000/1, <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1000/1/012030/pdf>.

¹³⁹ K. Grodecka, F. Wild, B. Kieslinger, *Oprogramowanie społecznościowe w edukacji wyższej*, Podręcznik opracowany w ramach projektu iCamp, 2009, <https://www.cel.agh.edu.pl/wp-content/uploads/2009/11/handbook-PL-HI.pdf>.

¹⁴⁰ Zob. E. Mnkandla, A. Minnaar, *The Use of Social Media in E-Learning: A Metasynthesis*, „The International Review of Research in Open and Distributed Learning” 2017, Nr 18(5), <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3014>.

Jednak kształcenie zdalne to nie tylko platformy e-learningowe. To także wszystkie inne rozwiązania informatyczne, które pozwalają realizować cele dydaktyczne, w tym: symulacje, gry, platformy wideokonferencyjne i różne aplikacje internetowe. W tym zestawieniu szczególnie interesujące są mało znane wirtualne środowiska 3D. Ich powstanie stało się możliwe dzięki rozwojowi grafiki 3D oraz powstaniu wydajnych procesorów graficznych (GPU). Wśród nich znajdują się wirtualne światy „na poważnie” (*serious worlds*). Odzwierciedlają one świat rzeczywisty w aspekcie upływu czasu, posiadania wirtualnego ciała (awatara), a nawet ekonomii opartej o własną walutę¹⁴¹. Od gier komputerowych różnią się brakiem zdefiniowanego z góry celu. Jak wskazują badania, wirtualne światy posiadają ogromny potencjał edukacyjny, który znacznie wybiega poza standardowe wykorzystanie komputera w kształceniu¹⁴². Środowiska takie stanowić mogą wyjątkową propozycję dla edukacji zorientowanej na artefakty kultury materialnej, a także dyscyplin, w których pragnie się odtworzyć historyczne miejsca i wydarzenia.

Najbardziej popularną symulacją tego typu jest Second Life firmy Linden Lab. Warto zauważyć, że istnieje projekt SLOODLE, który pozwala zintegrować świat Second Life z popularną platformą e-learningową Moodle¹⁴³. Współcześnie firma Linden Lab skupia się na rozwijaniu nowego wirtualnego świata o nazwie Sansar. Dzięki obsłudze okularów wirtualnej rzeczywistości (VR) będzie on umożliwiał pełną immersję w środowisku 3D. To jeden z przykładów zastosowania technologii VR, którą w e-learningu uważa się za przełomową. Zwłaszcza w obszarze szkoleń medycznych, technicznych czy BHP, w których symulowane doświadczenie pozwala doskonalić kompetencje bez narażania życia, zdrowia i powodowania strat materialnych¹⁴⁴.

¹⁴¹ S. Freitas, *Serious Virtual Worlds. A scoping study*, JISC report, 2008, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.176.1630&rep=rep1&type=pdf>.

¹⁴² Zob. P. Topol, *Nowe obszary edukacji - trójwymiarowe światy wirtualne*, (w:) A. Cybał-Michalska, W. Segiet, D. Kopeć (red.), *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

¹⁴³ Zob. P. Topol, *SLOODLE, czyli e-learning 2 w 1*, „e-mentor” 2012, Nr 3 (45), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/45/id/935>.

¹⁴⁴ D. Satyabrata, *Future Scope Of Virtual Reality In eLearning*, 26.06.2019, <https://elearningindustry.com/vr-in-elearning-virtual-reality-future>.

Rozdział III. Uniwersyteckie kształcenie humanistyczne online w praktyce edukacyjnej

1. Studia humanistyczne online

1.1 Dane ilościowe

Współcześnie studia online z humanistyki prowadzone są na każdym stopniu kształcenia: studiach licencjackich, magisterskich, podyplomowych i doktoranckich. W krajach anglosaskich dostępne są także na dodatkowym szczeblu kształcenia jakim jest *associate degree* czyli tzw. mały licencjat odpowiadający piątemu poziomowi Europejskich Ram Kwalifikacji¹. Ten sposób studiowania pojawił po raz pierwszy na University of Phoenix w 1989 roku². Jednak rozpowszechnienie studiów online nastąpiło dopiero w połowie lat 90. wraz z rozwojem sieci Internet. W tamtym czasie studia te były domeną mniej znanych, prywatnych uczelni amerykańskich takich jak Walden University, Regis University czy Park University³. Realną alternatywą dla kształcenia stacjonarnego stały się dopiero pod koniec lat 90., gdy pierwsze wirtualne uniwersytety, m.in. Jones International University, uzyskały akredytacje instytucjonalne, a programy online stały się częścią oferty prestiżowych ośrodków akademickich, w tym Stanford University i University of Springfield-Illinois⁴⁵⁶.

Ilość programów studiów w całości online z wszystkich dyscyplin akademickich szacować można w dziesiątkach tysięcy. We wrześniu 2022 r. w globalnej bazie edukacji akademickiej Studyportals zarejestrowanych było 24763 programów, w tym: 6089 programów studiów licencjackich, 12235 magisterskich, 589 doktoranckich oraz 5850 kursów akademickich trwających 1-2 lat i kończących się certyfikatem, dyplomem bądź

¹ European Consortium for Accreditation, *Associate degree*, http://ecahe.eu/w/index.php/Associate_degree.

² T. H. Bishop, H. Garten, *The Rise of Computer Conferencing Courses and Online Education: Challenges for Accreditation and Assessment*, (w:) *Collection of Papers on Self-Study and Institutional Improvement by the North Central Association of Colleges and Schools*, Chicago 1993, s. 139, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356712.pdf>.

³ Zob. J. Flowers, *Online learning needs in technology education*, "Journal of Technology Education" 2001, Vol. 13(1), s. 1, <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v13n1/flowers.html>.

⁴ Zob. D. Krip, *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education*, Harvard University Press, Cambridge 2003, s. 252.

⁵ Zob. *Stanford offering its first complete online degree program*, 24.07.1998, <http://news.stanford.edu/pr/98/980724webdegree.html>.

⁶ W. Bloemer, K. Swan, *Investigating informal blending at the University of Illinois Springfield*, (w:) A. G. Picciano, C. D. Dziuban, C. R. Graham (red.), *Blended Learning: research perspectives*, Routledge, New York 2013, s. 52.

uzyskaniem *associate degree*⁷. W porównaniu z majem 2018 roku, gdy w bazie Studyportals znajdowało się 9815 programów online, w tym: 1942 programów studiów licencjackich, 4678 magisterskich, 305 doktoranckich oraz 2890 certyfikowanych kursów akademickich, wielkość oferty studiów przez internet powiększyła się dwuipółkrotnie⁸.

Wśród krajów posiadających największą ofertę kształcenia wyższego online na poziomie studiów licencjackich, magisterskich i doktoranckich znalazły się kolejno: USA, Wielka Brytania, Australia, Kanada oraz Niemcy oferujące łącznie 90% dostępnych w bazie programów (Tabela 2).

Tabela 2. Kraje z największą ilością programów studiów online – wrzesień 2022 r.

Lp.	Kraj	Stopień studiów			Razem
		Licencjacki	Magisterski	Doktorancki	
1.	Stany Zjednoczone	2878	6961	331	10177
2.	Wielka Brytania	1588	2558	143	4289
3.	Australia	772	1143	67	1982
4.	Kanada	303	234	3	540
5.	Niemcy	33	100	0	133

Źródło: Opracowanie własne na podstawie <http://distancelearningportal.com>.

Powyższe dane wskazują wyraźną dominację krajów anglosaskich w obszarze edukacji wyższej realizowanej przez internet. Zwłaszcza Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Australii, których udział w globalnej ofercie kształcenia online wynosił odpowiednio 51%, 25% i 10%. Warto zauważyć, że najliczniejszy w ofercie typ studiów online to studia II stopnia, czyli studia magisterskie.

Według danych dostępnych w bazie Studyportals polska oferta edukacji online wypada bardzo skromnie. We wrześniu 2022 r. obejmowała zaledwie 13 pozycji, z których jedynie 9 zakwalifikować można jako studia licencjackie bądź magisterskie. Wśród nich najliczniejsze okazały się kierunki informatyczne oraz zarządzanie. Organizatorami kształcenia były wyłącznie uczelnie niepubliczne takie jak: Akademia Leona Koźmińskiego, Akademia Finansów i Biznesu Vistula, Polsko-Japońska

⁷ Studyportals – online courses, <http://www.distancelearningportal.com>.

⁸ Studyportals – online courses, <http://www.distancelearningportal.com>.

Akademia Technik Komputerowych oraz Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi od lat tworząca Polski Uniwersytet Wirtualny.

Uczelnie prowadzące studia online można podzielić na trzy grupy: tradycyjne, hybrydowe oraz online. Dla pierwszej grupy kształcenie online jest formą poszerzenia podstawowej działalności edukacyjnej opartej o stacjonarne kształcenie na kampusie. Dla uczelni hybrydowych nauczanie przez internet stało się tak samo ważne lub nawet ważniejsze niż edukacja stacjonarna. Z kolei dla trzeciej grupy uczelni metody i techniki edukacji online są jedynym sposobem prowadzenia kształcenia, gdyż najczęściej nie posiadają one fizycznej infrastruktury dydaktycznej lub jest ona dostosowana do obsługi nielicznych grup studenckich.

Przykładem uczelni tradycyjnej oferującej studia przez internet jest założony w 1885 roku Arizona State University. W 2008 roku, gdy uruchomiono pierwsze pogramy studiów online, odsetek studentów zdalnych wynosił zaledwie 1,3%⁹. W 2012 r. było to już 10%, a w 2017 r. 29%. Pandemiczny rok akademickim 2021/22 przyniósł kolejny wzrost do 42% ogółu studiujących online, co daje aż 58 tys. z ogólnej liczby 136 tys. studentów. ASU to przykład uczelni, która świadomie, uznając to za swój cel strategiczny, przekształca się z tradycyjnej instytucji kształcenia w hybrydową. W ciągu dekady pozwoliło to niemal podwoić obsługiwaną ilość studentów.

Uczelnią hybrydową ze znaczą przewagą osób studiujących przez internet jest założony 1932 roku prywatny uniwersytet non-profit – Southern New Hampshire University. W 2019 roku uczelnia ta kształciła 3 tys. studentów na kampusie i aż 132 tys. studentów online¹⁰. Ambicją władz uczelni jest ociążnięcie pułapu rekrutacyjnego wynoszącego 300 tys. studentów do 2023 roku. Cel ten odzwierciedlał wysoki budżet marketingowy wynoszący w 2018 roku blisko 140 mln dolarów¹¹.

Z kolei uczelnią typu online jest University of Phoenix, największy w USA uniwersytet for-profit, założony w 1976 roku. W roku akademickim 2021/2022 kształcił online 94 tys. studentów (Tabela 3). To znaczący spadek z najlepszego 2011 roku, gdy na studia przez internet uczęszczało blisko 470 tys. osób¹².

⁹ ASU, *Enrollment Trends by Campus of Major*, <https://www.asu.edu/facts/#/facts/enrollment/campus-major>.

¹⁰ L. McKenzie, *Marketing for a Massive Online University*, „Inside Higher Ed”, 8.10.2019, <https://www.insidehighered.com/news/2019/10/08/how-marketing-helped-southern-new-hampshire-university-make-it-big-online>.

¹¹ Tamże.

¹² L. McKenzie, *The 100K Club*, „Inside Higher Ed”, 23.04.2018, <https://www.insidehighered.com/news/2018/04/23/nonprofits-poised-unseat-u-phoenix-largest-online-university>.

W Europie największym uniwersytetem online jest założony w 1969 roku brytyjski Open University, którego celem statutowym jest świadczenie dostępnej dla każdego edukacji na odległość. W roku akademickim 2020/2021 z oferty OU korzystało ponad 152 tys. studentów¹³.

Tabela 3. Uczelnie w USA z największą ilością studentów online – wrzesień 2022 r.

Lp.	Nazwa uczelni	Ilość studiujących online	Średni koszt/USD rok	Typ instytucji	Rodzaj uniwersytetu
1	Western Governors University	136,139	\$6,670	non-profit	online
2	Southern New Hampshire University Online	106,375	\$9,600	non-profit	hybrydowy
3	University of Phoenix	94,038	\$9,552	for-profit	online
4	Grand Canyon University	75,277	\$17,800	for-profit	hybrydowy
5	Liberty University	70,429	\$11,700	non-profit	hybrydowy
6	Strayer University	51,507	\$13,515	for-profit	hybrydowy
7	Walden University	48,42	brak danych	for-profit	online
8	University of Maryland Global Campus	46,847	\$12,336	non-profit	hybrydowy
9	American Public University System	45,249	\$7,324	for-profit	online
10	Arizona State University	44,253	\$24,413	non-profit	tradycyjny

Źródło: Opracowanie własne na podstawie www.onlineu.com/online-schools.

W 2022 roku średni roczny koszt studiów online w USA wynosił \$13,919 dla studiów licencjackich, \$14278 magisterskich i \$14925 doktoranckich¹⁴. Dla porównania koszt tradycyjnych studiów licencjackich w instytucji prywatnej wynosił średnio \$39,727, publicznej w stanie zamieszkania (*in-state*) \$10,423, a publicznej poza stanem

¹³ Higher Education Statistics Agency, *HE student enrolments by HE provider 2014/15 to 2020/21*, <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/table-1>.

¹⁴ Online U, *How Much Do Online Colleges Cost?*, <https://www.onlineu.com/best-online-colleges>.

zamieszkania (*out-of-state*) \$22,953¹⁵. W USA studia online wypadają zatem korzystniej finansowo w porównaniu z każdą prywatną, a także – dostępną poza stanem zamieszkania – publiczną formą kształcenia.

Aby lepiej zrozumieć sytuację zdalnego kształcenia wyższego w USA warto nadmienić, że uczelnie w tym kraju dzielą się na non-profit i for-profit. Linia podziału nie przebiega jednak tak jak w Polsce, gdzie mamy do czynienia z bezpłatną edukacją publiczną i płaconą edukacją prywatną. W USA zarówno publiczne stanowe uczelnie, jak i prywatne mogą posiadać status non-profit, który oznacza, że celem ich działalności nie jest generowanie zysku dla udziałowców, a tworzenie wartości dla lokalnej społeczności¹⁶. Z tego tytułu mogą one liczyć na przywileje podatkowe czy dotacje rządowe, co wpłynie na końcowy koszt studiów.

Ostatnią rzeczą, na którą warto zwrócić uwagę przy ogólnej charakterystyce studiów online jest wskaźnik przyjęć (*acceptance rate*). Według danych z badań U.S. News z 2017 roku średnio wskaźnik ten dla programów online był nieznacznie wyższy niż dla ich stacjonarnych odpowiedników w tej samej uczelni. Wynosił odpowiednio 73% dla kierunków online i 70,6% dla stacjonarnych¹⁷. Z kolei najniższy wskaźnik przyjęć na studiach online wynosił 25%, co oznacza, że rekrutację przechodziła jedna na cztery osoby. W porównaniu ze studiami tradycyjnymi na najlepszych uczelniach USA, gdzie wskaźnik ten wynosi 4%, studia online uznać można za znacznie bardziej dostępne¹⁸. Tym bardziej, że kilkanaście uczelni kształcących online przyjmuje wszystkich aplikujących¹⁹.

Przechodząc do próby oszacowania ilości studiów humanistycznych online globlanie natrafiamy na dwie zasadnicze trudności. Pierwsza dotyczy zakresu dyscyplin humanistycznych w dostępnych bazach. Jak zostało to wykazane wcześniej, zakres ten różnił się będzie w zależności od kręgu kulturowego oraz przyjętych regulacji prawnych. Dodatkowo sytuację komplikuje powstawanie nowych, interdyscyplinarnych kierunków, które lokują się na pograniczu humanistyki, nauk społecznych, sztuki, a czasami nawet

¹⁵ E. Kerr, *See the Average College Tuition in 2022-2023*, U.S. News, 12.09.2022, <https://www.usnews.com/education/best-colleges/paying-for-college/articles/paying-for-college-infographic>.

¹⁶ The Best Schools, *For-Profit Colleges vs. Nonprofit Colleges*, 10.13.2022, <https://thebestschools.org/resources/for-profit-vs-non-profit-colleges>.

¹⁷ J. Friedman, *How Admissions Works at Online Bachelor's Programs*, U.S. News, 9.01.2018, <https://www.usnews.com/higher-education/online-education/articles/2018-01-09/how-admissions-works-at-online-bachelors-programs>.

¹⁸ U. S. News, *Top 100 – Lowest Acceptance Rates*, <https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/lowest-acceptance-rate>.

¹⁹ J. Friedman, dz. cyt.

nauk ścisłych. Druga trudność polega na niedokładności danych obecnych w portalach branżowych, które jako jedyne agregują globalną ofertę studiów online. Analiza ich zawartości wykazała, iż są one nieprecyzyjne w aspekcie ilościowym. Z jednej strony często umieszczając daną ofertę studiów w kilku zbliżonych kategoriach. Z drugiej zaś nie indeksują wszystkich uczelni świadczących kształcenie przez internet. Co więcej, wyszukiwanie programów studiów odbywać się musi w ramach z góry ustalonych kategorii najczęściej zbieżnych z anglosaskim kręgiem kulturowym. Oznacza to nieco inny niż stanowiący przez polskie prawo zakres dyscyplin humanistycznych. Wszystko to sprawia, że poniższe dane należy traktować wyłącznie jako szacunki, które dostarczają nam informacji o tym, z jakim rzędem wartości mamy do czynienia.

We wrześniu 2022 r. w bazie Studyporals znajdowało się 1695 programów studiów online w kategorii humanistyka (*humanities*), w tym: 686 programów studiów licencjackich, 895 magisterskich i 114 doktoranckich²⁰. Dla porównania w maju 2018 r. w bazie zarejestrowanych było 608 programów, w tym: 205 programów licencjackich, 365 magisterskich i 38 doktoranckich. Oznacza to niemal trzykrotny wzrost na przestrzeni nieco ponad czterech lat. Warto zauważyć, że liczby te nie uwzględniają kierunków uznanych w Polsce za humanistyczne, takich jak antropologia czy archeologia, które znalazły się w kategorii nauk społecznych (*social sciences*), a także historia sztuki i muzykologia umieszczone w kategorii sztuka, design i architektura (*arts, design & architecture*) (Tabela 3).

Tabela 3. Szacunkowa ilość studiów online na świecie z wybranych dziedzin naukowych – wrzesień 2022 r.

Dyscyplina	Licencjackie	Magisterskie	Doktoranckie	Razem
Social sciences	1467	1898	134	3499
Education & Training	466	2243	159	2868
Humanities	686	895	114	1695
Law	397	644	30	1071
Arts, Design & Architecture	416	485	34	935
Journalism & Media	227	183	8	418

Źródło: Opracowanie własne na podstawie <http://distancelearningportal.com>.

²⁰ Studyporals – online courses, <http://www.distancelearningportal.com>.

Według portalu Studyportal najliczniej reprezentowane były programy studiów związane z nauką o języku i filologii (*Languages studies, languages*), które stanowiły 18% oferty dostępnej w kategorii *humanities* (Tabela 4). W kategorii „*Languages studies, languages*” znalazły się także translatoologia oraz różne studia interdyscyplinarne, takie jak „Zarządzania w biznesie i francuski” czy „Prawo i hiszpański”.

Tabela 4. Szacunkowa ilość programów studiów online z wybranych dyscyplin humanistycznych – wrzesień 2022 r.

Kierunek studiów	B.A.	M.A.	Ph.D	Razem
Language Studies, languages	307	305	25	637
History, modern history, ancient history	226	252	42	520
Religious Studies & Theology	74	242	36	352
Literature	102	158	9	269
Philosophy & Ethics	89	153	24	266
Liberal Arts	159	91	8	258
Christian Studies	64	125	26	215
Linguistics	53	98	9	160
General Studies & Classics	78	54	4	136
Creative Writing	52	80	3	135
Antropology	53	19	3	75
Music History	24	29	3	56
Archeology	22	17	2	41
History of Art	22	17	2	41
Islamic Studies	3	11	2	16
	1328	1651	198	3177

Źródło: Opracowanie własne na podstawie <http://distancelearningportal.com>.

Kolejnym najliczniej reprezentowanym obszarem dziedzinowym była historia (*History, Modern History, Ancient History*) licząca 520 programów. Na trzecim miejscu uplasowało się religioznawstwo i teologia (*Religious Studies & Theology*) posiadające ponad 350 dostępnych programów. W ostatnim przypadku, tak liczna oferta wynika z tego, iż w USA mamy do czynienia z niezwykle aktywną działalnością edukacyjną kościołów protestanckich oraz współpracujących z nimi uczelni. Oferują one studia online m.in. z przywództwa w służbie chrześcijańskiej (*Christian Ministry Leadership*), biblioznastwa (*Bible*) czy zarządzania kościołem (*Church management*). Co więcej, bogata oferta ponad 200 programów mieszcząca się w kategorii studiów chrześcijańskich

(*Christian studies*) pokazuje, że dla protestanckich wspólnot religijnych w USA kształcenie online stało się ważnym narzędziem realizowania działalności misyjnej.

Ostatnią kwestią, którą warto poruszyć jest koszt studiów humanistycznych online. Na przykładzie studiów licencjackich i magisterskich z filozofii dla studenta międzynarodowego koszt ten uznać można za dość zróżnicowany. W przypadku programów studiów licencjackich wysokość czesnego za rok studiów waha się między 8700 a 39 800 EUR (Tabela 5). Widać też wyraźną dominację ofert uczelni z USA.

Tabela 5. Koszt studiów licencjackich online z filozofii na wybranych uczelniach świata – październik 2022 rok.

Nazwa uczelni	Kraj	Koszt studiów /EUR rok	Czas trwania studiów	Miejsce w rankingu ARWU 2022
University of Illinois Springfield	USA	€ 39 800	4 lata	nienotowany
Arizona State University	USA	€ 33 600	4 lata	101-150
Portland State University	USA	€ 30 500	4 lata	701-800
University of North Carolina Greensboro	USA	€ 23 100	4 lata	801-900
Deakin University	AUS	€ 19 700	3 lata	201-300
University of New Orleans	USA	€ 14 500	4 lata	901-1000
American Public University	USA	€ 8 700	4 lata	nienotowany

Źródło: Opracowanie własne na podstawie <http://distancelearningportal.com>.

Tak duże różnice w wysokości czesnego próbować można tłumaczyć analogicznie do kształcenia tradycyjnego, w którym wyższy prestiż i renoma uczelni, odzwierciedlona najczęściej w pozycji zajmowanej w rankingach akademickich, przekłada się na wysokość opłaty za studia. Jednak porównanie wysokości opłat i pozycji uczelni w rankingu ARWU (tzw. szanghajskim) ukazuje, iż zależność taka nie zachodzi (Tabela 5). Dostrzegalna jest jednak pewna tendencja wśród uczelni nienotowanych w rankingu ARWU. Zwłaszcza w przypadku studiów magisterskich. Z reguły oferują one tańsze studia online niż uczelnie w nim notowane. W przypadku studiów magisterskich online ich roczny koszt na wybranych uczelniach mieścił się w przedziale 8750 – 31 800 EUR

(Tabela 6). Zauważalne jest też większe zróżnicowanie oferty pod kątem kraju jej pochodzenia.

Tabela 6. Koszt studiów magisterskich online z filozofii (M.A.) na wybranych uczelniach świata – październik 2022 rok.

Nazwa uczelni	Kraj	Koszt studiów/ EUR rok	Czas trwania studiów	Miejsce w rankingu ARWU 2022
Monash University	AUS	€ 31 800	2 lata	75
Manchester Metropolitan University	UK	€ 18 700	1 rok	801-900
Torrens University Australia	AUS	€ 15 700	2 lata	nienotowany
The University of Wales Trinity Saint David	UK	€ 11 400	1 rok	nienotowany
Saint John Vianney College Seminary	USA	€ 8 750	2 lata	nienotowany

Źródło: Opracowanie własne na podstawie <http://distancelearningportal.com>.

Z czego zatem wynika tak duża różnica w wysokości czesnego? Z pewnością kluczową rolę odgrywają tu czynniki, takie jak: typ uczelni i sposób jej finansowania, model kształcenia, w tym, wielkość grup zajęciowych, ilość i jakość interakcji z prowadzącym, utytułowanie kadry naukowej prowadzącej zajęcia online, formy zatrudnienia kadry, oferowane usługi wsparcia, a także pozycja w rankingach studiów online. Te ostatnie okazują się posiadać coraz większą rolę przy wyborze programów przez studentów. Tego typu rankingi kierunków online prowadzone są przez prywatne portale branżowe i uwzględniają m.in. opinie ekspertów, ocenę kadry dydaktycznej, możliwości zaangażowania i interakcji studentów, zastosowane technologie kształcenia i szeroko pojęte programy wsparcia studenta²¹.

1.2 Modele e-studiów

Instytucje realizujące studia przez Internet posiadają z reguły jeden wzorcowy model kształcenia. Oznacza to, iż poza różnicami wynikającymi ze specyfiki danego przedmiotu doświadczenie studiów online na różnych kierunkach tej samej uczelni będzie bardzo zbliżone. Znaczące różnice pojawiają się dopiero na poziomie instytucji, co jest wynikiem przyjęcia różnych strategii wobec kształcenia zdalnego. E-learning nie jest

²¹ E. Brooks, *Methodology: Best Online Bachelor's Programs Rankings*, 24.01.2022, <https://www.usnews.com/education/online-education/articles/bachelors-methodology>.

bowiem wartością samą w sobie. Stanowi wartość dodaną jedynie w określonym kontekście. Jak wskazuje Ingrid Schönwald, właściwie dobrany model studiów e-learningowych wynikać powinien w pierwszej kolejności z ustalonego celu strategicznego uczelni²². Badania w tym zakresie pokazują, że instytucje stosują e-learning z uwagi na następujące cele: pedagogiczne (wzrost jakości kształcenia, wzrost efektywności kształcenia), organizacyjne (większa elastyczność, zwiększenie dostępności, stworzenie możliwości kształcenia ustawicznego, stworzenie nowych możliwości dla studenta międzynarodowego), biznesowe (wzrost konkurencyjności) oraz ekonomiczne (zwiększenie przychodu instytucji)²³.

Analizując humanistyczne modele e-learningu należy zauważyć, że ich wyczerpujące opracowanie wymagałoby globalnej kwerendy, która wybiega poza zakres tej pracy. Dlatego w dalszej części przedstawiona będzie jedynie estymacja na bazie dostępnej literatury przedmiotu oraz portalów branżowych studiów online, dla której poczyniono dwa założenia:

- 1) anglosaska tradycja kształcenia online dostarcza wzorcowych modeli e-edukacji dla reszty świata;
- 2) stosowane w humanistyce modele kształcenia online to zawsze wariacje w obrębie wzorcowych modeli.

Za reprezentatywne dla obszaru anglosaskiej tradycji kształcenia zdalnego przyjęte zostały modele amerykańskie i brytyjskie. Według klasyfikacji Piotra Bołtućia do amerykańskich modeli należą: model uczelni for-profit (University of Phoenix), model ALN Fundacji Sloana (University of Springfield – Illinois, Oregon State University) oraz model mieszany elitarnej uczelni (Harvard University)²⁴. Uzupełnieniem dla tej klasyfikacji będą modele bazujące na rozwiązaniach brytyjskich: model publicznej instytucji edukacji ustawicznej (Open University), model mieszany elitarnej uczelni (Oxford University) oraz model uczelni publicznej (University of Edinburgh).

²² I. Schönwald, *Wdrażanie systemu zdalnego nauczania jako proces wprowadzania zmian w uczelni*, „e-mentor” 2004, Nr 1(3), <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/3/id/34>.

²³ B. Collis, M. Wende, *Models of Technology and Change In Higher Education. An international comparative survey on the current and future use of ICT in Higher Education, Report for Center for Higher Education Policy Studies*, Center for Higher Education Policy Studies, 2002, s. 30, <http://doc.utwente.nl/44610/1/ictrapport.pdf>.

²⁴ P. Bołtuć, *Współczesne modele e-learningu akademickiego. Szkic strategii eksportowej*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-edukacja w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005, s. 33–34.

Model amerykańskiego uniwersytetu for-profit – University of Phoenix

W USA istnieje wiele uniwersytetów for-profit oferujących studia online. Pierwszym z nich, a jednocześnie jednym z największych, jest University of Phoenix. To prywatna uczelnia, która uruchomiła programy kształcenia akademickiego online już w latach 90. Dzięki ośrodkom rozlokowanym po całych Stanach Zjednoczonych, może prowadzić kierunki wymagające zajęć stacjonarnych, a także egzaminować studentów zdalnych w nadzorowanych warunkach (*proctored exams*). Według Bołtucia model University of Phoenix charakteryzują następujące elementy:

- „(...) - stajloryzowany sposób nauczania i ustalone administracyjnie procedury nauczania;
- instruktorzy traktowani jako pracownicy korporacyjni, a nie jako profesorowie w tradycyjnym sensie;
- wysoka interaktywność przy zakresie kontaktu ograniczonym do wąsko zdefiniowanego zakresu tematycznego klasy;
- podział na autorów treści klas i tutorów prowadzących nauczanie (...)”²⁵.

Studia odbywają się tu w trybie przyspieszonym, w którym jeden kurs akademicki trwa zaledwie 5 tygodni, zaś klasy liczą maksymalnie do kilkunastu studentów. W roku akademickim 2019/2020 College of Humanities and Sciences University of Phoenix oferował zaledwie jeden kierunek studiów humanistyczny online na poziomie licencjackim: literaturę angielską (English)²⁶.

Model ALN Fundacji Sloana, publiczne uniwersytety stanowe – University of Illinois - Springfield oraz Oregon State University

University of Illinois - Springfield (UIS) to publiczna uczelnia o historii liczącej niemal pół wieku. Jest jedną z nielicznych instytucji publicznych, które zaczęły kształcić online już w latach 90. XX wieku. Uczelnia realizuje kształcenie na odległość z zachowaniem najwyższych standardów, czego dowodem są liczne nagrody i wyróżnienia²⁷. Model ALN Fundacji Sloana wykorzystywany przez uczelnie charakteryzują następujące cechy:

- „(...) - jest skoncentrowany wokół interakcji pomiędzy naukowcami a studentami;
- uczący profesorowie są w większości autorami zajęć;

²⁵ Tamże, s. 33.

²⁶ University of Phoenix, *College of Humanities and Sciences*, <http://www.phoenix.edu/colleges/college-of-humanities-and-sciences.html>.

²⁷ UIS, *UIS Online Awards and Recognition*, <https://www.uis.edu/colrs/about/history/excellence>.

- jego celem jest replikowanie online najlepszych cech seminarium na kampusie przy rozszerzeniu go o możliwości dostępne wyłącznie w nauczaniu online (i blended (...))”²⁸.

Model zakłada małe, kilkunastoosobowe grupy z zajęciami realizowanymi asynchronicznie na platformie e-learningowej (Blackboard). Na zajęciach używane są także aplikacje chmurowe (Google) oraz oprogramowanie telekonferencyjne (Microsoft Skype for Business)²⁹. Dzięki specjalnemu oprogramowaniu (Examity) uczelnia posiada możliwość przeprowadzanie nadzorowanych egzaminów online niezależnie od miejsca i czasu. W roku akademickim 2019/2020 w ofercie UIS dostępnych było pięć kierunków humanistycznych realizowanych w całości online: English (B.A.), History (B.A.), Liberal Studies (B.A.), Philosophy (B.A.) oraz Liberal and Integrative Studies (M.A.).

Podobny model kształcenia online wykorzystywany jest przez Oregon State University, który uchodzi za jeden z najlepszych uniwersytetów online w USA³⁰. Zajęcia prowadzone są przez kadrę akademicką, która jednocześnie tworzy kursy online. W kształceniu wykorzystywane są dwie platformy e-learningowe (Blackboard, CANVAS), zaś w ramach zajęć stosuje się także aplikacje chmurowe (Google) i rozwiązania telekonferencyjne (Adobe Connect). W roku akademickim 2019/2020 oferta OSU obejmowała osiem kierunków humanistycznych online na poziomie licencjata: Anthropology, French, German, History, Human Development and Family Sciences, Liberal Studies, Spanish oraz Women, Gender and Sexuality Studies³¹.

Model mieszany elitarnego, amerykańskiego uniwersytetu non-profit – Harvard University

Studia online dostępne są również w ofercie najbardziej prestiżowej uczelni w USA – Harvard University. Organizowane są w ramach Harvard Extension School (HES), niezależnej jednostki specjalizującej się w edukacji ustawicznej. O przyjęciu w poczet studentów HES decyduje zaliczenie minimum trzech kursów niezależnie od formuły ich odbywania (online bądź stacjonarnie). Aby ukończyć studia na poziomie licencjackim konieczne jest zaliczenie co najmniej 32 kursów, z czego 4

²⁸ P. Bołtuć, *Współczesne modele...*, dz. cyt., s. 33.

²⁹ UIS, *Center For Online Learning – Research and Service*, <http://www.uis.edu/colrs/students/technologies-for-students-taking-online-courses>.

³⁰ Oregon State University, *Top ranked*, <https://ecampus.oregonstate.edu/about/top-ranked.htm>.

³¹ Oregon State University, *Online degrees*, <http://ecampus.oregonstate.edu/online-degrees>.

w murach uczelni. W praktyce oznacza to udział w trwającym od 3 do 7-tygodni wakacyjnym semestrze w kampusie (*one-semester residency*)³².

W obszarze metodycznym HES stosuje kilka modeli zajęć online. Do dziś aktualny jest model sprzed ponad dekady dotyczący formy wykładów:

- „(...) - zajęcia online są sekcją zajęć na kampusie;
- wideo z prawdziwych wykładów oferowanych w tym samym semestrze, co klasa online;
- dyskusja online jest tylko dodatkiem i nie jest oceniana, a udział w niej nie jest wymagany”³³.

Jednak w roku akademickim 2019/2020 na 851 dostępnych w HES kursów tylko 136 stanowiły kursy online bazujące na nagraniach zajęć stacjonarnych. Aż 281 kursów wykorzystywało nową formułę, która jest połączeniem wykładu i dyskusji realizowaną synchronicznie w środowisku telekonferencyjnym (Zoom)³⁴. Dodatkowo w 2021 roku HES wprowadził system HELIX (opisany w dalszej części), który pozwala tworzyć klasy hybrydowe – stacjonarne i online jednocześnie.

W roku akademickim 2019/2020 oferta HES w zakresie studiów licencjackich obejmowała: English, Religion, Literature, History, zaś studiów magisterskich: Anthropology and Archaeology, Creative Writing and Literature, Dramatic Arts, English, Journalism, Museum Studies, Religion³⁵.

Model brytyjskiej publicznej instytucji edukacji ustawicznej – Open University

Brytyjski Open University (OU) to fenomen na skalę światową. Założony w 1969 roku jako instytucja kształcenia na odległość realizuje dziś wszystkie trzy misje uniwersytetu: prowadzi badania naukowe, kształci na różnych poziomach oraz współpracuje z otoczeniem, czego efektem jest m.in. 25 serii popularnonaukowych stworzonych wspólnie z BBC³⁶. Potencjał badawczy OU pozwolił mu w latach 2003-2014 znaleźć się w top 500 najlepszych uczelni świata według rankingu szanghajskiego

³² Harvard Extension School, *Undergraduate Fields & Minors*, <https://www.extension.harvard.edu/undergraduate-fields-minors>.

³³ P. Bołtuć, *Współczesne modele...*, dz. cyt., s. 34.

³⁴ Harvard Extension School, *Bachelor of Liberal Arts – course catalog*, <https://www.extension.harvard.edu/course-catalog/courses-by-degree/Bachelor-of-Liberal-Arts>.

³⁵ Harvard Extension School, *Graduate Degrees*, <https://www.extension.harvard.edu/academics/graduate-degrees>.

³⁶ Open University, *Facts and figures*, <http://www.open.ac.uk/about/main/strategy-and-policies/facts-and-figures>.

(ARWU)³⁷. Z kolei według ilości studiujących OU to największy uniwersytet w Europie. W roku akademickim 2017/2018 na uczelni studiowało prawie 120 tys. osób, z czego znakomita większość online³⁸. Poza główną siedzibą, a zarazem kampusem w Milton Keynes, uczelnia posiada 13 regionalnych filii oraz liczne centra egzaminacyjne rozsiane po całej Europie³⁹. Otwarty Uniwersytet jest także pionierem w licznych przedsięwzięciach e-learningowych. Warto tu wskazać zwłaszcza platformę OpenLearn służącą udostępnianiu otwartych zasobów edukacyjnych oraz platformę bezpłatnych kursów akademickich MOOC FutureLearn, która w 2018 roku posiadała 8,7 mln zarejestrowanych użytkowników⁴⁰. Wszystko to sprawia, że Open University jest niekwestionowanym liderem kształcenia przez internet w Europie.

Zastosowany w OU model e-studiów jest bardzo elastyczny. Polega na zaliczeniu odpowiedniej liczby modułów, które trwają najczęściej 10 tygodni i uruchamiane są w regularnych odstępach czasu. Wybierając określone moduły student sam decyduje czy efektem końcowym nauki będzie specjalizacja w ramach jednej dyscypliny bądź dyplom ogólny (tzw. *broad route*). Materiały dydaktyczne do modułów dostępne są z pewnymi wyjątkami całkowicie online. Platformą technologiczną, na której prowadzone są zajęcia, jest specjalnie dostosowany system Moodle.

W obszarze nauczania funkcjonuje podstawowe rozróżnienie na prowadzących zajęcia tutorów (*associate lecturers*) oraz twórców kursu – interdyscyplinarny zespół specjalistów, w skład którego wchodzi akademicy, specjaliści od technologii kształcenia, specjaliści od przekazu medialnego oraz zewnętrzni egzaminatorzy⁴¹. Rola tutorów skupia się na monitorowaniu postępów w nauce oraz udzielaniu informacji zwrotnej na temat określonego typu zadań (*tutor-marked assignments*). Dodatkowo tutorzy pomagają w zrozumieniu materiału oraz przygotowują studentów do pracy kończącej kurs lub egzaminu. Studenci mogą kontaktować się ze swoimi tutorami za pośrednictwem różnych mediów (email, telefon, forum), a także spotkać się *face-to-face*. Warto dodać, że na zakończenie studiów realizowanych online przewidziana jest także uroczystość absolutoryjna w siedzibie uczelni.

³⁷ Academic Ranking of World Universities, <http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/The-Open-University.html>.

³⁸ Higher Education Statistics Agency, *HE student enrolments by HE provider...*, dz. cyt.

³⁹ Open University, *Facts and figures*, dz. cyt.

⁴⁰ D. Shah, *By The Numbers: MOOCs in 2018*, 11.12.2018, <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2018>.

⁴¹ Open University, *Teaching and research*, <http://www.open.ac.uk/about/main/teaching-and-research>.

W formule online OU oferuje studia humanistyczne na poziomie licencjata, magistra, „małego licencjata” (*Higher Education Diploma*) oraz studia podyplomowe. W roku akademickim 2019/2020 oferta OU obejmowała 35 kierunków kończących się tytułem licencjata, 15 na tytułem magistra i 15 na tytułem „małego licencjata”. Wśród nich znalazły się m.in. Art History, Classical Studies, English, Creative Writing, History, Music, Philosophy, Language Studies⁴².

Model mieszany brytyjskiej elitarnej uczelni publicznej – University of Oxford

University of Oxford to jedna z najstarszych i najlepszych uczelni publicznych na świecie. W 2018 roku kształciła ponad 24 tys. studentów⁴³. Jej elitarny model kształcenia zakłada m.in. wielostopniową selekcję kandydatów, małe grupy zajęciowe oraz system tutorski (*tutorial system*). Od ponad dekady uczelnia ta realizuje również kształcenie online. Nie umożliwia jednak zdobywania tytułów. Studiując przez Internet możliwe jest jedynie zdobycie certyfikatu równoznacznego z ukończeniem pierwszego roku studiów licencjackich (*Certificate of Higher Education*)⁴⁴. Wymaga to zaliczenia co najmniej jednego kursu realizowanego stacjonarnie na zajęciach zaocznych bądź w ramach szkoły letniej (OUSSA).

Na UoO kursy online tworzone są przez kadrę akademicką przy współpracy z zespołem kształcenia ustawicznego (*Department for Continuing Education*). Najczęściej realizowane są asynchronicznie, rzadziej w modelu wykorzystującym komunikację synchroniczną (wideokonferencja). Część kursów online wymaga zapoznania się z materiałami drukowanymi, które student musi zorganizować we własnym zakresie. Ważnym elementem jest facylitacja tutora, który jest jednocześnie wykładowcą akademickim UoO. Jego zadaniem jest przede wszystkim pomoc w opanowaniu trudniejszych partii materiału. Technologicznym środowiskiem realizowania kształcenia online są platformy Moodle, Canvas oraz WebLearn.

W roku akademickim 2019/2020 w ofercie uczelni znajdowało się 180 kursów online trwających od 5 do 10 tygodni⁴⁵. Większość z nich stanowiły kursy z następujących dyscyplin humanistycznych: Archeology and anthropology (21), History

⁴² University of Oxford, *All courses related to Arts & Humanities*, <http://www.openuniversity.edu/courses/find/arts-and-humanities>.

⁴³ University of Oxford, *Student numbers*, <https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/student-numbers?wssl=1>.

⁴⁴ University of Oxford, *Undergraduate Certificate of Higher Education*, <https://www.conted.ox.ac.uk/about/undergraduate-certificate-of-higher-education>.

⁴⁵ University of Oxford, *Course list*, <https://www.conted.ox.ac.uk/search/#/?s=&sort=availability>.

of art and architecture (24), History (23), Languages and cultural studies (2), Literature, Creative writing and film (32), Philosophy (19), Religion and theology (2).

Model brytyjskiej uczelni publicznej – University of Edinburgh

University of Edinburgh to jeden z najlepszych publicznych uniwersytetów w Wielkiej Brytanii. W roku akademickim 2017/2018 kształcił ponad 41 tys. studentów na różnych poziomach i trybach kształcenia⁴⁶. Od wielu lat nauczanie online jest elementem długofalowej strategii uczelni. Świadczy o tym powołany w 2010 roku projekt Distance Education Initiative (DEI), którego zadaniem był rozwój kształcenia online rozumiany jako ilość studiujących online na poziomie co najmniej 10 tys. w 2020 roku, a także powołanie studiów online w każdej z podstawowych jednostek uczelni⁴⁷. Do 2016 roku w ramach projektu DEI udało się uruchomić studia podyplomowe i magisterskie online w 18 z 22 jednostek uczelni.

W przyjętym na uczelni modelu kursy są tworzone oraz prowadzone przez kadre uniwersytecką. Trwają od 10 do 12 tygodni. Dominuje w nich forma asynchroniczna oparta o wykład wideo i dyskusje na forum. W mniejszym zakresie stosowane są wideokonferencje (zajęcia seminaryjne), a sporadycznie immersyjne formy kształcenia przez Internet (Second Life). W ramach kursów studenci mogą umówić się z prowadzącym na indywidualne konsultacje za pomocą komunikacji elektronicznej. Wykorzystywane są różne platformy e-learningowe (Blackboard Collaborate, Moodle oraz Learn).

W roku akademickim 2019/2020 w ofercie University of Edinburgh znajdowały się łącznie 72 programy studiów online⁴⁸. W zakresie humanistyki uczelnia oferowała 5 kierunków studiów magisterskich: Ancient Worlds (Archaeology and Classics), History, Philosophy, Science and Religion, Epistemology Ethics and Mind. Dwa ostatnie programy pozwalały uzyskać także *Postgraduate Diploma* i *Postgraduate Certificate*, które są odpowiednikami polskich studiów podyplomowych.

Kończąc omawianie modeli humanistycznych studiów online warto dodać, że obok samego kształcenia niezwykle ważną rzeczą dla uczących się przez Internet jest szeroko rozumiane wsparcie świadczone przez uczelnie. Wpływa ono na całokształt doświadczenia z edukacją zdalną. W tym zakresie instytucje kształcenia wyższego

⁴⁶ University of Edinburgh, *Student numbers 2017/18*, <https://www.ed.ac.uk/about/annual-review/student-numbers>.

⁴⁷ University of Edinburgh, *Distance Education Initiative*, <http://www.projects.ed.ac.uk/programme/dei-0>.

⁴⁸ University of Edinburgh, *Online programmes*, <https://www.ed.ac.uk/studying/postgraduate/degrees/index.php?r=site/online&edition=2020>.

oferujące edukacje online znacznie się różnią. Na podstawie analizy przedstawionych wcześniej uczelni stworzyć można następujący katalog oferowanych usług wsparcia:

- dostęp do doradztwa ogólnego, zawodowego,
- darmowe korepetycje dla studentów,
- wsparcie techniczne (IT) dostępne 24/7,
- usługi pośrednictwa pracy,
- dostęp do serwisu pomocy osobom niepełnosprawnym,
- dostęp do kursów językowych z języka wykładowego (online bądź w kampusie),
- proofreading,
- dostęp do zasobów ogólnorozwojowych niezwiązanych ze studiami,
- dostęp do zasobów i serwisu doradztwa zawodowego,
- doradztwo i pomoc psychologiczna.

Dla humanistycznego kształcenia online istotny jest także dostęp do cyfrowych kopii tekstów źródłowych. W tym zakresie kluczowe okazać się mogą niewymienione na liście usługi świadczone przez biblioteki bądź podmioty zewnętrzne, dzięki którym student uzyskuje legalny dostęp do literatury potrzebnej na zajęciach.

2. Organizacyjne formy kształcenia online

Humanistyczne kształcenie przez Internet realizowane w ramach tradycyjnych studiów wyższych stanowi alternatywny sposób prowadzenia organizacyjnych form nauczania obecnych w programie studiów. Franciszek Bereźnicki definiuje owe formy jako „różne sposoby organizacji i realizacji pracy nauczyciela akademickiego ze studentami w procesie dydaktycznym”⁴⁹. Każda forma organizacyjna nauczania służy realizacji innych celów kształcenia i odznacza się m.in. innym stopniem kontroli nauczyciela, liczbą uczniów czy czasem trwania zajęć⁵⁰. W obrębie uniwersyteckiej humanistyki do podstawowych form kształcenia zaliczyć można wykład, ćwiczenia oraz seminaria⁵¹. Wszystkie te formy przenieść można, z różnym skutkiem, do środowiska technologicznie zapośredniczonego.

⁴⁹ F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Wyd. OR TWP, Szczecin 2009, s. 71.

⁵⁰ Zob. U. Schrade, *Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy*, Oficyna wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010, s. 60, Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Pol. Oficyna Wyd. BGW, Warszawa 1995, s. 183.

⁵¹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Pol. Oficyna Wyd. BGW, Warszawa 1995, s. 72.

2.1 Wykład

2.1.1 Ogólna charakterystyka wykładu

Wykład akademicki to główna metoda przekazywania wiedzy w procesie kształcenia w szkole wyższej. Powstał wraz z ideą uniwersytetu w czasach średniowiecza, gdzie stanowił podstawową formę nauczania tzw. *lectio*⁵². Wincenty Okoń definiuje wykład jako metodę nauczania polegającą na „(...) ustnym przekazywaniu odpowiednio uporządkowanych wiadomości przez nauczyciela oraz ich recepcji przez uczących się”⁵³. W opinii W. Okonia poza przekazem wiedzy wykład ma także inspirować studentów do samodzielnej pracy⁵⁴.

Według Krzysztofa Kruszewskiego ta forma organizacyjna kształcenia charakteryzuje się następującymi cechami:

- „(...) - względnie stałą grupą słuchaczy,
- względnie równomiernym rozłożeniem spotkań w czasie,
- przekazywaniem określonego wymogami społecznymi, naukowymi i dydaktycznymi systemu wiadomości lub umiejętności lub nawyków,
- przewagą ilościową wypowiedzi wykładowcy nad wypowiedziami słuchaczy (...)”⁵⁵.

Wykład klasyfikować można według różnych kryteriów. K. Kruszewski rozróżnia wykład kursowy, obejmujący systematyczne przedstawienie jakiegoś przedmiotu oraz monograficzny, służący przybliżeniu konkretnego zagadnienia zazwyczaj z perspektywy jego badacza⁵⁶. Z kolei W. Okoń, analizując zagadnienie wykładu pod kątem aktywności słuchaczy, rozróżnił następujące trzy typy: konwencjonalny, problemowy i konwersatoryjny⁵⁷. Wykład konwencjonalny polega na przedstawieniu przez wykładowcę uporządkowanego zbioru informacji. Wykład problemowy zorientowany jest na aktywny współdziałanie w dostrzeganiu, formułowaniu i rozwiązywaniu problemów. Z kolei wykład konwersatoryjny wprowadza element dyskusji ze słuchaczami lub zadania teoretyczne bądź praktyczne.

Kształcenie online umożliwia realizowanie wszystkich przedstawionych typów wykładu. Jednak z powodu ograniczeń technicznych samego medium oraz

⁵² W. Daszkiewicz, *Dziedzictwo uniwersytetu średniowiecznego*, „Cywilizacja” 2009, Nr 30, s. 34.

⁵³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2001, s. 452.

⁵⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003, s. 246.

⁵⁵ K. Kruszewski, *Wykład w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1968, s. 6.

⁵⁶ Tamże, s. 453.

⁵⁷ W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1971, s. 180.

oprogramowania służącego do obsługi procesu kształcenia online, formy bogate w interakcje, zwłaszcza w przypadku licznych grup, wciąż stanowią wyzwanie dydaktyczne i organizacyjne. W przypadku wykładu konwencjonalnego sytuacja jest diametralnie inna. Przewaga jednostronnej komunikacji sprawia, że jest on najłatwiejszą do wdrożenia formą kształcenia online.

Według klasyfikacji modeli wykładów online zaproponowanej przez Wioletę Kwiatkowską, w której za kryterium przyjęto sposób prezentacji treści, wyróżnić można następujące modele: 1) wykład w postaci prezentacji multimedialnej; 2) strumieniowany wykład wideo; 3) wykład za pomocą tablicy interaktywnej; 4) podcast lub videocast; 5) wykład w postaci zapisu na tablecie; 6) wykład wideo⁵⁸. Każdy z nich odznacza się innymi możliwościami dydaktycznymi oraz stopniem trudności technicznych.

W humanistycznym wykładzie online stosuje się wiele z wymienionych modeli i to w różnych wariantach. Są też modele nowe. Konieczne jest zatem poszerzenie oraz pogłębienie powyższej klasyfikacji. Jednocześnie punktem wyjścia dla usystematyzowania sposobów realizowania wykładu online jest uporządkowanie ich według dwu podstawowych klas wynikających ze sposobu komunikacji wykładowca-student: modeli asynchronicznych oraz modeli synchronicznych.

2.1.1 Modele asynchroniczne

Model asynchroniczny (I) – prezentacja multimedialna z narracją prowadzącego

Jednym z najprostszych modeli asynchronicznego wykładu online jest udostępnienie prezentacji multimedialnej. Format prezentacji umożliwi zawarcie treści całego wykładu w pojedynczym pliku wykorzystując przy tym różne środki przekazu (audio, wideo, grafika, zdjęcia, tekst). Treść wykładu zawarta w formie prezentacji multimedialnej jest tworzona samodzielnie przez wykładowcę za pomocą oprogramowania takiego jak: MS PowerPoint, Impress, Keynote czy Canva. Po stronie odbiorcy format ten wymusza minimum aktywności, która polega na świadomym przejściu do kolejnych jednostek informacyjnych (slajdów). Taka mimowolna aktywizacja uczącego się jest niewątpliwie korzystna z punktu widzenia koncentracji uwagi, a zatem wspierać może efektywność procesu kształcenia. Podział na slajdy, które stanowią najmniejsze jednostki wiedzy zawarte w wykładzie, zdecydowanie ułatwia nawigowanie po jego treści.

⁵⁸ W. Kwiatkowska, *Wykład w kształceniu na odległość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 100.

W tym modelu przeglądaniu slajdów towarzyszy narracja audio prowadzącego. Aby zwiększyć dostępność wykładu możliwe jest także stworzenie transkrypcji nagrania w formie notatki tekstowej do każdego ze slajdów. Sposób w jaki dostarczana jest ścieżka audio definiował będzie dwa warianty tego modelu wykładu.

Wariant A. Prezentacja multimedialna ze zintegrowaną ścieżką audio

W tym wariacie treść wykładu znajduje się w jednym pliku. Narracja audio prowadzącego wgrana jest do każdego slajdu osobno za pomocą wbudowanego narzędzia do nagrywania dźwięku lub z zewnętrznego pliku. Niewątpliwą zaletą tego wariantu jest prostota z jaką wykładowca może dołączać i podmieniać komentarze audio. Podzielenie ścieżki audio wykładu na mniejsze fragmenty odpowiadające slajdom pozwala aktualizować treść zajęć bez konieczności ponownego nagrania całości. Ta forma wykładu online była używana m.in. przez Wiolettę Kwiatkowską z UMK w ramach studiów podyplomowych z edukacji czytelniczej i medialnej⁵⁹.

Jednocześnie niezwykle prostota tworzenia treści wykładu idzie w parze z kilkoma zasadniczymi wadami. Pierwszą jest rozmiar pliku do pobrania. Plik prezentacji ze ścieżką audio nagrany bezpośrednio w programie do prezentacji ma spore rozmiary. Minuta nagrania audio w MS PowerPoint z pakietu Office 365 to średnio ok. 1,25 MB danych. Oznacza to, że półtorej godzinny wykład to prezentacja o rozmiarach co najmniej 112,5 MB nie licząc grafik czy zdjęć. W przypadku korekty treści wykładu uczestnicy muszą pobrać plik na nowo. Jednak wraz z rozwojem szerokopasmowej infrastruktury teleinformatycznej na przestrzeni ostatniej dekady taki rozmiar pliku nie stanowi już problemu dla większości użytkowników internetu.

Innym problemem jest jakość nagrania audio przeprowadzonego bezpośrednio w programie PowerPoint. Niestety wykładowca nie ma kontroli nad parametrami ścieżki audio. Nie posiada także możliwości edycji fragmentów wymagających korekty. Najlepszą opcją byłoby zatem nagranie ścieżki audio w zewnętrznym programie. Jednak w takiej sytuacji tracimy prostotę tego rozwiązania. Wykładowca zmuszony jest bowiem opanować narzędzie do nagrywania, edycji i eksportu audio (tzw. DAW – Digital Audio Workstation), a także zarządzać wieloma plikami audio.

⁵⁹ Tamże, s. 100.

Wariant B. Prezentacja multimedialna z niezależną ścieżką audio

W tym modelu wykorzystuje się dwa niezależne środki przekazu: prezentację multimedialną oraz nagranie audio. Ścieżka audio jest tu wiodącym medium przekazu, który uzupełnia prosta prezentacja obrazująca omawiane kwestię. W zależności od punktu widzenia niezależność kanałów przekazu uznać można zarówno jako zaletę, jak i wadę. Jako zaletę potraktować należy większą swobodę w sposobie uczenia się. Studenci mogą odsłuchiwać nagranie audio wykładu na jakimkolwiek urządzeniu, w tym na smartfonie, co sprawia, że wykład upodabnia się do formy podcastu. Jednocześnie rozbicie wykładu na dwa pliki wymaga samodzielności wykładowcy w zakresie obsługi wybranego oprogramowania DAW. Odczuwalny jest także problem z nawigowaniem po treści wykładu. Wrywkowe przeglądanie materiału wykładu wymagać będzie każdorazowo wysiłku ustalenia aktualnej pozycji nagrania audio względem slajdów prezentacji, co jest uciążliwą czynnością. Częściowym rozwiązaniem problemu nawigacji może być wpisanie w slajdzie przedziałów czasowych odpowiadających nagraniu. Ten model wykładu stosował Andrzej Kocikowski z UAM w przedmiotach prowadzonych dla studentów kulturoznawstwa i dziennikarstwa⁶⁰.

Niezależnie od wariantu wykładu online opartego o prezentację multimedialną posiada ona kilka fundamentalnych wad. Przede wszystkim oznacza konieczność posiadania przez studenta właściwego oprogramowania do otwierania prezentacji. Właściwego, bowiem plik prezentacji stworzony w konkretnym programie nie zawsze będzie poprawnie interpretowany przez inny program bądź jego inną wersję. Rozwiązaniem tego problemu jest subskrybowanie przez uczelnie usługi PowerPoint w chmurze (tzw. *Software as a service*), bądź zakup licencji konkretnej wersji oprogramowania dla wykładowców i studentów. W pierwszym przypadku tracimy jednak możliwość pracy bez dostępu do internetu.

Kolejnym problemem jest także kwestia dostępności treści wykładu zawartych w prezentacji. Choć programy do prezentacji spełniają w większości standardy dostępności w zakresie obsługi czytników ekranowych (ang. *screen reader*), to problematyczny może okazać się sam sposób zaprojektowania prezentacji. Doświadczenie autora wskazuje, że wiedza związana z projektowaniem zasobów e-learningowych w zgodzie ze standardem WCAG jest wciąż słabo rozpowszechniona wśród wykładowców akademickich. Może to

⁶⁰ A. Pietrzykowski, *Wykład online w humanistyce*, „e-mentor” 2011, Nr 3(40), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/40/id/842>.

zatem skutkować tworzeniem prezentacji niedostępnych dla studentów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Innego rodzaju wadą, bardziej o charakterze technicznym, jest ograniczony sposób działania prezentacji w roli kontenera na treść wideo. Prezentacja wzbogacona o zasoby wideo będzie odtwarzać je z zewnętrznych źródeł dostępnych online bądź offline na dysku komputera. Nie ma możliwości integrowania nagrania wideo z prezentacją, tak aby stanowiły one jeden plik do pobrania, co umożliwiałoby pracę offline. Z kolei materiały wideo ze źródeł online muszą pozwalać na nieautoryzowane połączenie. W przypadku zamieszczenia ich na platformach e-learningowych uczelni wykorzystujących zabezpieczenia dostępu do danych, plik wideo nie będzie mógł zostać odtworzone wewnątrz prezentacji.

Ostatnia wada wynika z ograniczeń struktury prezentacji. To niemożliwość pokazania nagrania wideo z widocznym wykładowcą podczas ekspozycji slajdów. Tym samym wyeliminowana zostaje komunikacja niewerbalna, w tym mowa ciała, która dla niektórych studentów może być istotnym kanałem przekazu.

Współcześnie model asynchronicznego wykładu oparty o prezentacje multimedialną został zastąpiony przez interaktywne zasoby multimedialne tworzone w standardach e-learningowych takich jak AICC, SCORM czy IMS⁶¹.

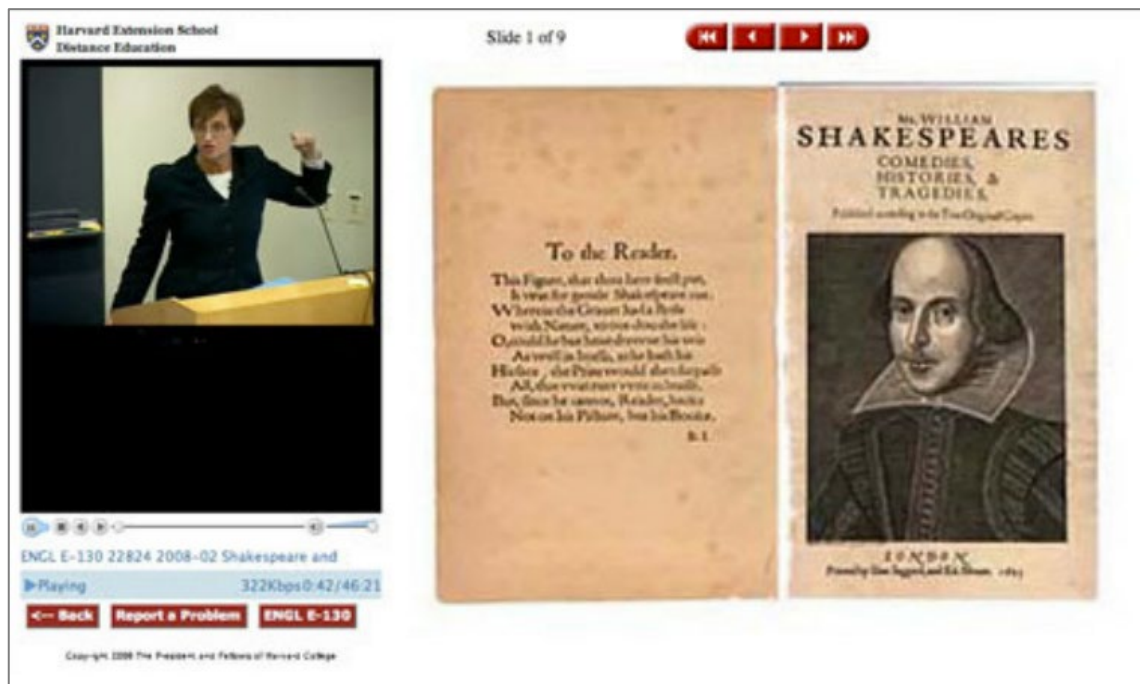
Model asynchroniczny (II) – Nagranie wideo prowadzącego podczas zajęć w kampusie

Jednym z pierwszych sposobów realizowania wykładu online w formie wideo były nagrania prowadzącego podczas tradycyjnych zajęć ze studentami w kampusie. Na taką formułę zajęć online mogły pozwolić sobie jedynie nieliczne uczelnie, które posiadały zespół i sprzęt potrzebny do produkcji telewizyjnej. W tym gronie znajdował się m.in. Harvard University, a także wiele z uniwersytetów wchodzących w skład University of California, które tworzą jedyną na świecie naukową telewizję akademicką (UCTV). W pierwszym przypadku wykład telewizyjny nagrany na sali stanowił przez prawie dwie dekady podstawowy model wykładu online Harvard Extension School – jednostki kształcenia ustawicznego Harvard University. Jednym z licznych wykładów humanistycznych prowadzonych w ten sposób były zajęcia z literatury angielskiej

⁶¹ Evolution of SCORM, <https://scorm.com/scorm-explained/business-of-scorm/scorm-versions>

Marjorie Gerber „Shakespeare and Modern Culture”⁶². Model HES zakładał, iż nagranie wideo udostępnione zostaje wraz z prezentacją w specjalnie stworzonej aplikacji internetowej łączącej te dwa źródła w przyjaznym interfejsie użytkownika (Rys. 2).

Rysunek 2. Wykład online w formie nagrania wideo wykładu stacjonarnego umieszczonego w aplikacji internetowej.



Źródło: A. Hassenburg, *Distance Education Versus The Traditional Classroom*, „Berkeley Scientific Journal” 2009, No 13(1), <http://dx.doi.org/10.5070/BS3131007609>.

Niewątpliwą zaletą tego modelu jest brak dodatkowego obciążenia czasowego wykładowcy, którego zadaniem jest przeprowadzenie zajęć stacjonarnych przewidzianych w pensum. Dzięki nagrany dyskusjom, a także reakcjom emocjonalnym osób biorących udział w wykładzie, forma ta stanowi dla uczących się przez internet namiastkę doświadczenia kampusu. Z kolei ograniczeniem jej stosowania jest konieczność posiadania zespołu realizatorów audio i wideo, którzy dysponować muszą odpowiednim sprzętem oraz działać według harmonogramu zajęć na uczelni. Wątpliwości budzić może kwestia wizerunku osób nagranych podczas wykładu stacjonarnego. W niektórych okolicznościach konieczna może okazać się zgoda na rozpowszechnianie wizerunku wynikająca z regulacji prawnych (w Polsce przepisów kodeksu cywilnego oraz ustawy o prawie autorskim). Z technicznego punktu widzenia

⁶² A. Hassenburg, *Distance Education Versus The Traditional Classroom*, „Berkeley Scientific Journal” 2009, No 13(1), <http://dx.doi.org/10.5070/BS3131007609>.

formuła ta oznacza jedno, długie nagranie wideo, co we współczesnej dydaktyce online uznaje się za suboptymalne z punktu efektywności kształcenia. Ze względu na warunki oświetleniowe i surową scenografię sali wykładowej nie jest też szczególnie atrakcyjna wizualnie.

Wskazane ograniczenia i wady tej formy z pewnością przyczyniły się od decyzji o stopniowym odchodzenia od tego modelu. W przypadku Harvard Extension School w roku akademickim 2019/2020 nagrane na kampusie wykłady stanowiły zaledwie 16% całej oferty dydaktycznej online, podczas gdy w 2010 roku był to dominujący model⁶³.

Model asynchroniczny (III) – niezależne nagranie wideo

Nagranie wideo uznać można za najbardziej uniwersalny środek przekazu wykorzystywany w asynchronicznym wykładzie online. Każdą bowiem aktywność wykładowcy, którą można zobaczyć, można także nagrać. Co więcej, nagrania wideo obejmować mogą także aktywności na ekranie komputera, tablecie, tablicy interaktywnej czy tablicy świetlnej tzw. lightboardzie. Z kolei etap postprodukcji pozwala umieścić w wyjściowym pliku wideo wiele różnorodnych konwencji, dzięki czemu powstać może zasób edukacyjny bogaty w różne sposoby przekazywania wiedzy. Dzięki tej charakterystyce format wideo może być niezwykle atrakcyjnym dydaktycznym środkiem przekazu.

Przechodząc do klasyfikacji wykładów humanistycznych wideo wskazać można trzy warianty realizacji, które różnią się zastosowanymi środkami dydaktycznymi:

- A. nagranie prowadzącego ze zintegrowaną prezentacją multimedialną;
- B. nagranie prowadzącego bez prezentacji z ewentualnymi elementami graficznymi i tekstowymi wzbogacającymi przekaz;
- C. nagranie prowadzącego używającego tablicy lightboard.

Wariant A. Replika wykładu tradycyjnego z prezentacją

Pierwszy wariant odtwarza układ znany z sali wykładowej. Łączy nagranie wideo prowadzącego wraz z prezentacją multimedialną. Istnieje wiele sposobów realizacji tego typu wykładu. Różnią się one rodzajem wykorzystywanego oprogramowania, wymaganiami sprzętowymi oraz niezbędnymi do realizacji kompetencjami.

W najprostszej wersji wykładowca samodzielnie nagrywa wykład w domowych warunkach. Taką możliwość oferują zarówno usługi MS Teams jak i ZOOM, które

⁶³ Harvard Division of Continuing Education, *Course Search and Registration*, <https://courses.dce.harvard.edu>

posiadają funkcjonalność rejestracji transmitowanego spotkania. Pozwala ona przeprowadzić nagranie wykładu z udostępnioną prezentacją bez obecności audytorium. Wykład złożony z pomniejszonego obrazu z kamery prowadzącego oraz niemal pełnoekranowej prezentacji nie wymaga dalszej obróbki i może zostać udostępniony studentom na wybranej platformie. Jednak prostota powyższego rozwiązania nie pozwala na ingerencje w jego kształt, w tym zdefiniowania wyjściowej jakości nagrania bądź ustalenia dokładnej wielkości i pozycji elementów względem siebie. W tym aspekcie usługa ZOOM oferuje więcej niż usługa MS Teams, gdyż pozwala na podstawową konfigurację elementów w tym zakresie.

Rozwiązaniem, w którym możliwe jest dokładne zdefiniowanie zawartości ekranu jest użycie sprzętowego miksera wideo lub analogicznego oprogramowania pozwalającego w czasie rzeczywistym dowolnie konfigurować przechwycone źródła obrazu i dźwięku. Przykładem połączenia nagrania wykładowcy na zielonym tle (*green screen*), prezentacji multimedialnej oraz oprawy graficznej umieszczonej w tle jest wykład z filmoznawstwa Krystiana Przybylskiego z UAM zrealizowany na żywo w programie OBS (Rys. 3). Bezpłatny program OBS pozwala zrealizować nagranie wykładu w czasie rzeczywistym, a więc bez potrzeby postprodukcji, z możliwością dowolnego pokazywania dodanych źródeł. Pozwala także prowadzić transmisje na żywo.

Rysunek 3. Wykład online w formie nagrania wideo z layoutem stworzonym podczas nagrania w programie OBS.

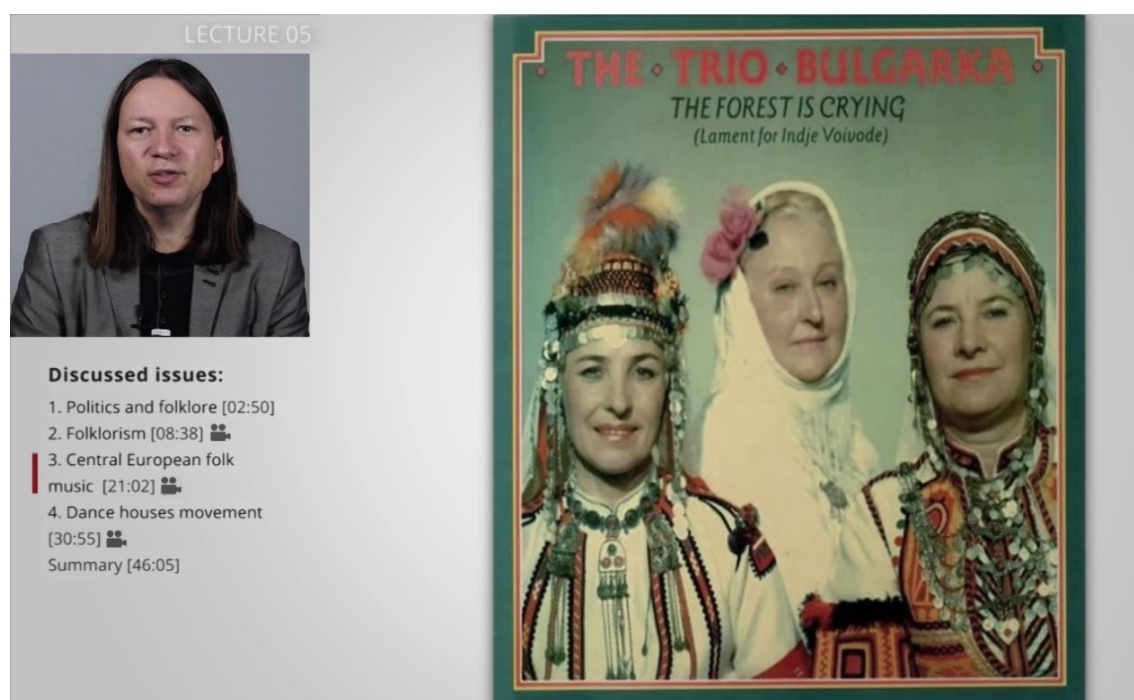


Źródło: opracowanie własne.

Niestety program OSB nie pozwala na edycję zarejestrowanego materiału. W przypadku konieczności wycięcia fragmentu nagrania konieczne staje się użycie narzędzi do montażu nieliniowego. Istotną wadą powyższych rozwiązań jest także brak widocznej informacji o strukturze wykładu oraz czasie rozpoczęcia kolejnych jego części, która pozwalałaby nawigować po nim wątkowo. Zwłaszcza, że długość nagrania jest tu często zbliżona do czasu trwania tradycyjnego wykładu.

Innym sposobem realizacji nagrania wykładu online z prezentacją jest złożenie go na etapie postprodukcji w programie do montażu. W ten sposób został zrealizowany wykład *Antropology of contemporary* Waldemara Kuligowskiego dla Masaryk University w Brnie. Autor pracy odtworzył w nim znany z webinarium układ dwukolumnowy. Dodatkowo w lewej kolumnie pod nagraniem wykładowcy stworzona została lista omawianych zagadnień wraz z czasem ich rozpoczęcia, co częściowo rozwiązało problem braku wątkowej nawigacji w wykładzie wideo (Rys. 4). Z kolei, aby rozwiązać problem słabnącej koncentracji podczas oglądania wykładu został on podzielony na cztery sekcje odseparowane fragmentami filmów związanymi z tematem. Pozwalają one przełamać rutynę „gadającej głowy” i przyciągnąć na powrót uwagę odbiorcy.

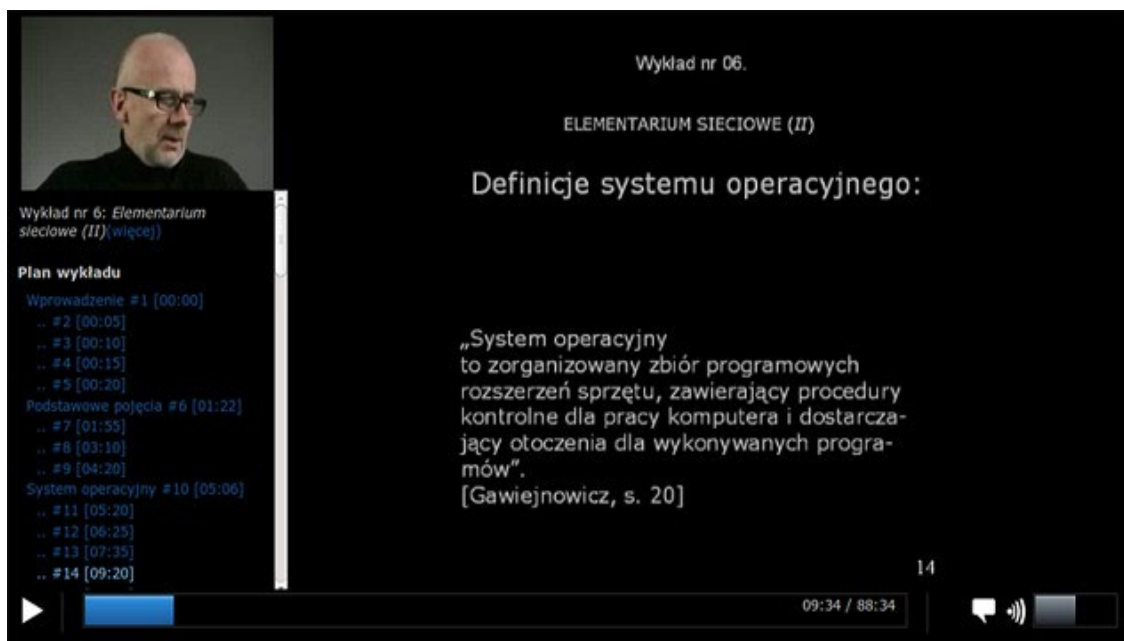
Rysunek 4. Wykład online w formie nagrania wideo z layoutem stworzonym na etapie postprodukcji.



Źródło: opracowanie własne.

Lepszym rozwiązaniem problemu nawigowania po wykładzie wideo jest umieszczenie go w specjalnie stworzonej aplikacji internetowej. To rozwiązanie wykorzystywane przez Harvard Extension School dla nagranych w kampusie zajęć stacjonarnych można zastosować także w przypadku nagrań zrealizowanych w studiu. W ten sposób zrealizowane zostały wykłady Andrzeja Kocikowskiego z przedmiotów „Światowy ład informatyczny” oraz „Wybrane problemy cywilizacji cyfrowej” prowadzone dla kierunków kulturoznawstwo i dziennikarstwo⁶⁴. Stworzona przez zespół Pracowni Komunikacji Multimedialnej UAM pod kierownictwem Andrzeja Kocikowskiego aplikacja internetowa pozwala wyświetlić w przeglądarce internetowej kilka niezależnych źródeł informacji jednocześnie. Dzięki temu powstaje interfejs składający się z dwóch wydzielonych kolumn dla podstawowych kanałów przekazu: ścieżki wideo o małej rozdzielczości pokazującej prowadzącego nagranego w warunkach studyjnych oraz slajdów z treścią wykładu (Rys. 5).

Rysunek 5. Wykład online w formie nagrania wideo w studiu umieszczonego w dedykowanej aplikacji internetowej.



Źródło: opracowanie własne.

Stworzona aplikacja internetowa posiada także hipertekstowe menu nawigacyjne, dzięki któremu możliwe jest uruchomienie wykładu od wybranego slajdu bądź zagadnienia. Dodatkową funkcjonalnością jest możliwość umieszczenia pliku

⁶⁴ Zob. A. Pietrzykowski, *Wykład online w humanistyce*, dz. cyt.

tekstowego z transkrypcją wykładu, co czyni go dostępnym dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Nieuniknionym problemem, który wynika z powyższego sposobu realizowania wykładu jest niemożliwość łatwego przeniesienia go do innego systemu. Składa się on bowiem z kilku elementów, które łączy wdrożone na platformie e-learningowej rozwiązanie programistyczne. Z kolei od strony produkcyjnej stworzenie pojedynczego wykładu wymaga nie tylko nagrania wideo wykładowcy oraz wyeksportowania slajdów do postaci plików graficznych, ale także późniejszego osadzenia ich we właściwy sposób. Powyższe ograniczenia sprawiają, że rozwiązania tego typu są skierowane raczej do instytucji posiadających rozbudowane jednostki wsparcia kształcenia na odległość i chcą posiadać własne rozwiązania edukacji zdalnej, dzięki którym zyskają niezależność od dostawców oprogramowania.

Wariant B. Nagranie wideo bez prezentacji w formie krótkich klipów

Omawiane wcześniej warianty wykładu online w postaci nagrania wideo z prezentacją trwają zazwyczaj 45-90 minut. W wielu przypadkach to stanowczo za długo by utrzymać uwagę odbiorcy. Badanie wykładowców MIT bazujące na danych zebranych z 6,9 milionów sesji wideo na platformie MOOC edX wykazały, iż dla utrzymania wysokiego zaangażowania materiał wideo nie powinien przekraczać kilkunastu minut, zaś jego optymalna długość mieści się w przedziale 3 do 6 minut⁶⁵. Badanie to zapoczątkowało metodyczny zwrot w kierunku tworzeniu krótkich i atrakcyjnych zasobów wideo, które określić można mianem klipu edukacyjnego.

Klip edukacyjny przyjmować może różne formy w zależności od przyjętej konwencji. Jego najprostsza postać to tzw. „gadająca głowa”, a więc nagranie prowadzącego widocznego w jednym, średnim planie (od pasa w górę) na neutralnym tle. W tle znajdować się może także tematyczna scenografia bądź środki dydaktyczne, takie jak tablica interaktywna czy ekran telewizora wyświetlające elementy przekazu. Bardziej atrakcyjne formy klipu edukacyjnego nagrywane są przy użyciu kilku kamer i/lub techniki kluczowania tła (np. *green screen*), ścian LED, bądź projekcji laserowej. Pozwala to umieścić w tle dowolną scenografię zawierającą elementy przekazu, takie jak: tekst, grafika, zdjęcia, diagramy.

⁶⁵ Zob. P. J. Guo, J. Kim, R. Rubin, *How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC* *Zob.os*, (w:) *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference*, Atlanta 2014, s. 41–50, <http://up.csail.mit.edu/other-pubs/las2014-pguo-engagement.pdf>, R. Berg, *Leveraging Recorded Mini-Lectures to Increase Student Learning*, „Online Classroom” 2014, Vol. 14, Issue 2.

Z kolei klipy edukacyjne, które mają ambicję przyciągnąć szerokiego odbiorcę i wyróżnić się na tle konkurencji wykorzystują elementy właściwe dla gatunku filmowego jakim jest dokument. Oznacza to m.in., że są nagrywane w plenerze nawiązującym do omawianego tematu, wprowadzają różne elementy sztuki filmowej (ruch kamery, wielość planów, wielość perspektyw), a także wykorzystują inscenizacje. Tego rodzaju forma została użyta przez autora pracy w mini-wykładach Anny Stankowskiej przybliżających życie i twórczość Czesława Miłosza. Prowadząca wykład przechadza się w nich po obiektach UAM, Ogrodzie Botanicznym, a także gmachu Collegium Maius (Rys. 6). W każdym z mini-wykładów pojawiają się także filmowe ilustracje wybranych dzieł poety, w których aktorzy-amatorzy wcielają się w postaci literackie.

Rysunek 6. Wykładu wideo w plenerze z tematyczną scenografią w formie klipu.



Źródło: opracowanie własne.

Proste formy klipu edukacyjnego wykładowca może realizować samodzielnie za pomocą elektroniki użytkowej rejestrującej obraz (kamera internetowa, smartfon, aparat fotograficzny). Jednak wprowadzenie do nagrania elementów graficznych i tekstowych wymaga etapu postprodukcji, co oznacza konieczność nabycia kompetencji z zakresu nieliniowego montażu wideo za pomocą wybranego oprogramowania. Jednak w przypadku, gdy kluczową rolę odgrywa jakoś techniczna i atrakcyjność wizualna, konieczna jest współpraca wykładowcy z wieloosobowym zespołem produkcyjnym. Dysponuje on bowiem nie tylko profesjonalnym sprzętem potrzebnym do realizacji

filmowych, ale przede wszystkim wiedzą i kompetencjami niezbędnymi do uzyskania najwyższej jakości produkcji zgodnej ze standardami sztuki filmowej.

Wariant C. Nagranie wideo z wykorzystaniem tablicy lightboard

Ostatnim omawianym sposobem realizowania asynchronicznego wykładu wideo jest zastosowanie szklanej tablicy podświetlonej od dołu tzw. lightboardu. Tablica lightboard posiada niebagatelną przewagę nad tradycyjną, gdyż pozwala wykładowcy korzystającemu z niej być cały czas zwróconym w kierunku odbiorcy. To właśnie potrzeba jednoczesnego pisania i mówienia do audytorium skłoniła Michaela Peshkina, wykładowcę inżynierii na Northwest University, do stworzenia lightboardu w 2013 roku⁶⁶. Peshkin udostępnił swój projekt i *know how* dotyczące sposobu wykonania tablicy zgodnie z ideą otwartych źródeł elektronicznych (*open source hardware*). Do grudnia 2021 roku z jego rozwiązania skorzystało łącznie 91 podmiotów, w tym uczelnie wyższe oraz firmy związane z edukacją online, takie jak Coursera i Udacity⁶⁷.

W humanistyce lightboard służyć może m.in. do definiowania pojęć i zależności między nimi, przybliżania zagadnień filologicznych czy rozpisywania zadań z logiki. Jeden z najlepiej ocenianych programów studiów online, filozofia na University of North Carolina Greensboro, korzysta z tego rodzaju tablicy. Insa Lawler wykorzystuje ją w kursie *An introduction to formal logic* (Rys. 7)⁶⁸.

Rysunek 7. Wykładu wideo nagrany w studiu wykorzystujący tablicę lightboard.



Źródło: Youtube, <https://youtu.be/4mpkqkrndNM>

⁶⁶ Lightboard, <https://www.lightboard.info>

⁶⁷ Lightboard, <https://www.lightboard.info/lightboards-of-the-world>

⁶⁸ UNC Greensboro, Online Philosophy, <https://philosophy.uncg.edu/academic-program/online-philosophy>

Przybliżając lightboard warto zauważyć, że nie jest to jedynie efektowny gadżet. Badania eksperymentalne w obszarze nauk ścisłych wykazały, że materiały wideo, w którym wykładowca tłumaczy i jednocześnie rysuje diagramy są bardziej efektywne dydaktycznie w zakresie przywoływania prezentowanych informacji, niż gdy osoby uczące się słyszą wyjaśnienie oraz widzą gotowy diagram na tablicy⁶⁹. Autorzy badania, Richard Mayer i Logan Fiorella, twierdzą, iż sama obserwacja wykładowcy, który na bieżąco rysuje koncepcje i diagramy, wspiera uczenie się w małych porcjach, co jest zgodne z założeniami teorii multimedialnego uczenia się⁷⁰. W przypadku lightboardu mamy dodatkowo do czynienia z wykładowcą zwróconym w stronę odbiorcy, a więc zachowaniem komunikacji niewerbalnej.

Jedną z głównych zalet użycia tablicy lightboard w nagraniach wykładu online jest brak etapu postprodukcji. Oznaczać to może znaczne skrócenie czasu realizacji. Pod warunkiem, że wykładowca będzie dobrze przygotowany. Niestety, ze względu na wysoki koszt samej tablicy wynoszący od kilku do kilkunastu tysięcy złotych, a także konieczności posiadania odpowiednio oświetlonej i wyczernionej przestrzeni studyjnej, jest to rozwiązanie niemal wyłącznie przeznaczone dla podmiotów instytucjonalnych.

Kończąc omawianie modeli wykładów opartych o nagranie wideo nie sposób pominąć także zagadnienia ich dystrybucji, a więc technicznych sposobów dostarczania ich do odbiorców. Istnieją dwa sposoby dystrybucji materiałów wideo:

- 1) strumieniowanie wideo (*streaming*), w którym dane transmitowane są z dedykowanego serwera mediów;
- 2) pseudostrumieniowanie wideo (*pseudo streaming*), w którym dane pobierane są bezpośrednio z platformy e-learningowej.

Strumieniowanie definiuje się jako „zdolność przesyłania danych od dostawcy transmisji strumieniowej do użytkownika w sposób nieprzerywany wraz z możliwością prezentowania danych już od początku ich otrzymywania”⁷¹. Zatem, aby móc odtworzyć plik wideo nie jest konieczne pobranie go w całości. Jednak ta cecha mediów strumieniowych nie wymaga dziś użycia dedykowanego serwera. Dzięki rozwojowi przeglądarek internetowych, języków HTML5 i JavaScript oraz oprogramowania

⁶⁹ L. Fiorella, R.E. Mayer, *Effects of observing the instructor draw diagrams on learning from multimedia messages*, „Journal of Educational Psychology” 2016, vol. 108(4), <http://doi.org/10.1037/edu0000065>

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ W. Sulej, M. Ziółkowska, *Efektywność mediów strumieniowych*, „Biuletyn Instytutu Automatyki i Robotyki” 2011, Nr 30, s. 90, http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-article-BWA0-0051-0022/c/httpwww_bg_utp_edu_plartbiar302011bwa0-0051-0022.pdf.

serwerów WWW, wybrane formaty wideo mogą być odtwarzane już w trakcie pobierania. To tzw. pseudo-strumieniowanie lub „postępujące pobieranie” (*progressive downloading*)⁷². Materiały wideo umieszczone bezpośrednio na platformie Moodle są odtwarzane właśnie w ten sposób.

Jednak „prawdziwe strumieniowanie” (*true streaming*) posiada trzy cechy, które są niemożliwe do uzyskania w przypadku pseudo-streamingu:

1. Zapewnia dostęp do zasobów „na żądanie” (VOD), ale także pozwala transmitować wydarzenia w czasie rzeczywistym (*live streaming*);
2. Wykorzystuje serwery strumieniowe i strumieniowe oprogramowanie klienckie;
3. Dane multimedialne są pobierane, przetwarzane i prezentowane natychmiastowo bez pozostawiania kopii na dysku lokalnym⁷³.

Dla asynchronicznego modelu wykładu online szczególnie istotne są dwie ostatnie cechy, które określać będą efektywność dystrybucji wideo oraz bezpieczeństwo danych.

Jak wskazują eksperci IT „dla każdego systemu dystrybucyjnego multimedia efektywność jest najistotniejszą cechą, gdyż głównym celem takiego systemu jest uzyskanie zdolności przesyłania treści multimedialnych w jak najlepszej jakości do jak największej liczby użytkowników”⁷⁴. Z punktu widzenia efektywności osadzanie plików wideo bezpośrednio na platformie e-learningowej (LMS) nie jest rozwiązaniem właściwym. Dostarcza bowiem zasób wideo niedopasowany do przepustowości łącza internetowego i rozdzielczości ekranu odbiorcy. W efekcie generowane jest nadmiarowe obciążenie dla kluczowej infrastruktury e-learningowej, co przy rosnącej liczbie odbiorców wideo prowadzić może do znacznego pogorszenia komfortu nauki online. Nie jest to zatem rozwiązanie skalowalne (*scalability*), które mogłoby zostać wykorzystane w szeroko zakrojonym, instytucjonalnym modelu nauczania online.

W przypadku strumieniowania serwer mediów odciąża LMS w zakresie dostarczania materiałów wideo. Serwer taki jest wyposażony w wyspecjalizowane oprogramowanie, które przetwarza dostarczone media na wiele formatów o różnej przepływowości danych, dzięki czemu media dystrybuowane są w optymalnym dla odbiorcy formacie i jakości. Współcześnie instytucje edukacyjne nie muszą uruchamiać

⁷² Tamże, s. 97.

⁷³ Tamże, s. 95.

⁷⁴ Tamże, s. 90.

własnych serwerów strumieniowania. Szeroka oferta rozwiązań w chmurze sprawia, że outsourcing tego obszaru jest dziś powszechnie stosowany (np. Vimeo, MS Stream). Takie rozwiązanie pozwala przenieść obciążenie generowane przez wideo poza uczelnianą infrastrukturę teleinformatyczną. Wykorzystuje także zaawansowaną sieć rozproszonych po całym świecie serwerów (*Content Delivery Network*), która znacznie efektywniej niż jeden komputer zlokalizowany na uczelni dostarczać będzie multimedia do odbiorców kształcenia.

W obszarze bezpieczeństwa zasobów e-learningowych wykorzystywanie technologii strumieniowania posiada dodatkowy atut. Utrudnia zapisanie odtwarzanych w przeglądarce mediów, gdyż na dysku odbiorcy nie jest tworzona ich kopia. Dzięki temu zmniejszone zostaje ryzyko nieupoważnionego dostępu do treści. Niemniej ryzyko nadal istnieje, gdyż wszystko co można zobaczyć na ekranie komputera można także przechwycić i zapisać w formie nowego pliku (np. za pomocą programu OBS).

Model asynchroniczny (IV) – interaktywny zasób multimedialny

Współcześnie coraz częściej wykorzystywanym sposobem realizowania asynchronicznego wykładu online jest interaktywny zasób multimedialny. Zasób taki stanowi zamkniętą całość umieszczoną najczęściej w pakiecie jednego ze standardów SCORM (2004 bądź xAPI). Pozwala zastosować różne środki przekazu, a także interaktywne formy aktywności oraz monitorować postępy uczącego się na bieżąco.

Przyczyną rosnącej popularności tego modelu jest przenikanie rozwiązań wypracowanych w e-learningu korporacyjnym do świata akademickiego, w tym stosowanie oprogramowania do tworzenia materiałów szkoleniowych (*authoring tools*), takich jak Adobe Captivate, Articulate Storyline czy Lectora. Przyspieszają one proces tworzenia materiałów szkoleniowych i umożliwiają redukcję kosztów produkcji. Posiadają zestaw przystępnych narzędzi edycyjnych oraz bazy komponentów (animacji, diagramów, ikon, grafik, zdjęć, postaci), które w krótkim czasie pozwalają stworzyć atrakcyjne wizualnie treści dydaktyczne.

Tym co wyróżnia zasoby tego typu jest ich multimedialność, interaktywność i interoperacyjność. Format ten, podobnie jak prezentacja multimedialna, pozwala osadzić różne materiały dydaktyczne: teksty, zdjęcia, grafiki, filmy czy nagrania audio. Kluczowa jest jednak możliwość definiowania interakcji użytkownik-treść. Możliwe jest tworzenie aktywności ewaluacyjnych, takich jak testy czy quizy, ale także różnego rodzaju ćwiczeń wykorzystujących przeciąganie elementów czy ich dopasowywanie. Co więcej, elementy

zasobu mogą zostać logicznie powiązane przez projektanta kursu. Pozwala to tworzyć treści o charakterze programowym, w których działania osoby uczącej się warunkują zachowanie treści. Zastosowanie SCORM oznacza także interoperacyjność, czyli łatwość przenoszenia kursu między różnymi platformami e-learningowymi obsługującymi dany standard.

Jednak SCORM to nie tylko standardy przechowywania treści, ale także standard komunikacji między platformą e-learningową a treścią. Zasób w tym formacie przekazuje platformie na bieżąco informacje w jakim miejscu szkolenia znajduje się uczestnik bądź o cząstkowych i końcowych wynikach kursu.

Przykładem wykorzystania zasobu SCORM w kształceniu humanistycznym jest wykład z historii starożytnej na Oregon State University⁷⁵. Treść zajęć podzielona jest tu na kilkadziesiąt zagadnień prezentujących dany temat. Każde z nich opracowane jest w formie krótkiej prezentacji z podłożoną narracją wykładowcy. Wykład przypomina prezentacje multimedialną o nieco innym sposobie nawigowania. Niewątpliwym atutem tego rozwiązania jest łatwa nawigacja po wykładzie, którą umożliwia dedykowane menu (Rys. 8). Jednocześnie forma zasobu pozwala na umieszczenie transkrypcji tekstowej wykładu w przewidzianej do tego zakładce.

Rysunek 8. Interfejs interaktywnego wykładu w formie zasobu SCORM.



Źródło: opracowanie własne.

⁷⁵ Oregon State University, *Ecampus – Lectures*, <https://www.youtube.com/watch?v=qM4VYGOse7Y>

Największym ograniczeniem użycia wykładu online w formie zasobu SCORM jest konieczność wdrożenia przez instytucje edukacyjną rozwiązań systemowych związanych z jego produkcją i dystrybucją. Z jednej strony wymagać to będzie posiadania przez uczelnie zespołu specjalistów wyposażonych w odpowiednie oprogramowanie. Z drugiej platformy e-learningowej wspierającej odpowiednie standardy. Podobnie jak w przypadku prezentacji multimedialnej format ten uniemożliwia osadzenie nagrania wideo z wykładowcą jako nadrzędnej, widocznej całej czas warstwy przekazu, co oznacza jego redukcję o wymiar mowy ciała, gestów i mimiki.

Przeгляд modeli asynchronicznego wykładu online pokazuje, iż posiadają one zarówno określone wady jak i zalety, które determinować będą możliwość ich użycia w różnych kontekstach organizacyjnych i dydaktycznych (Tabela 7).

Tabela 7. Zalety i wady wybranych modeli asynchronicznego wykładu online

	Zalety	Wady
Model I Prezentacja multimedialna z narracją prowadzącego	- łatwe nawigowanie po treści - różnorodność form przekazu - zachowana minimalna aktywność słuchaczy wynikająca z konieczności zmiany slajdu - możliwość samodzielnego tworzenia przez prowadzącego - możliwość dodania transkrypcji w formie notatek	- brak spójności wyglądu treści prezentacji w różnych programach i ich wersjach - nieobecność wykładowcy na ekranie (brak mowy ciała) - nieoptymalność w roli kontenera na treść wideo
	Wariant A (zintegrowana ścieżka audio)	
	- niski próg wejścia pod względem kompetencji - łatwość wprowadzania poprawek	- duży rozmiar pliku prezentacji do pobrania - brak kontroli nad jakością audio nagranych w programie do prezentacji
	Wariant B (niezależna ścieżka audio)	
	- pełna kontrola nad jakością nagrania audio - możliwość odsłuchania samego nagrania audio wykładu np. na urządzeniu mobilnym	- wymagane podstawowe kompetencje z obszaru obróbki audio - konieczność ręcznego nawigowania po dwóch źródłach jednocześnie - poprawki wymagające edycji dwóch zasobów (nagrania audio i prezentacji)
Model II Nagranie wideo prowadzącego	- brak dodatkowego nakładu pracy wykładowcy z tytułu tworzenia wykładu online - namiastka doświadczenia kampusu dla słuchaczy zdalnych	- niska atrakcyjność wizualna - konieczność uwzględnienia prawnej ochrony wizerunku osób na sali - wymagany zespół realizator - brak możliwości uczenia się offline

podczas zajęć w kampusie	- możliwość dodania transkrypcji wykładu w formie napisów	- niedostępność slajdów dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych - zbyt długie nagranie dla utrzymania koncentracji uczących się online
Model III Niezależne nagranie wideo	- prowadzący widoczny przez czas trwania wykładu - możliwość dodania transkrypcji wykładu w formie napisów	- dodatkowy nakład pracy dla wykładowcy - konieczność zachowania pliku projektu w celu modyfikacji nagrania - brak możliwości uczenia się offline
	Wariant A (Replika wykładu tradycyjnego z prezentacją)	
	- możliwość samodzielnego tworzenia wykładu przez wykładowcę (subwariant MS Teams, ZOOM, OBS) - hipertekstowa nawigacja po zasobie wideo (subwariant aplikacja internetowa) - szybka i łatwa produkcja (MS Teams, ZOOM)	- brak widocznej struktury wykładu (subwariant MS Teams, ZOOM, OBS) - niedostępność slajdów dla osób posługujących się czytnikami ekranu - zbyt długie nagranie dla utrzymania koncentracji uczących się online - brak możliwości wprowadzenia poprawek (subwariant MS Teams, ZOOM, OBS) - konieczna znajomość oprogramowania do edycji wideo (subwariant wideo z postprodukcją) - konieczność stworzenia i utrzymania aplikacji oraz wsparcie specjalistów (subwariant aplikacja internetowa)
	Wariant B (Nagranie wideo bez prezentacji w formie krótkiego klipu)	
	- możliwość samodzielnego tworzenia wykładu przez wykładowcę	- konieczność posiadania kompetencji z zakresu montażu nieliniowego - konieczność współpracy z zespołem produkcyjnym dla uzyskania najwyższej jakości
	Wariant C (Nagranie wideo z wykorzystaniem tablicy lightboard)	
- atrakcyjna forma zwiększająca zapamiętywanie treści - szybka w produkcji	- potrzeba znacznych inwestycji i wsparcia zespołu specjalistów - niska dostępność treści wypisanych na tablicy dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych	
Model IV Interaktywny zasób multimedialny	- interaktywność treści - różnorodność form przekazu - łatwe nawigowanie - interoperacyjność wykładu - monitorowanie postępów - możliwość dołączenia tekstu transkrypcji	- wymagane wsparcie zespołu produkcyjnego - wymagana platforma wspierająca standard przechowywania treści - brak możliwości uczenia się offline - nieobecność wykładowcy na ekranie (brak mowy ciała)

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wykładu asynchronicznego online pokazała zarówno możliwości, jak i ograniczenia obecne w różnych jego modelach. Warto podkreślić, iż dla wszystkich omawianych modeli wykładu istotna okazuje się wiedza i kompetencje z dwóch obszarów: 1) metodyki projektowania treści multimedialnych, w tym znajomość głównych teorii kognitywistycznych pedagogiki medialnej oraz wynikających z nich zasad, 2) wymogów dostępności treści dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynikająca ze standardu WCAG. Braki w powyższych obszarach skutkować będą powstaniem treści nieefektywnych dydaktycznie oraz niedostępnych.

Jednak wykład online to nie tylko udostępniony zasób. Zgodnie z przytoczoną na wstępie definicją wykład to forma organizacyjna kształcenia, w której dominuje komunikacja jednostronna. Nie oznacza to zatem eliminacji komunikacji dwustronnej. Dla Katarzyny Mikołajczyk możliwość komunikacji z prowadzącym i uczestnikami jest niezwykle wartościowym elementem wykładu online⁷⁶. Dzięki niej słuchacze mogą „pogłębić zrozumienie przekazywanych im wiadomości, mogą formułować, wyrażać swoje opinie i dyskutować, dzieląc się doświadczeniem z nauczycielem i innymi uczestnikami danego wykładu”⁷⁷. W przypadku humanistyki dialogu ma szczególne znaczenie, gdyż jest zarówno podstawową metodą jak i celem kształcenia.

W asynchronicznym wykładzie online najczęściej spotykaną formą komunikacji między uczestnikami zajęć jest forum dyskusyjne. Pełni ono rolę zarówno wyjaśniającą, jak i integrującą. Niestety, jak pokazuje doświadczenie praktyków e-edukacji, bez odpowiedniej strategii motywowania i budowania zaangażowania u studentów forum wykładowe nie spełnia swojej roli pozostając często przestrzenią milczenia⁷⁸. Z tego powodu kompetencje pedagogiczno-psychologiczne z obszaru motywowania, ale także umiejętności związane z budowaniem społecznego kontekstu uczenia się w sieci uważa się za kluczowe dla e-dydaktyków⁷⁹. Jednocześnie należy pamiętać, że nawet najlepsze podejście motywacyjne w asynchronicznej edukacji online nie gwarantuje sukcesu bez motywacji wewnętrznej uczestników, która odgrywa tu jeszcze większą rolę, niż w przypadku edukacji stacjonarnej⁸⁰.

⁷⁶ K. Mikołajczyk, *Specyfika procesu dydaktycznego w e-learningu na przykładzie wykładów online w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-learning – narzędzia i praktyka*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2011, s. 94.

⁷⁷ Tamże.

⁷⁸ Zob. W. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 224, A. Pietrzykowski, *Wykład online w humanistyce*, dz. cyt.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ A. Rawa-Kochanowska, *Motywowanie w e-nauczaniu - z doświadczeń praktyka*, „e-mentor” 2012, Nr 4(46), <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/950>

2.1.2 Modele synchroniczne

Model synchroniczny (I) – wideokonferencja

Model wideokonferencyjny to najczęściej wykorzystywany sposób prowadzenia synchronicznych wykładów online. Dzięki jednoczesnej obecności wszystkich uczestników o wiele łatwiej zachować tu społeczny kontekst uczenia się, tak trudny do odtworzenia w przypadku modeli asynchronicznych. Do ich realizacji konieczna jest usługa typu klient-serwer, która zapewnia stabilną i wieloplatformową komunikację w czasie rzeczywistym (np. Adobe Connect, ClickMeeting, MS Teams, ZOOM). Usługi te pozwalają studentom i wykładowcom porozumiewać się za pomocą różnych środków przekazu, w tym: audio, wideo, czatu, współdzielonej tablicy, a także udostępniać prezentacje, pulpity czy przysyłać pliki⁸¹. Dynamiczny rozwój platform wideokonferencyjnych sprawia, że zyskują one wciąż nowe funkcjonalności, które poszerzają zakres ich stosowania o kolejne konteksty dydaktyczne, takie jak: praca w grupie czy możliwość zareagowania na pytanie wykładowcy za pomocą emotikon (np. podniesienie ręki).

Istnieją trzy warianty wideokonferencyjnego wykładu:

- 1) wariant wirtualnej klasy;
- 2) wariant wirtualnego wykładowcy;
- 3) wariant wirtualnego słuchacza (wykład hybrydowy).

Co ważne, każdy model wykładu synchronicznego pozwala na jego rejestrację i udostępnienie po zajęciach na wybranej platformie. Ta funkcjonalność sprawia, że wykład synchroniczny łatwo przekształcić w model hybrydowy (synchroniczny i asynchroniczny jednocześnie) łączącym zalety komunikacji na żywo z możliwością ponownego odsłuchania treści.

Wariant A. Wirtualna klasa

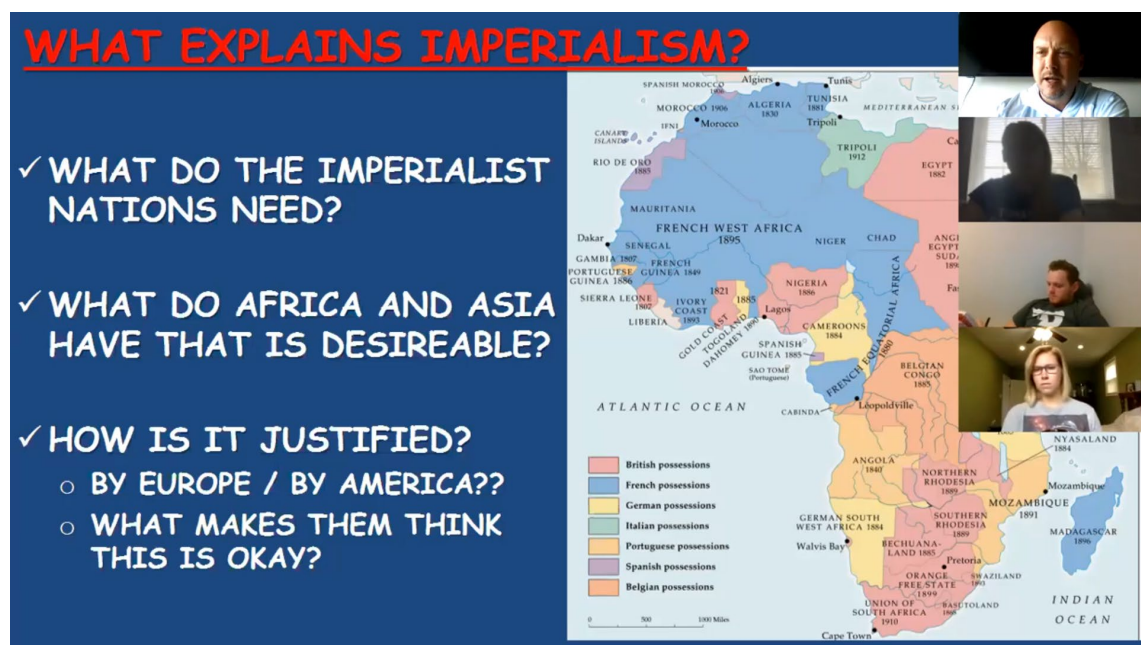
W tym wariantcie wszyscy uczestnicy wykładu są od siebie fizycznie odseparowani. Interakcje wykładowca-student, student-student odbywają się online za pomocą wybranej platformy komunikacyjnej. Najczęściej prowadzący zajęcia jest teleobecny za sprawą ścieżki audio (dźwięk z mikrofon) oraz wideo (obraz z kamery internetowej). Jednocześnie eksponowane są slajdy udostępnionej prezentacji. Dzięki ogólnodostępnemu czatowi uczestnicy mogą także zadawać pytania i dyskutować między

⁸¹ F. Martin, M.A. Parker, *Use of Synchronous Virtual Classrooms: Why, Who, and How?*, „Journal of Online Learning and Teaching” 2014, Vol. 10, No. 2, s. 193, http://jolt.merlot.org/vol10no2/martin_0614.pdf.

sobą nie przerywając wywodu prowadzącemu. W zależności od rodzaju wykładu i wielkości grupy prowadzący może zdecydować się na bardziej aktywny udział uczestników w zajęciach umożliwiając im zabranie głosu lub przeprowadzić głosowanie przez „podniesienie ręki” (emotikona w MS Teams).

Wygląd interfejsu różnych aplikacji telekonferencyjnych podczas wykładu z prezentacją jest bardzo zbliżony. Najczęściej poza slajdami prezentacji widoczna jest miniaturka obrazu z kamery prowadzącego oraz kilku aktywnych słuchaczy, bądź ich zdjęcia profilowe. Przykładem ten formy jest wykład Patricka Eagana, historyka z Thomas More University, na platformie ZOOM (Rys. 9).

Rysunek 9. Widok aplikacji ZOOM podczas wykładu online z udostępnieniem prezentacji.



Źródło: Youtube, https://youtu.be/tX_zfWilq2U.

Warto zauważyć, że z uwagi na szybkość i łatwość wdrożenia tego wariantu wykładu stał się on podstawowym modelem kształcenia w czasie kryzysowej edukacji zdalnej wywołanej pandemią SARS-CoV-2 w 2020 roku. Jednocześnie jest to wariant, który wymaga niezwykle rozwiniętej infrastruktury teleinformatycznej. Z tego powodu jego zastosowanie w krajach rozwijających się jest często niemożliwe, zaś nawet w krajach rozwiniętych wciąż zdarzają się problemy techniczne z połączeniem bądź jego jakością.

Problemy techniczne to nie jedyne wyzwania z jakimi zmierzyć się muszą uczestnicy i prowadzący wykłady w formie wideokonferencji. Obejmują one także

zachowania uczestników zajęć, a zwłaszcza ich stosunek do pokazywania siebie. Wyłączone kamerki internetowe studentów to nieznany wcześniej problem, który pojawił się podczas kryzysowej edukacji zdalnej wywołanej pandemią. Dla wykładowców przyzwyczajonych do tradycyjnej formy zajęć brak kontaktu wzrokowego z audytorium oznaczało demotywujące doświadczenie „mówienia do ekranu”, a nie jak to ma miejsce w edukacji stacjonarnej do grupy reagujących osób. Jednak także wykładowcom zdarza się nie uruchamiać kamer, co jest szczególnie odczuwalne przez osoby nie(do)słyszące. Jak pokazują badania sondażowe Marii Skoczyńskiej, wyłączona kamera prowadzącego oznaczała dla nich brak możliwości czytania z ruchu ust, która jest kluczowa dla zrozumienia treści wykładu⁸². Z kolei włączona kamera z dobrze oświetlonym prowadzącym stwarzała w opinii badanych lepsze warunki do rozumienia przekazu niż tradycyjne zajęcia na sali⁸³. Pod tym względem kryzysowa edukacja zdalna była doświadczeniem uświadamiającym różne aspekty dostępności zajęć online dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wariant B. Wirtualny wykładowca (wykład hybrydowy)

W tym wariantcie wykładu online studenci przebywają na sali wykładowej, a prowadzący jest teleobecny za pomocą oprogramowania wideokonferencyjnego i systemu audio-wideo (Rys. 10). Koniecznym warunkiem jego realizacji jest obsługa techniczna obecna na sali oraz odpowiednie warunki sprzętowe, w tym: komputer z dostępem do internetu, zewnętrzna kamera i mikrofon przekazujące obraz i dźwięk z sali, telebim lub projektor oraz system nagłośnieniowy. Obsługa techniczna zestawia połączenie z wykładowcą oraz zapewnia poprawność działania wszystkich elementów systemu podczas trwania zajęć. Zarówno jakość systemu nagłośnieniowego jak i rozwiązania projekcyjnego wpływać będą w istotny sposób na odbiór zajęć przez studentów przebywających na sali.

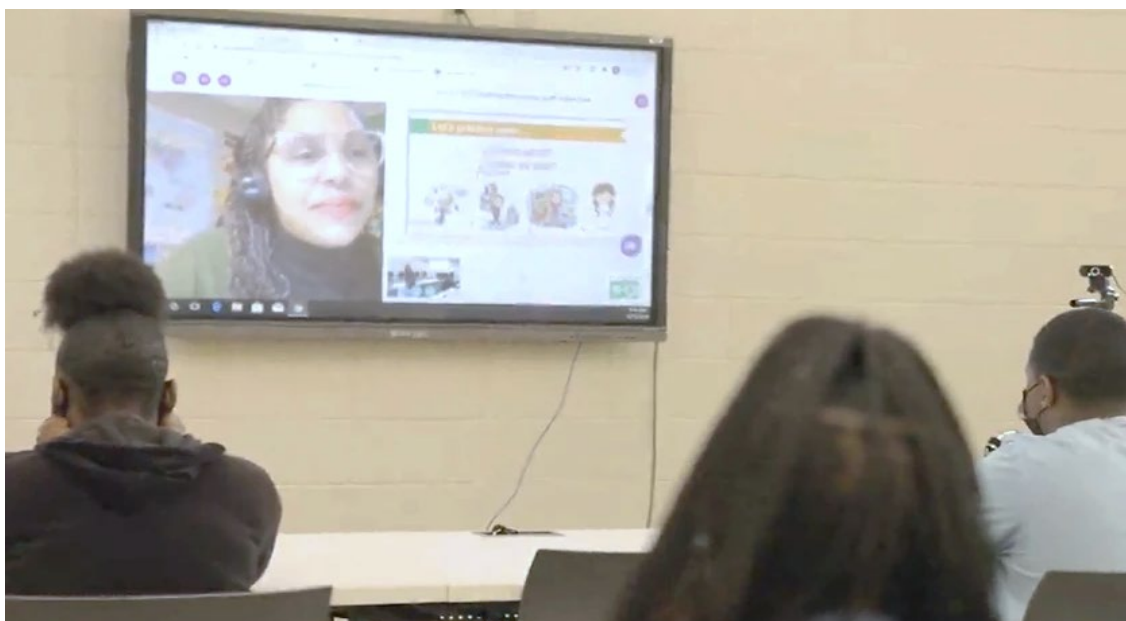
W celu zapewnienia dwustronnej komunikacji często wykorzystuje się mikrofon dookólny wbudowany w kamerę internetową, który ma zdolność zbierania dźwięku z każdej strony. Z uwagi na niską jakość tak zbieranego dźwięku, zwłaszcza wypowiedzi osób znajdujących się dalej, lepszym rozwiązaniem jest użycie ręcznego mikrofonu przewodowego, który pozostaje do dyspozycji studentów. Inny sposobem interakcji

⁸² M. Skoczyńska, *Cisza w eterze. Studenci z uszkodzeniem słuchu wobec nauczania zdalnego*, (w:) E. Zysk-Domagała (red.), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Episteme, Lublin 2021, s. 274, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20413?show=full>

⁸³ Tamże.

wykładowca-student jest wykorzystanie urządzeń mobilnych posiadanych przez studentów. Za ich pomocą możliwe jest zadawanie pytanie na czacie bądź wzięcie udziału w anonimowym głosowaniu. Warto zwrócić uwagę, że choć ta forma wykładu zakłada obecność studentów na sali, to nic nie stoi na przeszkodzie, aby – podobnie jak wykładowca – część z nich była obecna online.

Rysunek 10. Widok sali podczas zajęć z j. hiszpańskiego w modelu wirtualnego wykładowcy.



Źródło: B. Herold, 'No Going Back' From Remote and Hybrid Learning, Districts Say, EducationWeek, 07.01.2021, <https://www.edweek.org/technology/no-going-back-from-remote-and-hybrid-learning-districts-say/2021/01>.

Wariant wirtualnego wykładowcy idealnie nadaje się do zajęć bądź prelekcji gościnnych, zwłaszcza wybitnych uczonych z różnych zakątków świata, którzy nie pojawiliby się nigdy fizycznie w murach uczelni. Jego najbardziej niezwykłym zastosowaniem jest program edukacyjny agencji kosmicznej NASA, w którym uczniowie i studenci mogą wziąć udział w spotkaniu z astronautami przebywającymi na Międzynarodowej Stacji Kosmicznej⁸⁴. To także opcja awaryjna w przypadku, gdy wykładowca z różnych powodów nie może dotrzeć na zajęcia, a studenci są fizycznie obecni na uczelni. W polskim środowisku akademickim ten wariant synchronicznego

⁸⁴ M. Griffin, *Talking with the crew*, NASA Educational Technology Services, https://www.nasa.gov/audience/foreducators/informal/features/F_Talking_With_Crew.html

wykładu online był stosowany m.in. przez Mirosławę Ściupider-Młodkowską na zajęciach dla studentów pedagogiki UAM na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu.

Główne problemy i wyzwania tej formy wykładu wynikają z fizycznej nieobecności wykładowcy na sali. Obecność jedynie na ekranie może okazać się niewystarczająca do zachowania należytej dyscypliny na zajęciach. Z kolei kamera i mikrofon obecne na sali pozwalają zobaczyć i usłyszeć wyraźnie jedynie uczestników wykładu znajdujących się w jej pobliżu, co znacznie ogranicza prowadzącemu nawiązanie kontaktu z resztą audytorium. Co więcej, w przypadku uczestnictwa studentów zarówno na sali, jak i online, wykładowcy spotykają się z problemem konieczności utrzymania podobnego stopnia zaangażowania w tych dwóch grupach, co wymaga od nich większego wysiłku niż praca w jednym środowisku⁸⁵. Hybrydowa formuła wykładu wymaga także wsparcia obsługi technicznej, co zwiększać może kosztocłonność tak prowadzonej edukacji. Dlatego dla większości instytucji wykorzystanie tego wariantu wiązać raczej należy z sytuacjami wyjątkowymi niż stosowanym szeroko modelem kształcenia akademickiego online.

Wariant C. Wirtualny słuchacz (wykład hybrydowy)

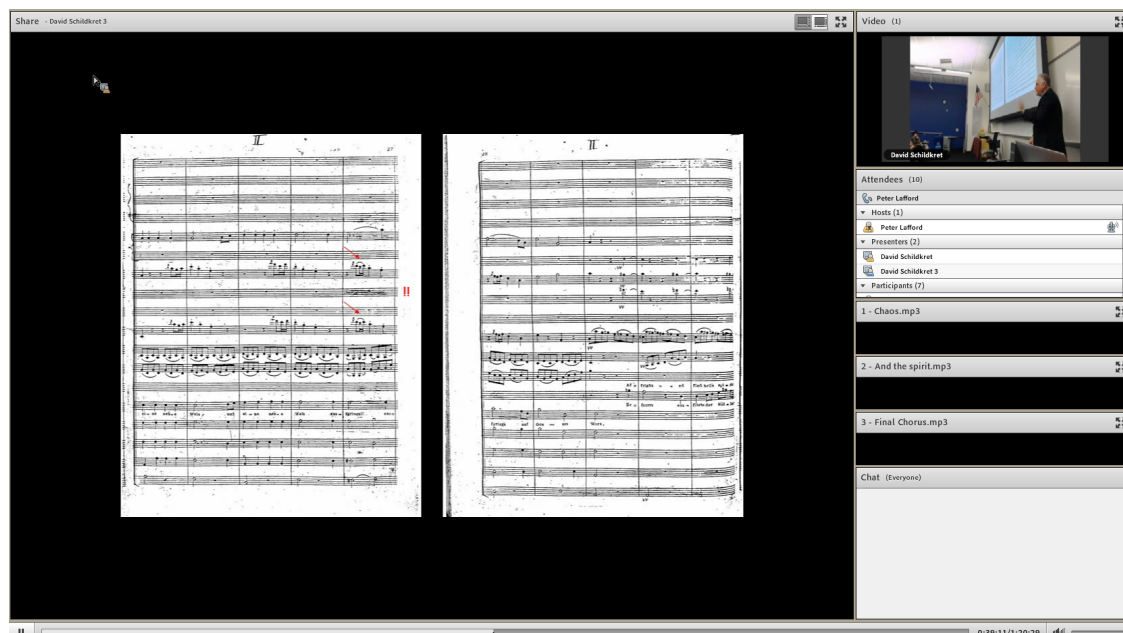
Ostatni wariant telekonferencyjnego wykładu synchronicznego zakłada tradycyjny przebieg zajęć na uczelni przy obecności zarówno studentów, jak i wykładowcy. Zajęcia są dodatkowo transmitowane do internetu. Dzięki temu wykład zyskuje charakter hybrydowy, co dla studentów oznacza większą elastyczność w wyborze środowiska studiowania.

Podobnie jak w przypadku wariantu wirtualnego wykładowcy formuła ta wymaga sali wyposażonej w odpowiedni sprzęt audio-wideo oraz uruchomionej usługi wideokonferencyjnej. Wariant ten, tworząc pomost między dwoma środowiskami kształcenia, pozwala instytucjom edukacyjnym prowadzić jednocześnie cały kierunek bądź wybrany przedmiot w wersji stacjonarnej i zdalnej. To szczególnie cenna możliwość dla uczeni, które chcą poszerzyć swoją stacjonarną ofertę edukacyjną o studia online przy zachowaniu niskich kosztów kształcenia. W Polsce jedyną uczelnią, która realizuje ten model zajęć jest Wyższa Szkoła Biznesu - National Louis University. W formie hybrydowej prowadzone są tam zajęcia na kierunku psychologia przy użyciu własnej

⁸⁵ B. Herold, *'No Going Back' From Remote and Hybrid Learning, Districts Say*, „EducationWeek”, 07.01.2021, <https://www.edweek.org/technology/no-going-back-from-remote-and-hybrid-learning-districts-say/2021/01>

platformy komunikacyjnej Cloud Academy. Innym przykładem zastosowania tego modelu jest wykład z muzykologii Davida Schildkreta realizowany na Arizona State University, do którego transmisji wykorzystuje się system Adobe Connect (Rys. 11)⁸⁶.

Rysunek 11. Wykład hybrydowy z perspektywy studenta online – system Adobe Connect.



Źródło: opracowanie własne.

Przedstawiony powyżej sposób wdrożenia wariantu wirtualnego słuchacza posiada fundamentalną wadę. Jest asymetryczny wobec środowisk kształcenia faworyzując zdecydowanie obecność na sali. Studenci uczestniczący w zajęciach zdalnie nie są bowiem widoczni na sali wykładowej, a pytania mogą zadawać wyłącznie na czacie. Z kolei obraz z sali jaki otrzymują jest najczęściej szerokim karem, który niewiele wnosi do przekazu. Zwłaszcza w przypadku osób nie(do)słyszających, dla których wyraźnie widoczna twarz prowadzącego jest kluczowa dla zrozumienia treści zajęć.

Istnieją jednak rozwiązania hybrydowe, w których zachowana zostaje równowaga środowiska online i offline. Jednym z nich jest opracowany przez Harvard Division of Continuing Education system HELIX (Harvard Extension Live Interactive Experience). Pozwala on wchodzić w interakcje student-student oraz wykładowca-student niezależnie od środowiska kształcenia. Od strony technicznej to sala wykładowa wyposażona w mikrofony, głośniki, telebimy i operatora kamery (Rys. 12). Twarze osób łączących się zdalnie za pomocą usługi ZOOM wyświetlane są na ekranie telebimów. Z

⁸⁶ ASU, *CLS Humanities Lecture Series*, <https://sites.google.com/a/asu.edu/adobe-Issues/home/adobe-connect-live-streaming>.

kolei operator kamery obecny na sali kieruje obiektyw w stronę osoby, które aktualnie zabiera głos, co pozwala dokładnie śledzić przebieg zajęć online.

Rysunek 12. Wykład hybrydowy z perspektywy studenta stacjonarnego – system HELIX.



Źródło: A. R. Ferreura, *DCE Uses Portable Technology to Support Students Learning Remotely*, „The Harvard Crimson”, 10.12.2021, <https://www.thecrimson.com/article/2021/12/10/helix-portable-technology>

Według Matthew Liebmann, prowadzącego kurs *Deep History* za pomocą systemu HELIX, to rozwiązanie ma potencjał zbliżania do siebie studentów z różnych uczelni i lokacji geograficznych, co samo w sobie stanowi wartość⁸⁷. Jednostka DCE dysponuje obecnie ośmioma salami wykładowymi z systemem HELIX⁸⁸. Jednocześnie rozwijam jest jego przenośna wersja, w której nie korzysta się z telebimów i operatora kamery. W ich miejsce studenci stacjonarni przynoszą laptopy i uruchamiają aplikacje ZOOM. Każde zajęcia są też rejestrowane i udostępniane grupie studentów asynchronicznych (*on-demand students*).

Jednak także ten wariant wirtualnego słuchacza nie jest pozbawiony problemów i wyzwań. Obecność w dwóch środowiskach kształcenia jednocześnie wymagać będzie od prowadzącego ekwilibrystyki w poruszaniu się między nimi. System HELIX, który wprowadza teleobecność słuchaczy online na ekranie telebimów znacznie to ułatwia.

⁸⁷ Tamże.

⁸⁸ A. R. Ferreura, *DCE Uses Portable Technology to Support Students Learning Remotely*, „The Harvard Crimson”, 10.12.2021, <https://www.thecrimson.com/article/2021/12/10/helix-portable-technology>

Czyni to jednak wprowadzając obsługę techniczną, która zwiększa koszt prowadzenia zajęć. Z kolei rozwiązanie przenośne wprowadzające konieczność używania komputera na zajęciach stacjonarnych wpływać może niekorzystnie na zadowolenie uczestników, którzy mają bardziej tradycyjne podejście do edukacji akademickiej.

Model synchroniczny II – wirtualna klasa w immersyjnym środowisku 3D

Synchroniczny wykład humanistyczny online odbywać się może również w immersyjnym środowisku wirtualnym 3D. Przykładem tej formy wykładu jest przedmiot „Środowisko elektroniczne jako rzeczywistość człowieka” prowadzony przez Michała Ostrowickiego z Uniwersytetu Jagiellońskiego⁸⁹. W publicznie dostępnym świecie wirtualnym Second Life prowadzący spotyka się ze słuchaczami w specjalnie wykreowanej przestrzeni wykładowej. Wcielając się w postać awatara o ksywie Sidey Myoo strumieniuje swój głos do wirtualnego audytorium wypełnionego awatarami uczestników zajęć. Dodatkowo w wirtualnej przestrzeni umieszczony jest ekran, na którym pojawiają się slajdy z treścią wykładu (Rys. 13).

Rysunek 13. Wykład online w Second Life w ramach Academia Electronica.



Źródło: Academia Electronica, <http://www.academia-electronica.net>.

W Second Life dyskusje prowadzone są za pomocą czatu lub – jak w przypadku wykładowcy – używając strumieniowania audio. Istnieje także możliwość strumieniowania obrazu z kamery bądź udostępniania treści przeglądarki.

⁸⁹ Academia Electronica, *Środowisko elektroniczne jako rzeczywistość człowieka*, https://www.academia-electronica.net/?page_id=288.

Ciekawą metodą nauczania w Second Life są wycieczki w atrakcyjne rejony wirtualnego świata. Pełnią one zarówno funkcję dydaktyczną jak i integrującą. W ramach przedmiotu odbyła się m.in. wycieczka do przestrzeni wykreowanej na wzór dawnej Japonii, podczas której uczestnicy, za sprawą swoich awatarów, wzięli udział w ceremonii parzenia herbaty. Warto zauważyć, że całość spotkania może być rejestrowana, co pozwala zachować wspólnie spędzone chwile w postaci nagrania wideo.

Niewątpliwie formuła otwartego wykładu realizowana w przestrzeni wirtualnego świata wnosi pewną świeżość i interesującą poznawczo perspektywę do kształcenia humanistycznego realizowanego online. Dla Michała Ostrowickiego, twórcy Academia Electronica działającej przy Instytucie Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego, to zdecydowanie więcej. To przestrzeń narodzin nowej formy akademizmu stanowiącej pozainstytucjonalną wspólnotę poglądów i wartości⁹⁰. Niebawem atrakcyjność Second Life sprawiła, że w 2011 roku, w szczytowym okresie zainteresowania, aż 650 uczelni posiadało w nim swoje wirtualne kampusy, w tym Harvard University i Stanford University⁹¹. Od tego czasu następuje powolny spadek zainteresowania SL. W 2015 roku liczba wirtualnych kampusów spadła do zaledwie kilkunastu i utrzymuje się na tym poziomie do dziś⁹².

Jak zauważa John Artz, który na co dzień wykłada w Second Life, motywujący studentów efekt nowości nie utrzymuje się zbyt długo, co jest ogólnym problemem wirtualnych światów wykorzystywanych w edukacji⁹³. Dodatkowo, poza koniecznością nauki obsługi, środowisko to posiada barierę wejścia w postaci komputera o odpowiedniej mocy obliczeniowej. Jest on konieczny, aby zapewnić stabilne i atrakcyjne wizualnie doświadczenie 3D. Z tego powodu wirtualne światy w akademickiej dydaktyce nie stanowią obecnie realnej alternatywy dla synchronicznych modeli kształcenia zdalnego opartych o wideokonferencję. Ich obecność stwarza jednak szansę dla wyjątkowych przedsięwzięć edukacyjnych, które wpisują się w hasło przewodnie Akademii Electronica – „laboratorium humanistyki”.

⁹⁰ S. Myoo, *Uniwersytet w Sieci. Od e-learningu do e-akademizmu*, (w:) E. Wójtowicz, J. Ryczek (red.), „Zeszyty Artystyczne – zróżnicowanie kultur edukacji”, Uniwersytet Artystyczny, Fundacja UAP, Poznań 2011, <http://za.uap.edu.pl/wp-content/uploads/2012/02/Zeszyty-Artystyczne-21.pdf>.

⁹¹ P. Topol, *Środowisko akademickie w Second Life - grupy, kursy i programy akademickie*, „e-mentor” 2013, Nr 3(50), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/50/id/1022>.

⁹² Zob. P. Hogan, *We took a tour of the abandoned college campuses of Second Life*, 8.13.2015, <https://splinternews.com/we-took-a-tour-of-the-abandoned-college-campuses-of-sec-1793849944>, Second Life – Universities, <https://secondlife.com/destinations/learning/universities>

⁹³ R. Metz, *Second Life Is Back for a Third Life, This Time in Virtual Reality*, „MIT Technology Review”, 27.01.2017, <https://www.technologyreview.com/s/603422/second-life-is-back-for-a-third-life-this-time-in-virtual-reality>.

Podsumowując przedstawione wcześniej modele synchronicznego wykładu online wskazać należy na ich wady i zalety wynikające z kontekstu dydaktycznego, technicznego i organizacyjnego (Tabela 8).

Tabela 8. Zalety i wady wybranych modeli synchronicznego wykładu online.

	Zalety	Wady
Wideokonferencja Wariant A: Wirtualna klasa	<ul style="list-style-type: none"> - niezależność miejsca przebywania wykładowcy i studentów - łatwe przejście do dyskusji 	<ul style="list-style-type: none"> - brak doświadczenia kampusu - w przypadku wyłączonych kamerek poczucie „mówienia do ekranu” (wykładowca)
Wideokonferencja Wariant B: Wirtualny wykładowca	<ul style="list-style-type: none"> - niezależność miejsca przebywania wykładowcy - doświadczenie kampusu 	<ul style="list-style-type: none"> - wymagany asystent na sali - wymagany system audiowizualny na sali - trudność w zachowaniu dyscypliny - dodatkowe obciążenie wykładowcy wynikające z nauczania w dwóch środowiskach jednocześnie - utrudniona dyskusja wykładowcy z grupą zajęciową (w zależności od rozwiązania)
Wideokonferencja Wariant C: Wirtualny słuchacz	<ul style="list-style-type: none"> - niezależność miejsca przebywania studentów - namiastka doświadczenia kampusu dla studentów online - niski koszt uruchomienia studiów/przedmiotu online 	<ul style="list-style-type: none"> - konieczny operator kamery na sali (w zależności od rozwiązania) - dodatkowe obciążenie wykładowcy wynikające z nauczania w dwóch środowiskach jednocześnie - utrudniona dyskusja pomiędzy stacjonarnymi i zdalnymi studentami (w zależności od rozwiązania)
Immersyjne środowisko 3D: Second Life	<ul style="list-style-type: none"> - niezależność miejsca przebywania wykładowcy i studentów - atrakcyjność przestrzeni dydaktycznej - wycieczki dydaktyczne po wirtualnym świecie 	<ul style="list-style-type: none"> - wysokie wymagania sprzętowe - konieczność instalacji i nauki obsługi wirtualnego środowiska - brak doświadczenia kampusu - brak komunikacji niewerbalnej w postaci mowy ciała (w zależności od rozwiązania) - krótkotrwały efekt nowości

Źródło: opracowanie własne.

2.2 Ćwiczenia

Obok wykładu, ćwiczenia są drugą najważniejszą formą organizacji kształcenia stosowaną w szkolnictwie wyższym. Wincenty Okoń stwierdza, iż „zdecydowana większość nauczycieli akademickich uważa ćwiczenia (...) za główny tor zajęć dydaktycznych w uczelni wyższej. W stosunku do nich wykład pełni rolę pomocniczą, dostarcza bowiem wiedzy, której stosowania student musi się nauczyć poza samym wykładem”⁹⁴. Ćwiczenia realizują przede wszystkim cele dydaktyczne związane z nabyciem konkretnych kompetencji istotnych z punktu widzenia nauczanej dyscypliny.

Dla uniwersyteckiej humanistyki ćwiczenia, zwłaszcza konwersatoria, są jedną z najważniejszych form kształcenia. Z jednej strony bowiem tradycja humanistyki osadzona jest w dialogu, który stanowi tu zarówno podstawową metodę, jak i jeden z głównych celów kształcenia. Z drugiej strony punktem wyjścia dla dyskusji jest tekst źródłowy, który stanowi ponadczasowe źródło pytań i odpowiedzi. Poznanie kanonu tekstów danej dyscypliny humanistycznej jest jednym z najistotniejszych elementów kształcenia realizowanym właśnie na ćwiczeniach.

Podobnie jak w przypadku wykładu kształcenie przez internet umożliwia realizowanie humanistycznych ćwiczeń online zarówno synchronicznie, jak i asynchronicznie. Od początku istnienia e-learningu podstawowym sposobem prowadzenia dyskusji w sieci jest oparte o komunikacje tekstową forum dyskusyjne. Jednak wraz z postępem technologicznym – rozwojem oprogramowania, teleinformatycznej infrastruktury przesyłowej oraz elektroniki użytkowej – formuła synchroniczna oparta o przekaz audiowizualny stała się dominująca.

Model synchroniczny ćwiczeń – wideokonferencja

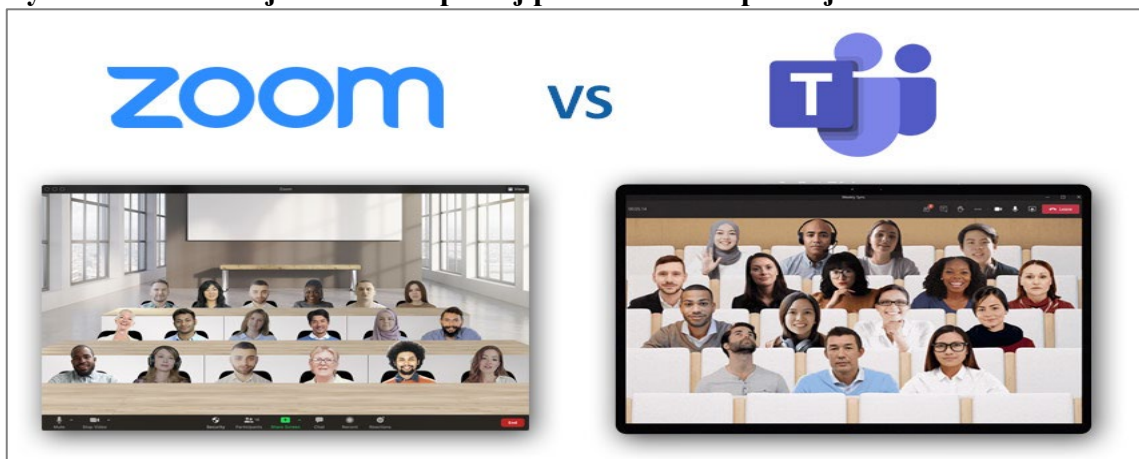
Wideokonferencje wykorzystywane w ćwiczeniach posiadają niewątpliwie szereg zalet. Oferują najbardziej naturalną z zapośredniczonych elektronicznie form komunikacji. Zachowują bowiem komunikację niewerbalną obecną w mowie ciała, gestach i mimice, co niewątpliwie ułatwia zrozumienie przekazu. Możliwość zobaczenia i usłyszenia wykładowcy oraz innych studentów zmniejszać może także poczucie izolacji doświadczane w zdalnym środowisku kształcenia, a także ułatwiać integracje grupy. W przeciwieństwie do asynchronicznej dyskusji na forum, czas pracy wykładowcy jest tu precyzyjnie regulowany, co przekłada się na mniejsze obciążenie godzinowe oraz łatwiejsze rozliczanie pensum.

⁹⁴ W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, dz. cyt., s. 195.

Omówione wcześniej modele synchronicznych wykładów online, a więc wirtualna klasa, wirtualny wykładowca, wirtualny słuchacz są także możliwe do zastosowania w przypadku ćwiczeń. Jednak w przypadku ćwiczeń pojawia się konieczność interakcji między studentami oraz stosowania metod aktywizujących. Podstawą dla nich są dostępne w usługach wideokonferencyjnych funkcjonalności. Ze względu na ilość wdrożeń oraz tempo rozwoju oprogramowania uznać można, iż usługi ZOOM oraz MS Teams są obecnie standardem edukacji synchronicznej online wykorzystywanym także w ćwiczeniach.

Jednym z elementów, który odróżnia ćwiczenia od wykładu jest wielkość grupy. Audytorium wykładu skupiać może setki słuchaczy, podczas gdy zorientowane na aktywność uczestników ćwiczenia liczą nie więcej niż kilkadziesiąt osób. Ta różnica sprawia, że dla grup ćwiczeniowych liczących do 20 osób dostępne stają się tryby naśladowania rzeczywistej przestrzeni. Tryb „razem” (*together mode*) w MS Teams oraz „immersyjna scena” (*immersive scenes*) w ZOOM, to sposoby na zwiększenie zaangażowania uczestników przez zasymulowanie wspólnej przestrzeni oddającej charakter spotkania (Rys. 14). W obu usługach algorytm wycina uczestników z tła i umieszcza w wybranym kontekście (np. sala wykładowa). Tryb ten pozwala zredukować ilość przesyłanych danych, zmniejsza obciążenie poznawcze wynikające z obserwacji grupy zajęciowej, a także mityguje problem związany wyłączeniem kamerek ze względu na niechęć do publicznego pokazywania swojej przestrzeni życiowej.

Rysunek 14. Funkcjonalność wspólnej przestrzeni w aplikacji ZOOM i MS Teams.



Źródło: <https://www.uctoday.com/collaboration/zoom-immersive-scenes-vs-microsoft-teams-together-mode>.

Niezwykle ważną częścią ćwiczeń jest praca w grupie. W omawianych systemach wideokonferencyjnych jest ona możliwa dzięki przydzieleniu do osobnych pokoi

uczestnicy zajęć posiadać będą urządzenia mobilne z dostępem do internetu, aby można było wprowadzić tego rodzaju aktywność.

Inną metodą pracy stosowaną podczas ćwiczeń z dyscyplin humanistycznych jest praca z tekstem źródłowym. W tradycyjnie realizowanej dydaktyce studenci zaopatrzeni w kserokopię tekstu omawiają bądź tłumaczą jego fragmenty. Zaznaczają przy tym fragmenty uznane za kluczowe oraz sporządzają notatki na marginesach tekstu. W przypadku pracy online pojawia się możliwość wspólnej edycji dokumentu tekstowego zamieszczonego w aplikacjach chmurowych (np. Office 365, Google docs). Pozwala to nie tylko śledzić omawiane fragmenty tekstu, które są na bieżąco zaznaczane przez wykładowcę, ale także wprowadzać własne zaznaczenia i komentarze widoczne dla grupy. Razem tworzą one warstwę paratekstu, która stanowi zapisu procesu wnioskowania uczestników zajęć.

Jednocześnie ćwiczenia w formie wideokonferencji wiążą się ze swoistymi problemami i wyzwaniem. Obejmują one zwłaszcza kwestie techniczne takie jak niestabilność oraz niska jakość połączenia audio i wideo czy konieczność rozwiązywania problemów technicznych *ad hoc*, a także zachowania uczestników zajęć oraz ich samopoczucie w przypadku wielogodzinnego stosowania formy wideo.

W przypadku zachowań uczestników zajęć warto przywołać wspomniany przy okazji wykładów problem wyłączonych kamer. O ile w formule wykładu, w której przeważa jednostronny przekaz, nie stanowi to problemu, to w przypadku ćwiczeń wideokonferencyjnych brak widocznej grupy posiadać może negatywny wpływ na jakość tak realizowanej edukacji.

Badania nad kamerkami internetowymi w synchronicznie edukacji wyższej pokazują, iż są one postrzegane jako narzędzie kooperacji, samodyscypliny i samokontroli⁹⁶. Studenci uważają zajęcia z włączonymi kamerkami jako jakościowo lepsze ze względu na możliwość pełniejszej interakcji i poczucie bycia ich częścią. W przypadku wyłączonych kamer czują się mniej skłonni do aktywnego uczestnictwa na zajęciach. Badanie pokazało także, że brak kamer osłabia relacje nauczyciel-uczeń, która wymaga większego poczucia społecznej obecności (*social presence*). Co więcej, nie pozwala skutecznie budować poczucia przynależności do grupy studentom pierwszego roku, którzy dopiero tworzą swoją sieć społeczną.

⁹⁶ S. P. Živilè, V. Ilona, A. Vaida, 'Should I Turn On My Video Camera?'' The Students' Perceptions of the Use of Video Cameras in Synchronous Distant Learning, „Electronics” 2022, 11(5), 813.
<https://doi.org/10.3390/electronics11050813>

Ale wyłączone kamerki to także problem studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przywołane wcześniej badania Marii Skoczyńskiej pokazujące, iż wyłączona kamera prowadzącego to niemożliwość czytania z ruchu ust odnosi się także do grupy zajęciowej. Studenci nie(do)słyszający tracą możliwość śledzenia dyskusji, jeśli nie widzą swoich kolegów i koleżanek. Co więcej, doświadczają większego stresu, jeśli mają prezentować się przed grupą, która ma wyłączone kamerki⁹⁷.

Patrząc z drugiej strony studenci wyłączają kamerki nie bez powodu. Weronika Grygierzec wskazuje lęk związany z obawą o własny wizerunek jako najważniejszy powód takiego zachowania⁹⁸. Podobnie sugerują badania Cyberbullying Research Center, według których jest to reakcja na nowe formy cyberprzemocy wykorzystujące zarejestrowany podczas zajęć online wizerunek uczestników⁹⁹. Inną przyczyną okazuje się przeciążenie fizjologiczne i psychologiczne nazwane od jednego z omawianych komunikatorów tzw. *ZOOM fatigue*. Według Jeremego Bailnesona *ZOOM fatigue*, czyli zmęczenie formą videokonferencyjną z włączoną kamerką, jest wypadkową kilku czynników: większego obciążenia fizjologicznego oczu wynikające z nieustannego kontaktu wzrokowego, przeciążenia poznawczego będącego skutkiem ciągłego oglądania siebie oraz utrzymywania swojej sylwetki w kadrze, reagowania na to co się dzieje wewnątrz komunikatora, a także braku ruchu¹⁰⁰.

Jednocześnie należy zauważyć, że zjawisko wyłączania kamerek przez uczestników kształcenia online nie było znane w literaturze przedmiotu przed wystąpieniem pandemii i kryzysowej edukacji zdalnej. Dlatego można zaryzykować tezę, iż osoby świadomie wybierające zdalną formę studiowania cechuje inna motywacja i nastawienie do uczenia się online, niż osoby nagle przymuszone do studiowania w ten sposób. Podobnie ze zjawiskiem *ZOOM fatigue*, gdzie w przypadku przed pandemicznych studiów online wykorzystywało zarówno asynchroniczne jak i synchroniczne formy komunikacji, nie dopuszczając tym samym do przeciążenia uczestników kształcenia.

⁹⁷ M. Skoczyńska, *Cisza w eterze. Studenci z uszkodzeniem słuchu wobec nauczania zdalnego*, (w:) E. Zysk-Domagala (red.), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Episteme, Lublin 2021, s. 274, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20413?show=full>.

⁹⁸ W. Grygierzec, *Lęk w edukacji zdalnej*, (w:) E. Zysk-Domagala (red.), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Episteme, Lublin 2021, s. 163. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20413?show=full>

⁹⁹ S. Hinduja, *Coronavirus, Online Learning, Social Isolation, and Cyberbullying: How To Support Our Students*, <https://cyberbullying.org/coronavirus-online-learning-social-isolation-cyberbullying>.

¹⁰⁰ J. N. Bailenson, *Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue*, "Technology, Mind and Behavior" 2021, Vol. 2, Issue 1, DOI: 10.1037/tmb00000302.

Model asynchroniczny ćwiczeń – forum dyskusyjne

Wideokonferencyjna formuła nie wyczerpuje możliwości prowadzenia ćwiczeń humanistycznych online. Do dyspozycji wykładowców pozostaje także mniej wymagająca technicznie formuła asynchroniczna wykorzystująca forum dyskusyjne. Niestety w dobie masowego upowszechnienia wideokonferencji jest ona uznawana za anachroniczną, przez co pozostaje marginalizowana bądź całkowicie eliminowana. Dla humanistyki posiada jednak niezastąpione walory dydaktyczne nieobecne w innych formach prowadzenia dyskusji.

Od strony organizacyjno-metodycznej modele konwersatoriów asynchronicznych są bardzo zbliżone. Podobnie jak zajęcia stacjonarne, dyskusje prowadzone są w tygodniowych cyklach na bazie tekstu źródłowego, który – jeżeli prawa autorskie na to pozwalają – udostępniany jest online. Rola wykładowcy sprowadza się do inicjowania, podtrzymywania i podsumowywania dyskusji. Inicjowanie rozumiane jest jako umieszczenia na forum dyskusyjnym posta wprowadzającego do tekstu, w którym formułuje się podstawowe pytania i kwestie problemowe. Od studentów uczestniczących w dyskusji oczekuje się respektowania zasad netykiety. Definiuje się także warunek zaliczenia konwersatorium, którym jest najczęściej aktywne uczestnictwo w dyskusjach mierzone ilością postów o określonej długości. Konwersatoria w takiej formie stosowane były m.in. przez wykładowców Oxford University, Open University czy University of Springfield-Illinois. W Polsce trudno znaleźć przykłady tego typu zajęć. Jedynym znanym autorowi przypadkiem prowadzenia ćwiczeń za pomocą forum dyskusyjnego są zajęcia Andrzeja Kocikowskiego oraz autora pracy z przedmiotu *Wybrane zagadnienia cywilizacji cyfrowej* na kierunku kulturoznawstwo UAM.

Asynchroniczne ćwiczenia online posiadają szereg niepodważalnych zalet. W przeciwieństwie do zajęć tradycyjnych nie są ograniczone do jednej jednostki dydaktycznej. Konwersatoria trwają cały tydzień, co według badań przekłada się na więcej okazji do interakcji między studentami, a także wyższą jakość wypowiedzi będącej efektem większej ilości czasu na refleksję oraz zagłębianie tematu¹⁰¹. Co więcej, samo medium komunikacji jakim jest tekst wpływa korzystnie na jakość dyskusji. Annamaria Carusi z Oxford University zauważa, że korzystanie z tekstowych narzędzi

¹⁰¹ Zob. T. Schellens, M. Valcke, *Fostering knowledge construction in university students through asynchronous discussion groups*, „Computers & Education” 2006, Vol. 46, Issue 4, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.07.010>, J. Pena-Shaff, C. Nicholls, *Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions*, „Computers & Education” 2004, Vol. 42, Issue 3, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.08.003>.

komunikacyjnych podczas dyskusji online pozwala lepiej ustrukturyzować myśli, czego efektem jest mniej spontaniczna i bardziej spójna logicznie wypowiedź¹⁰². Zastosowanie tekstu ma też znaczenie z innego powodu. Rozmowa zyskuje bowiem substancjalność nieobecną w przypadku zajęć tradycyjnych. Można ją łatwo zarchiwizować oraz przeszukiwać hasłowo, co ma znacznie nie tylko dla uczących się studentów, ale także dla badaczy analizujących różne aspekty komunikacji w sieci¹⁰³.

Piotr Bołtuć dostrzega także, że asynchroniczna forma komunikacji na zajęciach aktywizuje osoby, które w normalnej sytuacji społecznej mogłyby nie chcieć się wypowiadać¹⁰⁴. Jak pokazują badania na próbie ponad 2,3 tys. studentów, lęk społeczny w komunikacji elektronicznej zapośredniczonej przez tekst występuje ze znacznie mniejszą intensywnością niż ma to miejsce w komunikacji twarzą w twarz¹⁰⁵. Pozwala to znacznie zwiększyć komfort wypowiedzania się osobom o różnym stopniu nasilenia tej przypadłości (od fobii społecznej po zwykłą nieśmiałość). Badania sugerują też, że najniższy poziom lęku społecznego jest obecny podczas asynchronicznych form komunikacji tekstowej (email, wiadomości tekstowe) i rośnie wraz z przejściem na komunikację synchroniczną (czat) oraz dokładanie kolejnych kanałów komunikacji (komunikacja głosowa, wideokonferencja). W kontekście metodyki kształcenia online jest to kolejny argument za tworzeniem modeli zajęć zachowujących tekstową formę komunikacji elektronicznej.

Jednak asynchroniczne ćwiczenia to także potencjalne wyzwania. Zastosowanie komunikacji asynchronicznej prowadzi przede wszystkim do specyficznego rozumianego problemu gapowicza. Jak wskazuje Bołtuć, w przypadku e-learningu nie dochodzi do sytuacji, w której samo przebywanie na zajęciach prowadzi do jakiegokolwiek korzyści edukacyjnej¹⁰⁶. E-learning wymaga od słuchacza aktywności, której w formie asynchronicznej nie sposób zweryfikować. Jedynie dobrze prowadzona dyskusja online, dbająca o motywację uczestników i stawiająca im określone wymagania, może zerwać z pasywnością studentów w sieci. Według Bołtucia istotne jest zwłaszcza unikanie

¹⁰² A. Carusi, *Taking Philosophical Dialogue Online*, „Discourse” 2003, No. 3(1), s. 102.

¹⁰³ Zob. B. De Wever, T. Schellens, M. Valcke, H. Van Keer, *Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review*, „Computers & Education” 2006, Vol. 46, Issue 1, DOI: 10.1016/j.compedu.2005.04.005.

¹⁰⁴ P. Bołtuć, *Edukacja bez dystansu*, dz. cyt.

¹⁰⁵ J. Yen i in., *Social anxiety in online and real-life interaction and their associated factors*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2012, Vol. 15(1), <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3260965/>

¹⁰⁶ M. Dąbrowski, P. Bołtuć, *Dyskusja redakcyjna o efektach e-learningu*, „e-mentor” 2006, Nr 3(15), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/15/id/298>.

ekstremów w postaci przesadnego akcentowania roli dyskusji (konstruktywizm) bądź jej niedoceniaenia (brytyjska tradycja edukacji zdalnej)¹⁰⁷.

Z doświadczeń Bołtucia w prowadzeniu dyskusji za pomocą forum wynika także konieczność ciągłego korygowania rozumienia studentów, po to by zapobiec zjawisku znanemu w psychologii społecznej jako fałszywy konsensus (*false-consensus effect*). To nieuzasadnione przekonanie, iż inni podzielają nasze opinie, wierzenia bądź wartości¹⁰⁸. W humanistyce, w której niewielkie niuanse interpretacyjne stanowić mogą o fundamentalnej różnicy w rozumieniu, ma to szczególne znaczenie. Jednak nielinearność i rozpiętość czasowa dyskusji na forum utrudniać może wychwycenie przez prowadzącego takich sytuacji.

Innym wyzwaniem jest obciążenie godzinowe. W opinii Ellie Chambers asynchroniczna dyskusja online pochłania zdecydowanie więcej czasu – zarówno słuchaczy, jak i prowadzącego – niż jej tradycyjny odpowiednik¹⁰⁹. Czytanie i komentowanie wielu symultanicznie rozwijających się wątków, które organizują dyskusję w sposób nielinearny, wymaga wzmożonej uwagi przez cały okres trwania dyskusji (tydzień). Jednak wraz z nabieraniem biegłości w tej formie dyskusyjnej obciążenie to może spadać.

Jednocześnie tygodniowy format dyskusji, poza większym obciążeniem godzinowym, prowadzi także do potencjalnych problemów w przypadku pracy grupowej. Jak wskazują Amy Hassenburg, główna zaleta asynchronicznej dyskusji, jaką jest rozmowa w dowolnym miejscu i czasie, prowadzi jednocześnie do różnego tempa przyswajania materiału i śledzenia dyskusji przez studentów, co może utrudniać efektywną pracę w grupie¹¹⁰. Problem ten częściowo rozwiązuje narzucenie określonych ram dyskusji, w której zakłada się minimalny czas przeznaczony na codzienną lekturę, okno czasowe na odpowiedź oraz jasne reguły zamykania aktywnych wątków. Wymaga to jednak samodyscypliny wśród uczestników kształcenia, co w niektórych przypadkach może okazać się niemożliwe do wyegzekwowania.

¹⁰⁷ P. Bołtuć, *Tajemnice e-learningu w filozofii. Licencjat z filozofii online*, „Analiza i egzystencja” 2009, Nr 10, s. 192.

¹⁰⁸ Zob. L. Ross, D. Greene, P. House, *The “false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes*, „Journal of experimental social psychology” 1977, No. 13.

¹⁰⁹ E. Chambers, *Computers in Humanities Teaching and Research*, dz. cyt., s. 250.

¹¹⁰ A. Hassenburg, *Distance Education Versus The Traditional Classroom*, Berkeley Scientific Journal 2009, vol. 13(1), s. 8-9, <http://dx.doi.org/10.5070/BS3131007609>

2.3 Seminaria

Seminarium to wyższa forma kształcenia akademickiego prowadząca do uzyskania szczegółowej wiedzy oraz tworzenia fundamentów samodzielności w obszarze pracy naukowej. Istnieje wiele rodzajów zajęć seminaryjnych, które służą realizacji różnych celów kształcenia. W zależności od kierunku studiów oraz preferencji nauczyciela akademickiego mogą one przyjmować różny sposób organizacji. Franciszek Bereźnicki wyróżnia cztery formy seminarium:

- 1) Ćwiczenia seminaryjno-audytoryjne. Obecne są na pierwszych latach studiów jako wyższa forma ćwiczeń. Podczas zajęć studenci prowadzą dyskusję po kierunku wykładowcy, do której przygotowali się na podstawie podanej literatury.
- 2) Seminaria referatowo-dyskusyjne. Odbywają się na wyższych latach studiów i mają charakter problemowy. Podczas tej formy seminarium studenci prezentują referaty, które stanowią przyczynek do dyskusji prowadzonej przez wykładowcę.
- 3) Proseminarium. Zajęcia dydaktyczne o charakterze ćwiczeniowym odbywające się na wyższych latach studiów. Ich celem jest merytoryczne i metodologiczne przygotowanie do seminarium dyplomowego.
- 4) Seminaria dyplomowe (licencjackie i magisterskie). To najwyższa forma kształcenia w szkole wyższej. Podczas tych zajęć studenci przygotowują pod okiem nauczyciela akademickiego prace naukowe stanowiące ukoronowanie danego etapu kształcenia. Częstym elementem stosowanym podczas seminariów jest również referowanie postępów realizacji pracy¹¹¹.

Zarówno seminaria dyplomowe, jak i seminaria o charakterze referatowo-dyskusyjnym mogą być realizowane online z dobrym rezultatem. W pierwszym przypadku grupa studentów jest nieliczna, a interakcje następują z reguły w układzie prowadzący-student. W drugim część dyskusyjna stanowi zazwyczaj element drugorzędny w stosunku do części podającej (referatu) i sprowadza się do pytań i eksplikacji tematu przez referującego. Z kolei sukces dydaktyczny w prowadzonych online ćwiczeniach seminaryjno-audytoryjnych oraz proseminariach, w których dyskusja odgrywa kluczową rolę, będzie wypadkową wielu czynników, w tym: wielkości grupy zajęciowej, motywacji uczestników czy zastosowanego modelu komunikacji.

¹¹¹ F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, dz. cyt., s. 99.

Jak wskazują badania seminariów online, zastosowana forma komunikacji wpływa na charakter i ilość wypowiedzi uczestników. W jednym badaniu porównawczym stwierdzono, iż więcej niż 40% wypowiedzi w seminarium wykorzystującym czat posiadało charakter towarzyski i nie było związane z celami kształcenia¹¹². Z kolei seminarium prowadzone asynchronicznie za pomocą forum dyskusyjnego odznaczało się większą ilością wypowiedzi merytorycznych związanych z tematyką zajęć oraz ogólnie wyższą jakością wypowiedzi. Jednak całkowita ilość wypowiedzi studentów była tu niższa niż w formie synchronicznej, co w opinii praktyków e-edukacji oznacza konieczność stosowania metod i technik aktywizujących uczestników¹¹³. W przypadku seminarium należałoby zatem traktować te dwie formy komunikacji jako uzupełniające. Asynchroniczną dyskusję online ze względu na jej merytoryczność i możliwość ćwiczenia warsztatu pisemnej wypowiedzi oraz spotkania synchroniczne, obecnie wideokonferencja z czatem, jako miejsce integracji oraz ćwiczenia dyskusji i wypowiedzi ustnej *ad hoc*.

Na studiach humanistycznych online spotkać można różne modele prowadzenia seminariów, które ze względu na stosowane metody kształcenia niemal pokrywają się z modelami prowadzenia ćwiczeń. Najczęściej stosowaną formą jest *web-based seminar* (*webinar*) określany też mianem webinarium. To forma realizowana synchronicznie za pomocą oprogramowania wideokonferencyjnego, które umożliwia prowadzącemu oraz uczestnikom korzystanie z wielu kanałów komunikacji i narzędzi współpracy. Dzięki temu seminaria te zyskują niezwykłą elastyczność pozwalającą dopasować ją do każdej sytuacji. Seminaria referatowo-dyskusyjne w formie webinarium realizowane były w *National College for Teaching and Leadership*. W wykorzystywanym modelu stosowano jednocześnie transmisję wideo, prezentację multimedialną oraz dwustronną komunikację za pomocą czatu¹¹⁴. W przyjętym rozwiązaniu przeznaczonym dla grupy liczącej 30–60 uczestników wprowadzono obecność osób wspierających wykładowcę w procesie kształcenia (*co-facilitation*). Wśród nich znajdował się moderator dyskusji, którego zadaniem było prowadzenie sesji seminaryjnej oraz osoba zapewniająca wsparcie techniczne.

¹¹² S. Hrastinski, J. Jaldemark, *How and why do students of higher education participate in online seminars?*, „Education and Information Technologies” 2012, Vol. 17, Issue 4, s. 261.

¹¹³ K. Seddon, K. Postlethwaite, M. James, K. Mulryne, *Towards an understanding of the learning processes that occur in synchronous online seminars for the professional development of experienced educators*, „Education and Information Technologies” 2012, Vol. 17, Issue 4, s. 442.

¹¹⁴ Tamże.

Podobną formułę przyjęły seminaria z etyki na University of Colorado Boulder prowadzone przez światowej sławy etyka Petera Singera oraz Davida Boonina. Spotkania ograniczone do 20 uczestników z prowadzącymi odbywały się na platformie ZOOM (Rys. 16). Warto zauważyć, że wszyscy uczestnicy posiadali włączone kamery, co jest charakterystyczne dla wyższych form kształcenia realizowanych przez internet.

Rysunek 16. Seminarium z etyki na platformie ZOOM.



Źródło: <https://www.colorado.edu/philosophy/events/summer-seminar>.

Z kolei w modelu wykorzystywanym przez University of Springfield-Illinois do prowadzenia seminarium dyplomowego z filozofii stosowano wyłącznie asynchroniczne formy komunikacji¹¹⁵. Seminarium licencjackie oraz magisterskie składa się tu z dwóch części. Część pierwsza jest zaawansowanym kursem z wybranych zagadnień filozoficznych prowadzona na bazie artykułów naukowych. Zaś część druga skupia się na doskonaleniu pracy semestralnej, którą w domyśle wykorzystać można podczas aplikowania na studia magisterskie lub doktoranckie. Seminarium prowadzone jest przez dwóch pełnoetatowych pracowników z limitem miejsc wynoszącym 14 osób.

W humanistycznych seminariach online wykorzystywany jest także model mieszany. W proseminarium „Advanced Philosophy of Mind & Cognitive Science” realizowanym na University of Edinburgh w ramach kierunku „Epistemology, Ethics and Mind” używa się zarówno środków synchronicznych, jak i asynchronicznych¹¹⁶. Zajęcia składają się z asynchronicznych dyskusji online przy użyciu forum dyskusyjnego oraz

¹¹⁵ P. Bołtuć, *Tajemnice e-learningu...*, dz. cyt., s. 190.

¹¹⁶ J. S. Lavelle, *Advanced Philosophy of Mind and Cognitive Science* (PHIL11135), <https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/phil-eem-advmind.pdf>.

spotkań wideokonferencyjnych odbywających się raz na dwa tygodnie. Grupa składa się maksymalnie z kilkunastu studentów i prowadzona jest przez wykładowcę z uczelni. Przebieg wideokonferencji jest nagrywany i udostępniany studentom.

Na koniec warto przybliżyć jeszcze jeden, innowacyjny model, który jest wykorzystywany do prowadzenia proseminariów oraz seminariów dla kadry naukowej z różnych uczelni. To HBX Live, system stworzony przez Harvard Business School, który oferuje hybrydowe seminaria w trybie wirtualnych słuchaczy i stacjonarnego wykładowcy. System składa się z dedykowanego oprogramowania dla zdalnych uczestników oraz specjalnej przestrzeni wykładowej zwanej wirtualnym amfiteatrem (*virtual amphitheater*), w której umieszczony jest prowadzący¹¹⁷. Wirtualny amfiteatr wyposażony jest w ścianę wideo (*videowall*), na której wyświetlonych zostać może do 60 uczestników podpisanych nazwiskiem i lokalizacją geograficzną (Rys. 17). Wzorem produkcji telewizyjnych seminariów są nadzorowane przez zespół profesjonalistów, w tym: operatorów kamer pokazujących prowadzącego, realizatora, techników i producenta.

Rysunek 17. Wirtualny amfiteatr – hybrydowa formuła seminariów w Harvard Business School.



Źródło: <https://www.alumni.hbs.edu/stories/Pages/story-bulletin.aspx?num=3720>.

Sukces HBX Live sprawił, że w 2016 roku BBC Radio 4 wraz z Harvard Business School wyprodukowało w przestrzeni wirtualnego amfiteatru serię debat z filozofii

¹¹⁷ Harvard Business School, *HBX Launches HBX Live – Harvard Business School's Virtual Classroom*, <http://www.hbs.edu/news/releases/Pages/hbx-live.aspx>.

politycznej prowadzoną przez Miceala J. Sandela¹¹⁸. W programie udało się połączyć osoby z różnych środowisk i zakątków świata do udziału w pogłębionej refleksji nad filozoficznymi założeniami tkwiącymi u podstaw problemów naszych czasów.

Niezależnie od zastosowanego modelu seminaria online tworzą nową jakość zarówno w dydaktyce szkoły wyższej jak i kształceniu ustawicznym kadry akademickiej. Pozwalają w łatwy sposób łączyć ze sobą osoby z różnych ośrodków akademickich tak regionalnych, jak i globalnych. Piotr Bołtuć dostrzega ich sens zwłaszcza tam, gdzie mamy do czynienia z niezwykle wąską specjalnością naukową, której nieliczni reprezentanci rozsiani są po całym globie¹¹⁹. Seminarium online uznać zatem należy za jeden z rodzajów wirtualnej mobilności (*virtual mobility*), która oznacza formę uczenia się wykorzystującą ICT do wspierania międzynarodowej współpracy osób z różnych środowisk i kultur¹²⁰. Na uczelni wyższej jej beneficjentami będą zarówno studenci i doktoranci, ale także kadra naukowa uczelni. Tego typu seminaria realizowane były m.in. w Europie w ramach projektów VENUS¹²¹ oraz European Virtual Seminar on Sustainable Development¹²², a także globalnie w ramach Synchronous Cyber Classroom przeznaczonego dla doktorantów¹²³.

2.4 Kurs internetowy

Omówione wcześniej sposoby realizowania różnych form kształcenia w środowisku online dotyczą przede wszystkim studiów stacjonarnych. W przypadku programów realizowanych w całości online podział na tradycyjne formy kształcenia nie jest tak czytelny. W miejsce wykładów i ćwiczeń pojawia często bardziej elastyczna forma – kurs internetowy, który wykorzystuje całe bogactwo metod i środków e-edukacji by realizować cele kształcenia zarówno z obszaru wiedzy jak i umiejętności.

Liczne przykłady zastosowania formuły kursu internetowego w kształceniu humanistycznym spotkać można w jednostce kształcenia ustawicznego University of

¹¹⁸ *The Global Philosopher*, „The Harvard Gazette”, 22.03.2016, <https://news.harvard.edu/gazette/story/2016/03/the-global-philosopher>

¹¹⁹ P. Bołtuć, *Edukacja bez dystansu*, dz. cyt.

¹²⁰ H. Bijnes i in., *European Cooperation in Education through Virtual Mobility. A Best-Practice Manual*, EURASHE, Leuven 2006, s. 29, <https://www.eurashe.eu/library/wg4-r-virtual-mobility-best-practice-manual-pdf>.

¹²¹ B. Schreurs, S.Reynolds, K. Rajagopal, *Virtual Seminars: Creating New Opportunities for Universities*, „e-mentor” 2009, Nr 3(30), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/30/id/664>.

¹²² J. Kraker, R. Cörvers, *European Virtual Seminar on Sustainable Development*, NetCU Showcases, <https://platform.ue4sd.eu/uploads/practices/14/downloads/Open%20Universiteit%20Case%20Study.pdf>.

¹²³ D. Chia-En Teng, C. Nian-Shing, L. Tomasso, *Exploring students' learning experience in an international online research seminar in the Synchronous Cyber Classroom*, „Computers & Education” 2012, Vol. 58, Issue 3, s. 918–930.

Oxford. W ofercie Department for Continuing Education znajduje się kilkadziesiąt humanistycznych kursów online wykorzystujących asynchroniczne modele kształcenia. Kurs *Middle English Literature*, którego celem jest przekaz wiedzy na temat wybranego okresu literatury angielskiej, korzysta wyłącznie z metod podających wykorzystując środki takie jak: dokumenty tekstowe, strony internetowe, pliki audio, a także krótkie podcasty nagrywane przez wykładowcę¹²⁴. Inny kurs, *Writing Poetry*, przekazuje wiedzę i umiejętności niezbędne, by tworzyć liryczne formy literackie¹²⁵. Pod okiem wykładowcy uczestnicy kursu czytają wybrane dzieła (*guided reading*), a także wykonują ćwiczenia kompozycyjne (*guided writing tasks*). Na kursie analizowane są także fragmenty tekstów wskazanych przez prowadzącego oraz własna twórczość uczestników. Najbardziej zróżnicowany pod kątem zastosowanych metod kształcenia jest kurs historyczny *The Making of Modern Britain* omawiający procesy formujące współczesną Wielką Brytanię¹²⁶. Pod okiem wykładowcy uczestnicy czytają i analizują wybrane utwory literackie, wykonują zadania kształtujące konkretne kompetencje (*guided exercises*) oraz dyskutują na wybrane tematy (*discussion sessions*). Poza tym kurs przewiduje liczne formy aktywności takie jak: pytania do przeczytanych tekstów, indywidualne pytania od prowadzącego, krótkie tematy badawcze do opracowania oraz quizy.

Zdecydowana większość kursów humanistycznych oferowanych przez jednostkę kształcenia ustawicznego University of Oxford wymaga do zaliczenia dwóch prac pisemnych: krótszej w połowie trwania kursu oraz dłuższej na koniec zajęć. Kursy trwają średnio 10 tygodni i wymagają około 100 godzin nauki. Dodatkowo od studentów, którzy pragną zdobyć Certificate of Higher Education, różnoznaczny z pierwszym rokiem studiów licencjackich, wymagany jest udział w 70% zajęć oraz aktywne uczestnictwo w dyskusjach, jeżeli są one przewidziane w programie kształcenia.

Mieszany model humanistycznego kursu internetowego stosowany jest w Harvard Extension School – jednostce kształcenia ustawicznego Harvard University. Kurs *Blockbuster, Mythbuster: American Superhero Cinema* ukazuje, jak amerykański przemysł filmowy reaguje i oddziałuje na społeczną, kulturową i polityczną potrzebę

¹²⁴ University of Oxford, *Middle English Literature – course summary*, <https://www.conted.ox.ac.uk/courses/middle-english-literature-online>.

¹²⁵ University of Oxford, *Writing poetry – course summary*, <https://www.conted.ox.ac.uk/courses/writing-poetry-online>.

¹²⁶ University of Oxford, *The Making of Modern Britain – course summary*, <https://www.conted.ox.ac.uk/courses/the-making-of-modern-britain-online>.

superbohaterów¹²⁷. Trwa 15 tygodni i zajmuje ok. 8-10 godzin pracy tygodniowo poza czasem spędzonym w wirtualnej klasie. W kursie wykorzystano wideokonferencje jako główny sposób komunikacji. Podczas cotygodniowych spotkań studenci są zobligowani do teleobecności zarówno w kanale audio, jak i wideo, a więc z włączoną kamerką internetową. Wymaga to użycia przez studenta łącza internetowego o wskazanych parametrach, a także wykorzystania zatwierdzonego przez zespół techniczny zestawu audio-wideo (mikrofon zewnętrzny, kamerka). Co ważne, organizatorzy kursu zaznaczyli, iż uczestnicy, którzy będą znajdować się w niedostatecznie wyciszonym pomieszczeniu, nie będą mogli wziąć udziału w spotkaniu i zostaną uznani za nieobecnych.

Wideokonferencja rozpoczyna się 15-minutową emisją fragmentów wybranych filmów, po czym następuje dyskusja. Do dyskusji studenci przygotowują się poprzez wcześniejszą lekturę zadanej literatury przedmiotu oraz obejrzenie filmów. Najpóźniej dzień przed zajęciami uczestnicy kursu muszą także umieścić na forum dłuższą wypowiedź na zadany przez wykładowcę temat (*weekly postings*). Dodatkowo wykładowca udostępnia słuchaczom materiały informacyjne (*handouts*) obejmujące różne zagadnienia związane z kursem, które mają na celu ułatwić zrozumienie poruszanych kwestii.

Dość skomplikowanie przedstawiają się kryteria zaliczenia kursu składające się z czterech elementów:

- 1) Cotygodniowe posty na zadany temat (min. 250 słów) – maksymalnie 20% oceny;
- 2) Obowiązkowa obecność na wideokonferencjach – 20%;
- 3) Egzamin w połowie kursu w formie pracy pisemnej – 20%;
- 4) Projekt końcowy w formie dłuższej pracy pisemnej (8-10 stron) przeprowadzony w nadzorowanych warunkach (*proctored exams*) – 40%.

Co więcej, wobec studentów traktujących kurs jako element programu studiów (*graduate credit*) stosuje się bardziej surowe kryteria zaliczenia: dłuższy projekt końcowy (12-14 stron) i cotygodniowe posty (min. 300 słów), a także większy stopień zaangażowania na zajęciach.

Inne podejście metodyczne do humanistycznych kursów internetowych reprezentuje jeden z największych prywatnych dostawców e-edukacji w USA –

¹²⁷ Harvard University, *American Superhero Cinema STAR E-198 (25704)*, <https://canvas.harvard.edu/courses/69620/assignments/syllabus>.

University of Phoenix. Kurs *Introduction to Film Studies* przekazuje wiedzę z zakresu historii filmu oraz kształtuje umiejętności potrzebne w analizie i krytyce filmowej¹²⁸. Trwające 5 tygodni zajęcia w 14-osobowej grupie wykorzystują całe bogactwo metod i środków dydaktycznych. Podstawą jest praca z książką (*reading*), w tym z literaturą przedmiotu udostępnioną przez uczelnie online. Zapoznanie się z kolejnymi jej fragmentami stanowi podstawę do dalszych aktywności. Pierwszą z nich jest dyskusja na wskazane tematy (*discussion questions*), której wkład w zaliczenie kursu wynosi 25%. Kolejne to zadania grupowe polegające na dyskusji nad wybranymi przez grupę filmami (*learning team*) stanowiące 20% oceny oraz projekty grupowe w postaci prezentacji multimedialnej (*learning team presentation*) dające kolejne 20% oceny. Zadania indywidualne stanowią resztę oceny cząstkowej kursu (35%). Składają się na nie krótkie prace pisemne na zadany temat, quizy dotyczące filmów oraz praca zaliczeniowa będąca krytyką filmową wybranego dzieła kinematografii. Uzupełnienie stanowią aktywności niepodlegające ocenie (*nongraded activities*), takie jak zapoznanie się ze wskazanymi tekstami czy filmami.

Przedstawione powyżej przykłady kursów online nie są osadzone w kontekście szerszego programu kształcenia realizowanego w kampusie. Występują bowiem jako jeden z przedmiotów w ramach studiów przez internet lub jednorazowa forma samokształcenia. Istnieją jednak kursy internetowych oferowane w ramach tradycyjnej edukacji akademickiej. Wskazać można dwa obszary, w których ich obecność jest szczególnie wartościowa: kursy ogólnouniwersyteckie oraz kursy międzyuczelniane.

Zajęcia ogólnouniwersyteckie to przede wszystkim możliwość zgłębienia dziedzin wiedzy niezwiązanych z wybranym kierunkiem studiów. Jak wskazuje wieloletnia praktyka Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji (COME) działającego przy Uniwersytecie Warszawskim, kursy ogólnouniwersyteckie realizowane online cieszą się znacznym zainteresowaniem studentów. W ramach projektu Interdyscyplinarnej Bazy Internetowych Zajęć Akademickich (IBIZA) uruchomionej na UW w 2005 roku, w ciągu niespełna 5 lat udział w nich wzięło blisko 15 tys. studentów¹²⁹. Obok różnych dyscyplin akademickich ogólnouczelniane e-kursy

¹²⁸ University of Phoenix, *Introduction To Film Studies*, Sylabus HUM/150 Version 7, 2018, <http://www.phoenix.edu/courses/hum150.html>.

¹²⁹ M. Wilkin, *Dziesięć lat e-nauczania na Uniwersytecie Warszawskim*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2010, s. 225.

obejmować mogą także szkolenia (BHP, szkolenie biblioteczne, własność intelektualna) oraz lektoraty z języków obcych.

Przykładem ogólnouniwersyteckich zajęć online jest asynchroniczny kurs *Lata sześćdziesiąte: The Beatles i ich czasy* uruchomiony przez Instytut Romanistyki i COME UW. Celem omawianego kursu było wykorzystanie tematu z pogranicza historii kultury i muzyki do ukazania przekrojowej wizji zmian społeczno-kulturowych w latach 60. XX wieku¹³⁰. Jak twierdzi autor kursu, zarówno temat, jak i sposób prezentacji materiału miały za zadanie pobudzić zainteresowanie i utrzymać wysoką motywację odbiorcy. Szata graficzna kursu wykraczała poza akademicki standard oferując atrakcyjne wizualnie menu oraz elementy identyfikujące poszczególne kategorie. Zastosowane środki kształcenia obejmowały wykład w formie prezentacji multimedialnej oraz skrupulatnie dobrane materiały dydaktyczne w formie tekstów, obrazów, materiałów audio i wideo opracowanych w formie interaktywnego zasobu (SCORM). W każdym module znajdowały się oceniane zadania z informacją zwrotną od prowadzącego oraz kończący go test. W opinii prowadzącego kurs spełnił swoje oczekiwania w zakresie przekazu wiedzy. Jednak pomimo wysiłków nie udało się zmotywować studentów do prowadzenia stałej, pogłębionej refleksji nad prezentowanym zagadnieniem w ramach dostępnego w kursie forum dyskusyjnego.

Drugim obszarem, w którym formuła kursu internetowego posiada wartość dodaną w tradycyjnym systemie kształcenia są kursy międzyuczelniane. Poszerzają one ofertę dydaktyczną własnej *Alma Matris* o kursy dostępne w innych ośrodkach akademickich. Omówiony wcześniej wykład Michała Ostrowickiego prowadzony w Second Life dla studentów polskich uczelni można potraktować jako kurs tego rodzaju. Innymi przykładami są kursy z etyki i filozofii oferowane przez University of Hradec Kralove w ramach studiów międzyuczelnianych prowadzonych przez trzy uczelnie w Czechach¹³¹. Pierwsze zajęcia prowadzone są stacjonarnie w siedzibie uczelni. Jednak kolejne odbywają się już na platformie e-learningowej, gdzie na studentów czekają materiały dydaktyczne oraz zadania do zrobienia każdego tygodnia. Kontakt z prowadzącym odbywa się za pomocą poczty elektronicznej, forum dyskusyjnego lub czatu. Ostatnie zajęcia są także organizowane w siedzibie uczelni, a ich celem jest

¹³⁰ Zob. D. Krawczyk, *Humanistyka inaczej – kurs „Lata sześćdziesiąte: The Beatles i ich czasy”*, „Eduakcja” 2014, Nr 2 (8), s. 63–72, <http://eduakcja.eu/index.php/pl/archiwum/nr-2-8-2014.html>.

¹³¹ I. Semradova, *Designing E-learning courses in humanities and their use in the interuniversity study programmes*, "Procedia Computer Science" 2011, Vol. 3, s. 162–166, <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.028>.

omówienie prac zaliczeniowych przesłanych na platformę. Grupa zajęciowa liczy między 15–30 uczestników, z czego 10-20% nie kończy kursu z powodu nie spełnienia warunków zaliczenia¹³².

Jednak kursy międzyuczelniane mogą być organizowane także przez uczelnie z różnych krajów. Tego typu inicjatywy nie tylko poszerzają lokalną ofertę dydaktyczną, ale – jak sugeruje Piotr Bołtuć – wspierają budowanie globalnie sprawiedliwego dobrobytu w edukacji (*global equitable prosperity*)¹³³. Zwłaszcza, gdy są oferowane przez uczelnie o uznanej renomie. Przykładem takiego kursu jest *Rationality and Moral Choice* prowadzony w języku angielskim dla studentów Szkoły Głównej Handlowej oraz University of Springfield-Illinois. Kurs obejmował zastosowanie teorii racjonalności i elementów teorii gier do praktyki biznesowej i etyki środowiskowej. Wśród 30 uczestników kursu połowa była z polskiej uczelni, a druga z amerykańskiej. W kursie wykorzystywany był omówiony już model asynchroniczny USI, w którym dyskusje prowadzone na forum uzupełniane są materiałami dydaktycznymi. Warto odnotować, że podczas trwania kursu uwidoczniły się różnice w postawach polskich i amerykańskich studentów odnośnie kwestii takich jak globalizacji czy oczekiwania wobec respektowania wartości przez rynek pracy. Dla prowadzącego zajęcia oznacza to, że międzynarodowe kursy akademickie prowadzą do wzajemnego poznania oraz zrozumienia innych niż własna perspektyw kulturowych, co we współczesnym, pluralistycznym świecie stanowić może nieocenioną wartość¹³⁴.

2.5 Zautomatyzowany kurs internetowy

Współczesne kursy online coraz częściej wykorzystują podstawową właściwość środowiska cyfrowego jaką jest jego programowalność. Umożliwia ona algorytmizację procesu kształcenia w predefiniowany ciąg przyczynowo-skutkowy, którego stan określony jest przez zachowanie uczącego się. To automatyzujące podejście znane jest w dydaktyce pod pojęciem nauczania programowanego. Zostało stworzone w latach 50. ubiegłego wieku przez B. F. Skinnera – ojca radykalnego nurtu behawioryzmu. W pracach *The science of learning and the art of teaching* oraz *Teaching machines* zawarł on koncepcję urządzenia, które indywidualizuje proces kształcenia przez dobór treści na

¹³² Tamże, s. 163.

¹³³ P. Bołtuć, *Global Learning Through Collaboration*, GUIDE Association, Rome 2008, s. 152.

¹³⁴ P. Bołtuć, *Etyka biznesu: grzechy wynikłe z nieumiejętności grzeszenia*, „e-mentor” 2006, Nr 1(14), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/14/id/261>.

podstawie informacji zwrotnej¹³⁵. Maszyny dostarczającej idealnie dobraną porcję wiedzy bez potrzeby angażowania nauczyciela. Technologiczne możliwości współczesnego kształcenia przez Internet wydają się pozwalać na realizację tego typu wizji. Za jedną z prób wcielenia jej w życie uznać można kursy MOOC, które, gdy pojawiły się po raz pierwszy w 2012 roku, zostały okrzyknięte mianem najważniejszej technologii kształcenia od 200 lat¹³⁶.

MOOC (*Massive Open Online Course*) to nic innego jak bezpłatny, akademicki kurs dostępny w internecie, w którym rezygnuje się z relacji nauczyciel-uczeń na rzecz podających materiałów edukacyjnych, aktywności utrwalająco-sprawdzających oraz oddolnego wsparcia społeczności uczących się. Od tradycyjnych kursów różnią się skalą w jakiej są prowadzone. Średnio w kursie uczestniczy jednocześnie kilka tysięcy studentów z całego świata. Jednak najbardziej popularne przyciągają dziesiątki tysięcy odbiorców, czego najlepszym przykładem jest kurs *Artificial Intelligence* uruchomiony wspólnie przez Google i Stanford University, który zgromadził najliczniejsze w historii kształcenia wyższego audytorium liczące 160 tys. osób¹³⁷.

Format MOOC ma swoje korzenie w ruchu otwartych zasobów edukacyjnych (*Open Educational Resources*), którego początki sięgają 2001 roku. To właśnie wtedy pojawiły się pierwsze instytucjonalne inicjatywy publicznego udostępnienia akademickich zasobów edukacyjnych takie jak MIT OpenCourseWare czy Rice University Connexions¹³⁸. Na płaszczyźnie aksjologicznej MOOC stanowi rewitalizację kultury daru w obszarze kształcenia akademickiego¹³⁹. Z założenia bowiem ma stwarzać szansę dostępu do wysokiej jakości kształcenia akademickiego dla osób, które – głównie z powodów materialnych – są z niej wykluczone. Dlatego pojawienie się trzech pierwszych platform oferujących kursy MOOC w USA, w którym dług studencki przekroczył w 2014 roku bilion dolarów, uznać można za symptomatyczne¹⁴⁰. Jednak

¹³⁵ E. R. Hilgard, *Perspectives on Educational Psychology*, (w:) J. Glover, R. Ronning (red.), *Historical Foundations of Educational Psychology*, Springer 1987, s. 421.

¹³⁶ A. Regalado, *The Most Important Education Technology in 200 Years*, „MIT Technology Review”, 2.11.2012, <http://www.technologyreview.com/news/506351/the-most-important-education-technology-in-200-years>.

¹³⁷ B. Galwas, *Kierunki informatyzacji i automatyzacji systemów edukacyjnych na początku XXI wieku*, „Eduakcja”, Nr 2 (8)/2014, s. 10, <http://eduakcja.eu/index.php/pl/archiwum/nr-2-8-2014/>.

¹³⁸ Zob. S. Johnstone, *Open educational resources serve the world*, „Educause Quarterly” 2005, Nr 28(3), <https://er.educause.edu/articles/2005/6/open-educational-resources-serve-the-world>

¹³⁹ Zob. A. Pietrzykowski, *Education 2.0: Towards open knowledge society*, (w:) M. Arias-Oliva, T. Bynum, S. Rogerson (red.), *The backwards, forwards and sideways changes of ICT*, Universitat Rovira i Virgil, Tarragona 2010.

¹⁴⁰ *HORIZON REPORT 2014*, s. 32, <https://cdc.qc.ca/pdf/2014-Horizon-Report-creative-commons-copy.pdf>.

dopiero kraj z wysoką stopą ubóstwa jakim są Indie dostrzegł rewolucyjność bezpłatnej, internetowej edukacji akademickiej. Kursy MOOC stały się tam częścią systemu kształcenia wyższego. W grudniu 2018 roku przeprowadzono tam pierwszy nadzorowany egzamin dla studentów, którzy ukończyli kursy MOOC na narodowej platformie SWAYAM¹⁴¹.

Współcześnie kursy MOOC są bardzo popularnym sposobem poszerzania swoich horyzontów o nowe obszary wiedzy akademickiej. W 2018 roku istniało 57 platform w 23 krajach o łącznej liczbie użytkowników wynoszącej ponad 100 mln¹⁴². Wśród nich znajdowały się zarówno przedsięwzięcia typu for-profit (Coursera, FutureLearn, Udacity), inicjatywy realizujące społeczną misję (edX, Stanford online, OpenSAP), a także przedsięwzięcia rządowe wspierające rozwój kompetencji kluczowych dla gospodarki (Prometeusz – Ukraina, Zhihuishu – Chiny, Navoica – Polska, SWAYAM – Indie, MOOC-FUN – Francja).

Brak kosztów związanych z uczestnictwem w kursach MOOC to nie jedyny powód ich atrakcyjności. Kursy te tworzone są najczęściej przez kadre najlepszych uczelni świata, dzięki czemu odznaczają się wysokim poziomem merytorycznym. Z tego powodu kilkanaście uczelni wyższych, w tym Colorado State University, John F. Kennedy University, Free University of Berlin, a także Technical University of Munich umożliwiło zaliczanie wybranych przedmiotów na podstawie certyfikatu ukończenia kursu MOOC¹⁴³. Przenoszenie zaliczenia z kursu MOOC na tradycyjny program kształcenia to jeden z kluczowych obszarów oddziaływania tego formatu na edukację wyższą. Nie dziwi zatem stwierdzenie Ananta Agarwala, CEO platformy edX a zarazem profesora MIT, iż optymalny model edukacji wyższej dla współczesnego świata to 75% kursów realizowanych w murach uczelni oraz 25% na kursach online oferowanych przez najlepsze uniwersytety świata, w tym kursach MOOC¹⁴⁴.

Dla instytucji kształcenia kursy MOOC to przede wszystkim narzędzie do realizowania celów strategicznych. Wskazują na to badania ankietowe ponad 2800 amerykańskich instytucji, według których kursy te postrzegane są jako szansa na

¹⁴¹ M. C. Mendez, *MOOCs Are Now Part of the Education System*, 02.04.2019, <https://www.classcentral.com/report/swayam-for-credit/>.

¹⁴² MOOC Platform Comparison Table, https://www.mooclab.club/pages/mooc_comparison_2018/.

¹⁴³ K. Mangan, *A First for Udacity: a U.S. University Will Accept Transfer Credit for One of Its Courses*, „The Chronicle of Higher Education”, 6.09.2012, <http://chronicle.com/article/A-First-for-Udacity-Transfer/134162>.

¹⁴⁴ A. Agarwal, *Reimagine Education*, Open edX Conference 2018, https://youtu.be/ZvJpdRWLA_w?t=1540.

zwiększenie świadomości własnej marki na arenie międzynarodowej oraz lepsze wskaźniki rekrutacyjne na płatnych studiach¹⁴⁵. Co więcej, w 2017 roku w ofercie uczelni znalazły się pierwsze programy studiów oparte w całości kursy MOOC. Są to wyłącznie kierunki z obszaru STEM. W styczniu 2020 roku na platformie Coursera dostępnych było 16 programów studiów magisterskich oraz jeden licencyjki oferowanych w większości z zagadnień informatycznych¹⁴⁶. Z kolei platforma edX oferowała w tym czasie 10 programów studiów magisterskich¹⁴⁷.

W przypadku humanistyki format MOOC występuje wyłącznie w postaci pojedynczych kursów. W styczniu 2020 roku największa na świecie platforma MOOC Coursera oferowała 338 kursów z dyscyplin humanistycznych, a druga co do wielkości platforma edX 372 kursy. Według szacunków bazy Coursetalk całkowita liczba bezpłatnych, humanistycznych kursów MOOC dostępnych na wszystkich platformach na początku 2020 roku obejmowała 2200 pozycji¹⁴⁸.

Niezależnie od platformy w kursach humanistycznych dominuje język angielski. Kursy nieanglojęzyczne stanowią około 25% globalnej oferty, z czego najczęściej używany jest język hiszpański i chiński¹⁴⁹. Warto zauważyć, iż niektóre uczelnie uruchamiają kursy w kilku wersjach językowych zwiększając tym samym potencjalne grono odbiorców. Zdarza się także odwrotny kierunek, gdy kurs działający na platformie o charakterze międzynarodowym przenoszony jest na platformę krajową o mniejszym zasięgu. Przykładem takiej migracji jest kurs *Scientific Humanities* Bruno Latoura, jednego z najbardziej znanych współczesnych socjologów, który przeniósł swój kurs z komercyjnej, zorientowanej na globalnego odbiorcę platformy Coursera, na francuską platformę non-profit MOOC-FUN¹⁵⁰.

W humanistyczne kursy MOOC tworzone są w ramach dwóch podejść pedagogicznych: xMOOC – zorientowany na zasoby i oparty o instruktoryzm oraz cMOOC – zorientowany na proces i oparty o konektywizm¹⁵¹. Zdecydowanie przeważa jednak podejście pierwsze oparte o instruktoryzm.

¹⁴⁵ Zob. E. Allen, I. Elaine, J. Seaman, Babson (red.), *Grade change. Tracking Online Education in the United States*, Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC 2014, <https://www.onlinelearningssurvey.com/reports/gradechange.pdf>.

¹⁴⁶ Coursera, *Degrees*, <https://www.coursera.org/degrees>.

¹⁴⁷ edX, *Master's Degrees on edX*, <https://www.edx.org/masters>.

¹⁴⁸ Coursetalk, *Humanities courses*, <https://www.coursetalk.com/subjects/humanities/courses>.

¹⁴⁹ Class central, *Subjects*, <https://www.class-central.com/subjects>.

¹⁵⁰ Fun MOOC, *Scientific Humanities Course*, https://www.fun-mooc.fr/courses/SciencesPo/05004/Trimestre_1_2014/about.

¹⁵¹ S. Hayes, *MOOCs and Quality: A Review of the Recent Literature*, QAA MOOCs Network, 2015, s. 6, <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/MOOCs-and-Quality-Literature-Review-15.pdf>.

Przykładem kursu typu xMOOC jest *Introduction to philosophy* stworzony przez kadre University of Edinburgh. Kurs został uruchomiony po raz pierwszy na platformie Coursera w 2013 roku przyciągając ponad 100 tys. słuchaczy¹⁵². Jego celem jest zapoznanie uczestników z podstawowymi obszarami refleksji filozoficznej. Trwa 7 tygodni i składa się z pięciu modułów, z których każdy prowadzony jest przez innego wykładowcę: Epistemology, Philosophy of Science, Philosophy of Mind, Ethics, Metaphysics¹⁵³. Do ukończenia kursu zakłada się około 1-2 godzin pracy własnej tygodniowo. Poza wersją angielską kurs dostępny jest także w języku chińskim¹⁵⁴.

Do przekazu wiedzy stosowane są głównie metody podające. W ciągu kolejnych tygodni wykładowcy za pomocą nagrań wideo (łącznie ok. 30 min. tygodniowo w formie kilku krótszych materiałów) przedstawiają kolejne zagadnienia. Nagrania zrealizowane są głównie przy wykorzystaniu techniki kluczowania tła, która umożliwia umieszczenie wykładowcy w wirtualnej scenografii. Dla urozmaicenia kilka nagrań zostało przeprowadzonych poza studium w lokalizacjach związanych z tematem zajęć m.in. w National Museum of Scotland oraz przy grobowcu filozofa epoki Oświecenia Davida Hume'a. Stosuje się tu także swobodny styl prezentacji treści odbiegający od akademickiej powagi na rzecz formy bliższej idei edutainment. Dla przykładu wykładowca omawiający zagadnienie metafizyki jest przebrany za podróżnika w czasie. Jednak nie wszyscy uczestnicy kursu uznali ten sposób komunikacji za odpowiedni. Niektóre z opinii wskazują, iż jest to nieprofesjonalne i nielicujące z powagą instytucji¹⁵⁵.

Poza nagraniami wideo każdego tygodnia kursanci otrzymują również listę sugerowanych materiałów dodatkowych związanych z omawianym tematem. Wśród nich znajdują się m.in. strony internetowe, podcasty, artykuły naukowe oraz pozycje książkowe. Jedną z nich jest książka *Philosophy for everyone*, która została napisana przez prowadzących kurs specjalnie na jego potrzeby¹⁵⁶. Dodatkowo udostępniane jest parostronicowe podsumowanie zagadnień prezentowanych w danym tygodniu (*handouts*).

Przez kilka lat istotnym elementem kursu *Introduction to philosophy* było forum dyskusyjne. Pozwalało ono na wspólną refleksję oraz integrację społeczności uczącej się.

¹⁵² University of Edinburgh, *Free On-Line Introductory Course ('MOOC') in Philosophy*, <https://ei-dyn.ppils.ed.ac.uk/article/free-line-introductory-course-mooc-philosophy>.

¹⁵³ Coursera, *Introduction to philosophy*, <https://www.coursera.org/learn/philosophy>.

¹⁵⁴ Coursera, *Introduction to philosophy – Chinese version*, <https://www.coursera.org/learn/zhexue-daolun>.

¹⁵⁵ Coursetalk, *Introduction to philosophy*, <https://www.coursetalk.com/proZob.rs/coursera/courses/introduction-to-philosophy>.

¹⁵⁶ Zob. M. Chrisman, D. Pritchard, *Philosophy for Everyone*, Routledge 2013.

Pod tym względem platforma Coursera posiada dwa uzupełniające się rozwiązania. Pierwszym są tzw. mentorzy społeczności (*community mentors*) czyli wolontariusze zachęcający do udziału w dyskusji i odpowiadający na pytania uczestników¹⁵⁷. Drugim, obecne w systemie funkcjonalności służące do zarządzania dyskusją: opcja śledzenia wybranych wątków (*follow*) oraz głosowanie na wartościowe komentarze (*upvote button*). Pomimo tych rozwiązań znaczna część kursantów uważała, że jakość dyskusji i sposób moderacji były niewystarczające, aby traktować forum jako wartościową przestrzeń kształcenia¹⁵⁸. Co więcej, ilości nadużyć i przypadków łamania netykiety sprawiły, że na początku 2017 roku prowadzący podjęli decyzję o jego zamknięciu¹⁵⁹.

Ciekawie przedstawiają się obecne w kursie metody aktywizujące. Szczególnie interesujący jest quiz zintegrowany z zasobem wideo (*in-video quiz*). Podczas odtwarzania nagrania wideo wyświetla on pytanie, na które student musi odpowiedzieć poprawnie, aby zobaczyć dalszą część nagrania. Tego rodzaju quizy sprawiają, że uczestnik kursu na bieżąco może sprawdzać i utrwalać rozumienie przyswajanego materiału. Jak wskazują badania, mechanizm natychmiastowej powtórki potrafi znacznie poprawić zapamiętanie przyswajanego materiału¹⁶⁰.

Aby zamknąć dany moduł uczestnik kursu musi zaliczyć quiz ćwiczebny (*practice quiz*), który przygotowuje go do testu kończącego moduł. Dodatkowo musi napisać krótki esej na wybrany temat, do którego oceny wykorzystano mechanizm wzajemnej ewaluacji uczestników (*peer review assignment*). Wzajemne ocenianie się uczestników kursu według wskazanych kryteriów (*peer evaluation*) jest interesującym sposobem rozwiązania problemu jakościowej oceny prac pisemnych bez zaangażowania nauczyciela. Podobnie jak omawiany kurs, idea wzajemnej ewaluacji wywodzi się ze Szkocji. George Jardine, profesor logiki i filozofii na University of Glasgow, zastosował ją po raz pierwszy w XVIII wieku¹⁶¹. Dziś uważa się, że właściwie realizowany *peer grading* może stanowić wartościową metodę ewaluacji. W badaniu z 2001 roku wykazano istnienie silnej korelacji między ocenami wystawianymi przez uczniów, a

¹⁵⁷ Coursera, *Who are Community Mentors?*,

<https://www.coursera.org/learn/philosophy/supplement/xmCKZ/who-are-community-mentors>.

¹⁵⁸ Class central, *Introduction to philosophy*,

<https://www.class-central.com/mooc/418/coursera-introduction-to-philosophy>.

¹⁵⁹ Coursera, *Introduction to philosophy*, <https://www.coursera.org/learn/philosophy/discussions>.

¹⁶⁰ Zob. H. L. Roediger, J. D. Karpicke, *Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention*, „Psychological science” 2006, Nr 17(3), s. 249–255.

¹⁶¹ E. Losh, *The War on Learning: Gaining Ground in the Digital University*, MIT Press, 2014, s. 131.

ocenami nauczycieli¹⁶². Jednocześnie zauważono, że skuteczność tej metody oceniania zależy w dużej mierze od przyswojenia przez uczniów kryteriów oceny oraz nagradzania ich za rzetelne ocenianie. W przypadku kursów MOOC metoda ta została udoskonalona o asystujące studentom algorytmy, które kalibrują adekwatność ocen (*Calibrated Peer Review*).

Innym kursem humanistycznym w konwencji xMOOC przygotowanym przez wykładowców University of Edinburgh jest *E-learning and Digital Cultures*¹⁶³. 5-tygodniowy kurs, który zadebiutował w 2013 roku, wykorzystywał zarówno asynchroniczne, jak i synchroniczne formy komunikacji. Poza materiałami wideo oraz tekstami do przeczytania wykładowcy prowadzili wspólnie sesję wideokonferencyjną, w której przez godzinę omawiali miniony tydzień kursu¹⁶⁴. Podczas sesji przy użyciu Google Hangout interakcja studentów z wykładowcami była możliwa za pomocą czatu. Dodatkowo wideokonferencja była rejestrowana i udostępniana.

Innego rodzaju kursem wpisującym się w konektywistyczny paradygmat cMOOC jest *Digital Storytelling* uruchomiony przez Jima Grooma z University of Mary Washington¹⁶⁵. Uczestnictwo w kursie przypomina tworzenie powieści hipertekstowej przez wielu autorów. W czasie 15 tygodni studenci tworzą własne blogi, które razem agregowane są jako treść bloga kursowego. Mogą dodać również swoje zadania do „banku zadań”, a także prowadzić audycję w internetowej stacji radiowej. Jak twierdzi autor kursu, taka forma zajęć stanowi połączenie warsztatów medialnych i technologicznych z krytycznym badaniem samego medium komunikacji oraz jego uwarunkowań¹⁶⁶.

Podsumowując, kursy MOOC nie są rozwiązaniem idealnym. Ich organizatorzy borykają się z wieloma problemami, w tym: wysokim, liczącym ok. 90% odsetkiem

¹⁶² P. M. Sadler, E. Good, *The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning*, „Educational Assessment” 2006, Vol. 11(1), s. 23,

<https://www.cfa.harvard.edu/sed/staff/Sadler/articles/Sadler%20and%20Good%20EA.pdf>.

¹⁶³ J. Knox, *Digital culture clash: “massive” education in the E-learning and Digital Cultures MOOC*, „Distance Education”, 2014, Nr 35(2), s. 164–177, <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.91770>.

¹⁶⁴ E-learning and Digital Cultures, <https://www.youtube.com/watch?v=U623X9Kp9dc>.

¹⁶⁵ Digital Storytelling – About ds106, <http://ds106.us/about>.

¹⁶⁶ Tamże.

rezygnacji¹⁶⁷, nieadekwatną znajomością języka¹⁶⁸, brakiem systematyczności¹⁶⁹ czy przygotowania do wzajemnej ewaluacji¹⁷⁰. Niemniej ta forma kształcenia oddziałuje dziś w sposób zauważalny na obszar kształcenia wyższego. W dalszej perspektywie oznaczać to może znaczące konsekwencje dla jego przyszłego kształtu¹⁷¹. Zwłaszcza w przypadku dyscyplin z obszaru STEM. Dla humanistyki brak dialogu z nauczycielem, moderowanej dyskusji prowadzonej w grupie, a także wątpliwości, co do wartości wzajemnej ewaluacji uniemożliwiają realizowanie celów kształcenia związanych z rozwojem kompetencji¹⁷². Kursy MOOC są zatem narzędziem popularyzacji wiedzy humanistycznej, środkiem do promocji instytucji czy budowania marki osobistej, lecz nie alternatywą dla zajęć z wykładowcą, tak online jak i w kampusie.

3. Modele nauczania mieszanego

Choć nauczanie mieszane nie znajduje się w centrum zainteresowania tej pracy, to istnieje kilka ważnych powodów, dla których warto poświęcić mu trochę uwagi. Pierwszy wynika z misji i tradycji instytucji uniwersytetu. Jak zauważa Jerzy Mischke, „istnieją przesłanki, by sądzić, że <<czyste>> e-nauczanie (e-learning) może być trudne do pogodzenia z celami i etosem uniwersytetu”¹⁷³. Dlatego bezpieczniej jest wybrać na początku formę mieszaną, którą można „wprowadzać krok po kroku, niewiele ryzykując”¹⁷⁴. Drugi związany jest z efektywnością dydaktyczną formy mieszanej. Jak wskazuje metaanaliza badań nad b-learningiem, efektywność procesu nauczania-uczenia się jest najwyższa właśnie w nauczaniu mieszanym¹⁷⁵. Łączy ono bowiem najlepsze elementy z każdego środowiska. Trzeci powód podsuwają sami odbiorcy e-edukacji.

¹⁶⁷ HORIZON REPORT 2014, dz. cyt., s. 26.

¹⁶⁸ S. Kolowich, *Learning From One Another*, “Inside Higher ED”, 30.8.2012, <https://www.insidehighered.com/news/2012/08/30/first-humanities-mooc-professors-road-test-courseras-peer-grading-model>.

¹⁶⁹ M. Gosper, D. Green, M. McNeill, R.A. Phillips, G. Preston, K. Woo, *Final Report: The Impact of Web-Based Lecture Technologies on Current and Future Practices in Learning and Teaching*, Australian Learning and Teaching Council, Sydney 2008, http://mq.edu.au/lte/altc/wblt/docs/report/ce6-22_final2.pdf.

¹⁷⁰ A. Watters, *The Problems with Peer Grading in Coursera*, “Inside Higher ED”, 27.8.2012, <https://www.insidehighered.com/blogs/hack-higher-education/problems-peer-grading-coursera>.

¹⁷¹ Zob. A. Pietrzykowski, *Rola otwartych zasobów edukacyjnych w kształtowaniu nowego paradygmatu w edukacji*, „Neodidagmata” 2013, Nr 35, s. 135–143.

¹⁷² C. Reichard, *MOOCs face challenges in teaching humanities*, “The Stanford Daily”, 4.6.2013, <https://www.stanforddaily.com/2013/06/04/moocs-face-challenges-in-teaching-humanities>.

¹⁷³ J. Mischke, A. Stanisławska-Mischke, *B-learning na uniwersytecie – możliwe do pomyślenia warianty akademickiego kształcenia komplementarnego*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, FPAKE, Warszawa 2006, s. 229.

¹⁷⁴ Tamże.

¹⁷⁵ B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Bakia, *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*, “Teachers College Record” 2013, Vol. 115(3), s. 1–47, <http://education.eng.macam.ac.il/article/3599>.

Badania pokazują, że studenci preferują formę mieszaną bardziej od zajęć realizowanych wyłącznie na sali wykładowej bądź online¹⁷⁶.

W szerszym ujęciu *blended learning* definiuje się jako połączenie środków dydaktycznych i narzędzi z różnych środowisk edukacyjnych lub połączenie różnych metod i podejść pedagogicznych niezależnie od używanej technologii¹⁷⁷. W przypadku kształcenia przez Internet formuła b-learningowa oznacza zastąpienie części zajęć realizowanych stacjonarnie przez aktywności online¹⁷⁸. Według Online Learning Consortium za b-learning (zamiennie *hybrid learning*) uznaje się zajęcia, w których stopień wykorzystania technik i metod kształcenia przez Internet mieści się w przedziale 30–79% ogółu zajęć¹⁷⁹.

Istnieje wiele sposobów realizowania zajęć humanistycznych w trybie mieszanym. Według typologii zaproponowanej przez Heather Staker i Michael Horn wyróżnić można cztery modele nauczania mieszanego: rotacyjny (*rotation*), elastyczny (*flex*), samodzielny (*self-blending*) i wzbogacony wirtualnie (*enriched-virtual*)¹⁸⁰. W przypadku edukacji wyższej za najbardziej zgodne z celami kształcenia uważa się model rotacyjny oraz wzbogacony wirtualnie¹⁸¹. Dlatego dalsza analiza skupiać się będzie wyłącznie na nich.

W modelu rotacyjnym studenci korzystają z różnych modalności uczenia się, z których co najmniej jedną jest uczenie się online. W zależności od tego gdzie studenci realizują część online oraz jaką swobodą dysponują w wybieraniu modalności kształcenia, wyróżnić można cztery typy modelu rotacyjnego: a) stanowiskowy (*station rotation*), gdzie wszystkie modalności odbywają się w jednej sali wykładowej; b) laboratoryjny (*lab rotation*), w którym studenci zmieniają miejsce nauki na czas trwania części online; c) odwróconej klasy (*flipped classroom*), w którym studenci przyswajają wiedzę w dowolnym miejscu z dostępem do Internetu; d) zindywidualizowany (*individual rotation*), w którym student realizuje zindywidualizowany program

¹⁷⁶ J. Walker, C. Dziuban, G. Morgan, *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*, „EDUCASE”, 2013, <http://www.educause.edu/library/resources/ecar-study-undergraduate-students-and-information-technology-2013>.

¹⁷⁷ D. Whitelock, A. Jelfs, *Editorial: Journal of Educational Media Special Issue on Blended Learning*, „Journal of Educational Media” 2013, Nr 28(2-3), s. 99–100.

¹⁷⁸ A. Picciano, *Blending with Purpose: The Multimodal Model*, „Journal of the Research Center for Educational Technology” 2009, Vol. 5, No 1, s. 10, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837540.pdf>.

¹⁷⁹ I. E. Allen, J. Seaman, R. Garrett, *Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States*, dz. cyt., s. 5.

¹⁸⁰ H. Stalker, M. B. Horn, *Classifying K–12 blended learning*, Innosight Institute, 2012, <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.

¹⁸¹ Tamże.

nauczania, w tym moduł online, na terenie uczelni¹⁸². Spośród wymienionych typów jedynie odwróconą klasę uznać można za nauczanie mieszane, które realizuje główne postulaty kształcenia na odległość – niezależność miejsca i czas uczenia się.

Jak wskazuje praktyka, model odwróconej klasy prowadzić może do lepszych rezultatów w nauczaniu humanistyki, niż w ma to miejsce w tradycyjnym bądź całkowicie internetowym środowisku kształcenia. Takiego zdania jest Jeremy Adelman, wykładowca Princeton University, który zastosował go w kursie *A History of the World since 1300*. Porównując wyniki końcowe stwierdził, że „przez 20 lat nauczania w Princeton jeszcze nigdy nie widział tak dobrych prac zaliczeniowych i testów końcowych”¹⁸³. Za główną zaletę odwróconej klasy uznał część wykładową w formie wideo, która umożliwia studentom wielokrotne odtwarzanie materiału, a w efekcie lepsze opanowanie omawianych zagadnień.

Innym przykładem zastosowania modelu odwróconej klasy jest kurs *Cinema studies* prowadzony na Northern Arizona University¹⁸⁴. W ramach zajęć studenci uzyskują dostęp online do wszystkich materiałów dydaktycznych używanych na zajęciach, w tym do filmów fabularnych. Na platformie znajdują się także quizy oraz zadania pisemne. Spotkania stacjonarne w klasie odbywają się raz w tygodniu i trwają 75 minut. Podczas spotkania odbywa się dyskusja nad przyswojonym online materiałem. Dodatkowo w trakcie dyżurów studenci otrzymują od wykładowców zindywidualizowaną informację zwrotną. Jak podają władze uczelni, zajęcia w modelu odwróconej klasy zmniejszyły zapotrzebowanie na sale wykładowe przy jednoczesnym wzroście liczby osób biorących udział w kursie o ponad 1000%¹⁸⁵.

Kolejnym przykładem nauczania mieszane w modelu rotacyjnym jest kurs *Concepts of the Hero in Classical Greek Civilization* prowadzony na Harvard University¹⁸⁶. Dwa razy w tygodniu przez godzinę zegarową 30-osobowa grupa studentów prowadzi dyskusje pod okiem wykładowcy, do której przygotowuje się czytając wskazane teksty online bądź fragmenty z e-podręcznika. Ocena końcowa jest tu

¹⁸² Tamże.

¹⁸³ C. Connell, *The future of education?*, „Princeton Alumni Weekly”, 15.05.2013, <https://paw.princeton.edu/article/future-education>.

¹⁸⁴ A. Klocke, D. Hedegard, *Blending in the Humanities: Course Model and Assessment Results* (w:) J. Keengwe (red.), *Models for Improving and Optimizing Online and Blended Learning in Higher*, IGI Global, 2015, s. 174.

¹⁸⁵ Tamże.

¹⁸⁶ Zob. The Derek Bok Center for Teaching and Learning, *Blended Learning in Harvard College: A Pilot Study of Four Courses. Executive Summary, Results, Recommendations and Surveys*, Harvard University, 2014, http://hwpi.harvard.edu/files/bokcenter/files/blended_learning_report_web_version_new_0.pdf.

wypadkową trzech zadań: mikro-esejów (22% oceny końcowej), dłuższego wypracowania (39%) oraz obecność na zajęciach (39%). Powyższy kurs hybrydowy był jednym z czterech uruchomionych w 2013 roku na Harvard University. Niestety w opinii studentów tylko jeden z nich (*China studies*) był tak samo atrakcyjny, jak jego tradycyjny odpowiednik¹⁸⁷. Dla co trzeciego respondenta wynikało to z braku cotygodniowych spotkań podsumowujących, które są swoistą tradycją harwardzką¹⁸⁸.

Hybrydowe kursy humanistyczne są także prowadzone na Oregon State University, który uważany jest za jedną z najlepszych uczelni online w USA. Ta forma kształcenia wykorzystywana jest w kursach z obszarów: *ethic studies*, *writing* oraz *digital storytelling*. Przykładem kursu mieszanego na OSU jest *Ethic* prowadzony przez Allena Thompsona¹⁸⁹. Głównym założeniem metodycznym jest równy podział czasu trwania części online i offline. W ramach części online uczestnik kursu zapoznaje się z tekstem źródłowym oraz ogląda wykłady w postaci krótkich nagrań wideo bądź prezentacji multimedialnych z komentarzem audio. Z kolei część stacjonarna to dyskusja, która odbywa się raz w tygodniu w kampusie. Po dyskusji studenci muszą zaliczyć test online zamykający dany tydzień zajęć. Istotnym elementem ewaluacji postępów są także mikroeseje. Co trzy tygodnie studenci mają do napisania krótką pracę o długości 500 słów, zaś raz w miesiącu odbywa się egzamin pisemny w kampusie.

W polskim środowisku akademickim model odwróconej klasy wykorzystany był na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W ten sposób prowadzone były studia z pedagogiki medialnej, w których zastosowano maksymalną, zgodną z ówczesną regulacją ustawową, ilość zajęć online w programie studiów (60%)¹⁹⁰. Część podającą (wykładową) zapewniały materiały w formie prezentacji, zasobów SCORM, nagrań audio i wideo, dokumentów i innych zasobów dydaktycznych możliwych do przeglądania z poziomu przeglądarki internetowej. Z kolei umiejętności i kompetencje kształtowane były w murach uczelni podczas laboratoriów, warsztatów, zajęć praktycznych i dyskusji. Nie był to jednak klasyczny model odwróconej klasy. Studenci brali także udział w licznych aktywnościach online, w tym m.in. interaktywnych zadaniach, czacie, dyskusjach na forum, wideokonferencjach, projektach oraz debatach, które służyły

¹⁸⁷ Tamże, s. 10.

¹⁸⁸ Tamże, s. 11.

¹⁸⁹ Oregon State University MediaSpace, *Philosophy PHL 205*, https://media.oregonstate.edu/media/Allen+Thompson+-+Philosophy/0_z84vf wz9.

¹⁹⁰ W. Kwiatkowska, K. Majewska, M. Skibińska, *Pedagogika medialna na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu jako przykład studiów stacjonarnych w formie online*, „e-mentor” 2017, Nr 1(68), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/68/id/1288>.

rozwojowi kompetencji, a jednocześnie budowały wspólnotę uczących się i zwiększały zaangażowanie.

Kończąc omawianie modelu odwróconej klasy w humanistyce warto przytoczyć jeszcze jeden, tym razem hipotetyczny przykład, który w niedalekiej przyszłości może doczekać się realizacji. Zakłada on prowadzenie części praktycznej (dyskusyjnej) stacjonarnie, zaś części podającej (wykładowej) online za pomocą kursu MOOC. W przeprowadzonym na San Jose State University eksperymencie pedagogicznym, studenci brali udział w zajęciach laboratoryjnych stacjonarnie, a jednocześnie uczestniczyli w kursie MOOC *Circuits & Electronics* dostępnym na platformie edX. Eksperyment wykazał, że wyniki końcowe studentów uczących się w tym modelu były znacznie lepsze, niż studentów uczących się tradycyjnie¹⁹¹. Zachęciło to władze wydziału do kolejnego eksperymentu, tym razem w ramach dyscyplin humanistycznych. Planowano wykorzystać kurs MOOC *Justice* Michela Sandela z Harvard University jako część podającą zajęć z filozofii. Jednak, z uwagi na stanowczy protest kadry wydziału filozoficznego obawiającej się spadku jakości kształcenia, eksperyment nie doszedł do skutku.

Przechodząc do modelu wzbogaconego wirtualnie (*enriched-virtual*) należy zauważyć, że jest to najczęściej stosowany model b-learningu. W przeciwieństwie do modelu rotacyjnego, gdzie części stacjonarna i online są komplementarne na poziomie celów kształcenia, w modelu wzbogaconym wirtualnie część online stanowi jedynie uzupełnienie bardziej istotnych zajęć stacjonarnych. Ten typ nauczania mieszanego jest realizowany na dwa sposoby: udostępnianie materiałów dydaktycznych i/lub użycie metody aktywizujących.

Do najczęściej udostępnianych materiałów dydaktycznych w humanistyce należą niewątpliwie teksty źródłowe. Umieszczenie ich online wiąże się jednak z ograniczeniami wynikającymi z prawa autorskiego. Sytuację ratuje nieco tzw. „prawo cytatu”, które pozwala na ograniczone stosowanie dzieł chronionych. Niemniej, jak zauważa Wiesław Przybyła, „żadna platforma zdalnego nauczania nie jest w stanie zapewnić uczącym się pełnego korpusu tekstów literackich w formie elektronicznej”¹⁹².

¹⁹¹ S. Kolowich, *Why Professors at San Jose State Won't Use a Harvard Professor's MOOC*, „The Chronicle of Higher Education”, 2.05.2013, <http://chronicle.com/article/Why-Professors-at-San-Jose/138941/>.

¹⁹² W. Przybyła, *Filologia polska a e-learning*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-Learning: Narzędzia i praktyka*, FPAKE, Warszawa 2012, s. 154.

W przypadku e-edukacji realizowanej instytucjonalnie pociągać to może za sobą konieczność stworzenia odpowiednich rozwiązań systemowych obejmujących zarówno kwestie prawne jak i technologiczne. Jednocześnie w sukurs przychodzą rosnące zasoby bibliotek cyfrowych oraz nowe modele elektronicznego wypożyczenia, które dają nadzieje na rozwiązanie tego problemu w niedalekiej przyszłości.

Innym formatem treści dydaktycznych udostępnianych w modelu wirtualnie wzbogaconym jest podcast. To sposób publikowania treści audio bądź wideo jako serii odcinków dostępnych w różnych platformach internetowych. Pierwotnie realizowany był za pomocą mechanizmu subskrybowania kanałów na stronach WWW wyposażonych w nagłówki wiadomości (*RSS feed*)¹⁹³. Współcześnie humanistyczne podcasty w formie audio i wideo tworzone są przez dziesiątki uczelni, w tym przez Harvard University, Oxford University czy University of Cambridge. Jako forma udostępniania zapisów zajęć podcast wykorzystywany jest jednak stosunkowo rzadko. Jak wskazują badania przeprowadzone na University of Nottingham, wynikać to może z obawy wykładowców przed spadkiem frekwencji na zajęciach¹⁹⁴. Badanie opinii studentów przeprowadzone na University of Southampton zdaje się potwierdzać to przypuszczenie. Co trzeci respondent deklarował, że dostępność podcastu z nagraniem zajęć może wpłynąć negatywnie na jego frekwencję w kampusie¹⁹⁵.

Podcast może być jednak wykorzystany szerzej do realizacji tzw. trzeciej misji uniwersytetu – popularyzacji nauki i jej wytworów. Takie podejście przyświecało twórcom portalu z podcastami na University of Oxford, na którym znaleźć można zarówno wieloodcinkowe cykle tematyczne, jak i nagrania okolicznościowe¹⁹⁶. Jednocześnie należy zauważyć, że dystrybucja popularnonaukowych podcastów akademickich przez największe platformy, takie jak: iTunes U, Youtube czy Spotify, traktowana jest jako nowa forma promocji uczelni oraz jej poszczególnych jednostek. W Polsce widać to na przykładzie podcastów takich jak Naukowa Dzielnica (UAM) czy Stefa Psyche (SWPS). Warto zauważyć, że podcast popularnonaukowy tworzony przez

¹⁹³ A. Deal, *A teaching with technology white paper: Podcasting*, Office of technology for education, Carnegie Mellon, 2007, s. 2,

https://www.cmu.edu/teaching/technology/whitepapers/Podcasting_Jun07.pdf.

¹⁹⁴ W. Bowden, *Podcasts and student learning in the humanities*,

<https://blogs.nottingham.ac.uk/talkingofteaching/2010/podcasts257/>.

¹⁹⁵ J. Copley, *Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: production and evaluation of student use*, „Innovations in Education and Teaching International” 2007, Vol. 44, s. 393–398.

¹⁹⁶ University of Oxford, Podcasts, <https://podcasts.ox.ac.uk>.

pracowników naukowych, zwłaszcza z najlepszych uczelni świata, może być wartościowym zasobem uzupełniającym tradycyjne zajęcia.

Kolejnym sposobem dostarczania treści dydaktycznych w humanistycznym nauczaniu mieszanym jest wykorzystanie bibliotek audiowizualnych. Tego rodzaju usługę uruchomiono na University of Manchester pod nazwą Video Portal¹⁹⁷. Pozwala ona na autoryzowany dostęp do nagrań audio i wideo, w tym zapisów wystąpień, wywiadów, produkcji studenckich czy zapisów spotkań w środowisku Second Life. W kształceniu usługa ta została wykorzystana m.in. przez koordynatora warsztatów z przedmiotu *Human geography*, który umieścił w niej krótkie autoprezentacje wideo, aby ułatwić studentom wybór specjalizacji¹⁹⁸. W styczniu 2020 roku wydział humanistyczny posiadał w serwisie ponad 970 publicznie dostępnych zasobów.

Interesującym przedsięwzięciem w zakresie udostępniania multimediów jest projekt MediaPlus uruchomiony przez brytyjską organizację pozarządową JISC (*Joint Information Systems Committee*) wspierającą wykorzystanie ICT w edukacji. MediaPlus to płatna usługa przeznaczonych dla szkół średnich i uczelni wyższych, która oferuje dostęp do ponad 100 tys. zasobów medialnych w postaci fotografii, nagrań audio i wideo¹⁹⁹. Dzięki niej wykładowcy mogą wykorzystywać na zajęciach stacjonarnych, ale także w kursach online, zasoby multimedialne w wysokiej jakości nie łamiąc przy tym praw autorskich. Innym projektem JISC wartym odnotowania jest BOB (*Box of broadcast*). To internetowa usługa pozwalająca studentom brytyjskich uczelni wyższych na dostęp i archiwizację programów radiowych i telewizyjnych emitowanych w ciągu ostatnich 30 dni²⁰⁰. Dzięki niej treści emitowane w tradycyjnych, linearnych mediach mogą stać się środkami dydaktycznymi wykorzystywanymi na zajęciach.

Jednak nauczanie mieszane realizowane za pomocą metod podających nie wykorzystuje w pełni potencjału formy online. W tym celu konieczne jest sięgnięcie po metody aktywizujące. Przykładem ich użycia jest zastosowanie oprogramowania wiki w ramach przedmiotu *Teoretyczne podstawy wiedzy o kulturze* na kierunku kulturoznawstwo²⁰¹. Studenci stworzyli stronę internetową wiki składającą się z krótkich

¹⁹⁷ University of Manchester, Video Portal, <https://video.manchester.ac.uk>.

¹⁹⁸ University of Manchester, *Using video and Groups to support student choice*, Faculty of Humanities Teaching & Learning Office, <http://www.humanities.manchester.ac.uk/tandl/elearning/exemplars/exemplar.php?id=174>.

¹⁹⁹ MediaPlus, <https://alexanderstreet.com/products/mediaplus>.

²⁰⁰ Box of broadcast, <http://bobnational.net>.

²⁰¹ J. Wrycza-Bekier, *Strona wiki jako projekt towarzyszący zajęciom kulturoznawczym*, „e-mentor” 2012, Nr 4(46), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/46/id/951>.

refleksji na temat przeczytanych lektur oraz prowadzili dyskusję za pomocą forum dyskusyjnego na zaproponowane tematy. Celem aktywności było doskonalenie umiejętności krytycznego czytania tekstów oraz ćwiczenie wypowiedzi pisemnych. Dodatkowo, jak twierdzi prowadząca, dzięki projektowi możliwe było wzajemne poznanie swoich zainteresowań oraz poglądów, co przyczyniło się do lepszej integracji grupy. Projekt potwierdził również wysuwaną przez e-dydaktyków tezę, iż w środowisku online chętniej podejmowane są tematy trudne lub kontrowersyjne²⁰². Podczas realizacji projektu pojawił się także szereg trudności związanych z prowadzeniem dyskusji. Choć studenci nie mieli problemów z terminowością i długością wypowiedzi, to rzadko nawiązywali do wypowiedzi poprzedników, przez co dyskusja bardziej przypominała „zbiór wypowiedzi na dany temat niż rzeczywistą rozmowę”²⁰³.

W przypadku użycia dyskusji online w modelu nauczania mieszanego warto zasygnalizować jeszcze jeden, bardziej ogólny problem. Jest nim tendencja do wybierania przez studentów nadrzędnego środowiska kształcenia. Z problemem tym zmierzył się Piotr Bołtuć podczas zajęć b-learningowych z krytycznego myślenia. Wynikał on z zachowania studentów, którzy „wybierali sobie medium, w którym wedle nich kurs odbywał się naprawdę”²⁰⁴. Konieczne okazuje się zatem wyraźne sprecyzowanie oczekiwań, jakie wykładowca posiada wobec uczestników kształcenia w kontekście zastosowanych środowisk kształcenia.

Innym sposobem aktywizacji studentów humanistyki w b-learningu jest wykorzystanie gier i symulacji. Jak wskazują badania, dobrze stworzona gra potrafi wywołać doświadczenie nauki incydentalnej (*incidental learning*), w której wiedza i umiejętności zdobywane są niejako przy okazji²⁰⁵. Takie oddziaływanie przypisać można zwłaszcza popularnym grom komputerowym, których głównym celem jest rozrywka. Jak wskazuje Bołtuć, w zakresie uczenia się zorientowanego na problem gry strategiczne, *role-playing* i gry symulacyjne dają lepsze rezultaty niż typowe gry edukacyjne²⁰⁶. Z tego powodu nauczanie wspomagane grami nie powinno ograniczać się wyłącznie do gier *stricte* edukacyjnych.

²⁰² Zob. K. A. Meyer, *When topics are controversial: Is it better to discuss them face-to-face or online?*, „Innovative Higher Education” 2006, Nr 31(3), s. 175.

²⁰³ J. Wrycza-Bekier, dz. cyt.

²⁰⁴ P. Bołtuć, *Tajemnice e-learningu...*, dz. cyt., s. 196.

²⁰⁵ Zob. M. Pivec, O. Dziabenko, *Model gry edukacyjnej dla potrzeb kształcenia online grup studenckich*, „e-mentor” 2004, Nr 2 (4), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/4/id/42>.

²⁰⁶ M. Bołtuć, P. Bołtuć, *Inne spojrzenie na nauczanie w oparciu o gry*, „e-mentor” 2004, Nr 2 (4), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/4/id/43>.

W przypadku humanistyki grę komputerową rozpatrywać można jako środek do realizacji celów kształcenia na dwóch płaszczyznach: 1) wiedzy i kompetencji wynikających z założeń twórców gry; 2) metapoznawczej, dotyczącej odczytania gry jako tekstu kultury. Każda z tych płaszczyzn wiązać się będzie z innym nastawieniem gracza. W pierwszym przypadku będzie to po prostu granie w grę i poddanie się jej logice. W drugim będzie to próba zrozumienia gry jako modelu rzeczywistości zbudowanej na bazie przyjętych założeń dotyczących natury człowieka i społeczeństwa, która wymagać będą zdystansowania się wobec wirtualnego doświadczenia.

W obszarze przekazu wiedzy interesująco przedstawiają się gry narracyjne. Ten gatunek gier jest szczególnie bliski dyscyplinom, w których opowieść zajmuje centralne miejsce, np. historii. Przykładem gry narracyjnej jest *Viking Quest*²⁰⁷. W stworzonej przez zespół BBC fabule uczestnik wciela się w postać wikinga dowodzącego jedną z łupieżczych wypraw VIII w. n.e. Aby osiągnąć cel, gracz musi podjąć szereg kluczowych decyzji dotyczących przebiegu wyprawy, od budowy statku po miejsce wodowania floty. Jak zauważa Krzysztof Karauda, immersyjność gier komputerowych pozwala uzyskać lepsze zrozumienie i zapamiętanie zagadnień historycznych, niż ma to miejsce w przypadku uczenia się z tradycyjnego podręcznika²⁰⁸.

Z kolei metapoznawcza płaszczyzna kształcenia mieszanego wykorzystującego gry komputerowe osadzona jest w nurcie *games studies*, kulturoznawczej subdyscypliny, w której gra komputerowa traktowana jest na wzór literatury czy filmu jako tekst kultury²⁰⁹. Interfejs, mechanika gry czy narracja są tu obiektem krytycznego namysłu, który wydobywa zaszytą w nich ideologię, politykę, stereotypy czy archetypy. Takie potraktowanie gier komputerowych w procesie kształcenia pozwala nie tylko głębiej zrozumieć ich fenomen, ale także kształtować świadomych odbiorców i przyszłych współtwórców. Humanisci są dziś bowiem zatrudniani jako projektanci gier, szczególnie w zakresie warstwy narracyjnej, a więc budowania postaci i opowieści, co według Jordana Saphiro przyczynia się do ponownego odkrycia humanistyki²¹⁰.

²⁰⁷ BBC History, *Viking Quest*,

http://www.bbc.co.uk/history/ancient/vikings/launch_gms_viking_quest.shtml.

²⁰⁸ K. Karauda, *Historia jako przedmiot zdalnego nauczania*, 17. Powszechny Zjazd Historyków Polskich, Kraków 2004, s. 21, <http://jazon.hist.uj.edu.pl/zjazd/materialy/karauda.pdf>.

²⁰⁹ M. Consalvo, N. Dutton, *Game analysis: Developing a methodological toolkit for the qualitative study of games*, „Game Studies” 2006, Nr 6(1), http://gamestudies.org/06010601/articles/consalvo_dutton.

²¹⁰ J. Shapiro, *How Game-Based Learning Can Save the Humanities*, „Forbes”, 18.02.2013, <https://www.forbes.com/sites/jordanshapiro/2013/02/18/how-game-based-learning-can-save-the-humanities/#17cbc4893b88>.

Ostatnim sposobem wzbogacenia zajęć w modelu mieszanym jest wykorzystanie symulacji. Są to najczęściej rekonstrukcje obiektów oraz ważnych kulturowo miejsc za pomocą grafiki 3D. Najprostsze z nich są filmami w konwencji wirtualnego spaceru, w których poznaje się wygenerowane komputerowo modele słuchając jednocześnie narracji lektora. Przykładem takiej realizacji są filmy stworzone przez Instytut Herdera w ramach projektu *Cyfrowe rekonstrukcje 3D w wirtualnych środowiskach badawczych*, w których przedstawione są cyfrowe rekonstrukcje zamków pruskich²¹¹. Powstałe w ramach projektu filmy zostały udostępnione na otwartej licencji przez co mogą zostać wykorzystane nie tylko w muzeach, ale także podczas zajęć z historii sztuki czy architektury. Z kolei przykładem interaktywnej symulacji pozwalającej na swobodną eksplorację jest model starożytnego Rzymu stworzony na University of Reading²¹². Bazując na materiałach źródłowych Matthew Nicholls z wydziału klasycznego wraz z zespołem specjalistów odtworzył stolicę Cesarstwa Rzymskiego z roku 315 n.e. Symulacja wykorzystywana jest w procesie kształcenia jako obowiązkowy element poprzedzający wycieczkę terenową do Rzymu. Podobną funkcję pełnić mogą omówione wcześniej wirtualne światy (Second Life, OpenSimulator), które wykorzystuje się jako uzupełnienie procesu kształcenia w przypadku archeologii²¹³.

²¹¹ Herder Institut, *Digitale 3D Rekonstruktionen in virtuellen Forschungsumgebungen*, <https://www.herder-institut.de/forschung-projekte/abgeschlossene-projekte/digitale-3d-rekonstruktionen-in-virtuellen-forschungsumgebungen.html>.

²¹² University of Reading, *Virtual Rome*, <http://www.reading.ac.uk/classics/research/Virtual-Rome.aspx>.

²¹³ Zob. L. Miguel, L. Caseiro, *Virtual Archaeology in Second Life and OpenSimulator*, „Journal For Virtual Worlds Research” 2013, Vol. 6, No 1.

Rozdział IV. Pedagogiczna specyfika uniwersyteckiej humanistyki a e-learning

1. Podatność humanistyki na e-nauczanie

Pytanie o możliwość przeniesienia uniwersyteckiego kształcenia humanistycznego do środowiska elektronicznego jest pytaniem *stricte* pedagogicznym, które w swej istocie dotyczy możliwości realizacji celów kształcenia obejmujących wiedzę, umiejętności i postawy. Jednak realizacji celów kształcenia służą określone metody kształcenia i to o nie należy zapytać w pierwszej kolejności, chcąc rozstrzygnąć czy dana dyscyplina i jej przedmioty mogą być nauczane online.

Izabela Bednarczyk i Leszek Rudak zaproponowali pojęcie „podatności na e-learning”, które określa możliwości przeniesienia danego przedmiotu do sieci¹. W opinii autorów „przedmiot podatny na e-nauczanie to taki, dla którego metody nauczania stacjonarnego i zdalnego niewiele się różnią. Oznacza to, że metodyka nauczania stacjonarnego dla tego przedmiotu może być bez zmian lub z niewielkimi modyfikacjami przeniesiona do sieci (żadna z uczonych umiejętności nie zostaje pominięta) dając porównywalne a nawet lepsze wyniki”². Obok metod nauczania autorzy wskazują trzy cechy, które warunkują możliwość prowadzenia przedmiotu online: interakcja, eksponat i eksperyment.

Cecha eksperymentu oznacza, że „przedmiot nie jest podatny na e-nauczanie, jeżeli wymaga nabycia umiejętności praktycznych lub wykonania eksperymentów, których nie można opanować w świecie wirtualnym”³. Jak wskazuje Monika Małek, humanistyka nie zajmuje się przeprowadzaniem eksperymentów empirycznych, przez co nie jest ograniczona co do formy kształcenia⁴. Jediną znaną w humanistyce formą eksperymentu są – stosowane głównie w filozofii – eksperymenty myślowe (niem. *Gedankenexperiment*), do których przeprowadzania potrzebny jest wyłącznie umysł eksperymentatora⁵. Istnieje za to obszar quasi-eksperymentalny, w którym istotna jest

¹ I. Bednarczyk, L. Rudak, *Podatność przedmiotów akademickich na e-nauczanie*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2008, s. 132–139.

² Tamże. s.135.

³ Tamże, s.137.

⁴ M. Małek, *Humanistyka na uczelniach technicznych: planowanie formuły kursu e-learningowego*, „e-mentor” 2003, Nr 5 (52), <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/52/id/1058>.

⁵ Zob. A. Bożek, J. Jadacki, *Eksperymenty myślowe w filozofii*, „Filozofia Nauki” 2012, Nr 2(78), s. 5–27, <https://www.fn.uw.edu.pl/index.php/fn/article/view/675>.

cielesna obecność w grupie. To różnego rodzaju warsztaty z umiejętności miękkich (interpersonalnych), w których analizuje się zachowania własne, partnera i grupy w zaaranżowanych przez prowadzącego sytuacjach. Jednak są to najczęściej zajęcia dodatkowe wykraczające poza podstawowe *curriculum* kierunków humanistycznych.

W przypadku cechy eksponatu „przedmiot nie jest podatny na e-nauczanie jeżeli wymaga obcowania z rzeczywistymi eksponatami, które nie mogą być zastąpione przez żadne systemy prezentacji 3D”⁶. W obrębie humanistyki cecha ta wydaje się istotna jedynie dla kierunków obcuujących z różnymi artefaktami kultury materialnej, takich jak archeologia czy historia sztuki. Archeolog musi bowiem posiadać umiejętności praktyczne związane z tzw. warsztatem odkrywczym. Jednak, jak zauważają Rudak i Bednarczyk, w chwili obecnej „nawet najbardziej rozwinięty wirtualny świat (...) nie pozwala nabyć umiejętności praktycznych ani nie daje możliwości obcowania z rzeczywistymi eksponatami”⁷. Zdalna forma kształcenia okazuje się w tym przypadku niewystarczająca. Z kolei dla adeptów historii sztuki obcowanie z oryginalnym dziełem stanowi nieodłączny element studiów. Wynika to z właściwości sztuki *per se*. Odwołując się do ujęcia Waltera Benjamina, sztukę charakteryzują pojęcia autentyczności oraz aury, które oznaczają unikalność dzieła i jego nierozwalny związek z kontekstem przestrzeni i rytuału⁸. Z tego powodu pełne przeżycie estetyczne sztuki, zwłaszcza zaś sztuki sakralnej, wymaga obcowania z autentycznym dziełem w jego naturalnym środowisku. Zastąpienie tego doświadczenia przez reprezentację widoczną na ekranie komputera oznacza zredukowanie sztuki do wymiaru percepcji wizualnej, co w efekcie nie umożliwia poznania w pełni jej fenomenu.

Z punktu widzenia nauk humanistycznych najważniejszą cechą jest interakcja. Oznacza ona, iż „przedmiot nie jest podatny na e-nauczanie, jeżeli jego nauczanie wymaga bezpośredniej interakcji między ludźmi (np. nauczyciel – student, student – student), która nie może być zastąpiona przez system sztucznej inteligencji”⁹. Powyższe stanowisko wymaga doprecyzowania. Nie ulega wątpliwości, że kształcenie online umożliwia pewne formy zautomatyzowanego nauczania, które w wielu przypadkach okazać się mogą wystarczające do osiągnięcia celów kształcenia. Za dyscyplinę łatwo poddającą się automatyzacji Rudak i Bednarczyk uznali informatykę, w której

⁶ I. Bednarczyk, L. Rudak, dz. cyt., s. 137.

⁷ Tamże.

⁸ W. Benjamin, *Twórca jako wytwórca*, tłum. Hubert Orłowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1975, s. 72–73.

⁹ I. Bednarczyk, L. Rudak, dz. cyt.

bezpośredni kontakt uczestników zajęć z prowadzącym nie odgrywa kluczowej roli. Z kolei na przeciwległym biegunie umieścili psychologię, w której – poza wiedzą teoretyczną – student „musi nabyć umiejętność pracy z drugim człowiekiem (m.in. odczytywania sygnałów werbalnych i niewerbalnych), szczególnie w przypadku psychologii klinicznej (terapeuta)”¹⁰. Jak zauważają autorzy „takiej realnej interakcji nie zastąpią nawet najlepiej przygotowane symulacje komputerowe czy nagrania ze scenkami, które można obejrzeć za pomocą Internetu”¹¹.

Uniwersyteckie kształcenie humanistyczne sytuuje się pomiędzy powyższymi skrajnościami. Oznacza to, że przy spełnieniu określonych warunków realizacja celów kształcenia w ramach przedmiotu możliwa jest nawet za pomocą zautomatyzowanego systemu nauczania. Wymaga to jednak łatwego w recepcji przedmiotu o charakterze faktograficznym i deskryptywnym. W humanistyce takich zagadnień jest stosunkowo niewiele. Jak wskazuje Ewa Chmielecka, „humanistyka nie tworzy argumentacji rozstrzygających – wprost przeciwnie kreuje całą gamę równocennych rozwiązań i podaje je nam do naszego osobistego wyboru i na naszą osobistą odpowiedzialność, dlatego ich przyjęcie wymaga dyskusji, zapoznania się z argumentacjami nierozstrzygającymi, które stoją za każdą z koncepcji”¹². Konieczność interakcji z wykładowcą, który wyjaśnia, wchodzi w spór ze studentami, ukazuje słabości danej interpretacji czy tłumaczy błędy w procesie wnioskowania, jest nieodłączną częścią procesu kształcenia humanistycznego na każdym z jego etapów. Także w ramach podającej formy kształcenia jaką jest wykład. Dlatego dialog uznać można za główną metodę kształcenia humanistycznego.

Proces kształcenia humanistycznego odbywającego się na uniwersytecie wzmacnia dodatkowo rangę dialogu. Elżbieta Okońska zauważa, że dla uniwersytetu dialog jest metodą szczególnie wyróżnioną, gdyż wpisuje się w jego społeczną misję¹³. Uniwersytet jest bowiem szkołą dialogu przygotowującą do uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim. Jak stwierdza: „dialog w murach uczelni wyższej to nie

¹⁰ Tamże s. 138.

¹¹ Tamże.

¹² E. Chmielecka, *Edukacja dla społeczeństwa mądrości*, (w:) *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Materiały z IV ogólnopolskiej konferencji „E-edukacja w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”, s. 9, http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/czwarta/referaty/sesja_I/01_e-edukacja.pdf.

¹³ E. Okońska, *Uniwersytet jako szkoła dialogu w społeczeństwie obywatelskim*, „Studia Bydgoskie” 2007, Nr 1.

tylko metoda kształcenia i wychowania, lecz także sposób myślenia, filozofia edukacyjna, stająca się zasadą aktywności twórczej”¹⁴.

W związku z powyższym uniwersyteckie kształcenie humanistyczne *in extenso* wyklucza możliwość całkowitej automatyzacji procesu nauczania-uczenia się przez systemy informatyczne. Pytanie, które pozostaje, dotyczy rodzaju interakcji: czy aby zrealizować zamierzone cele uniwersyteckiego kształcenia humanistycznego i jego społeczną misję można użyć komunikacji zapośredniczonych technologicznie? Z jednej strony kwestia ta wymaga bliższego przyjrzenia się samym celom kształcenia humanistycznego oraz skuteczności ich osiągnięcia za pomocą metod i środków nauczania online. Z drugiej konieczne jest odniesienie się do twierdzenia, iż w określonych przypadkach bezpośrednia komunikacja twarzą w twarz oferuje wartość niemożliwą do uzyskania w sytuacji zapośredniczenia. Dotyczy to przede wszystkim aksjologicznego wymiaru edukacji. W tym obszarze mieścić się będzie aspekt wychowawczy oraz konstytutywna dla humanistyki relacja mistrz – uczeń, która w opinii Ewy Chmieleckiej stanowi fundament dyskusji od czasów Sokratesa¹⁵. Będzie to także wymiar egzystencjalny ujmujący humanistykę jako swoistą formę terapii.

2. Cele kształcenia humanistycznego

Cele uniwersyteckiego kształcenia humanistycznego definiować można na wielu płaszczyznach. Najogólniej określa je omówiona już tradycja humanistyki oraz społeczna misja instytucji uniwersytetu. Tworzą one fundament, który jest wspólny dla całego obszaru cywilizacji Zachodu. Z tego aksjologicznego rezerwuaru czerpać będą konkretne artykulacje celów kształcenia na poziomie dyscyplin akademickich. Niemniej pedagogiczna konkretyzacja celów jest konieczna, by móc odpowiedzieć na pytanie o możliwość ich skutecznego realizowania w sieci. W dalszej części pracy przedstawiona zostanie perspektywa polskiego szkolnictwa wyższego, w którym za pomocą Ram Kwalifikacji definiuje się efekty kształcenia dla dyscyplin humanistycznych. Jednocześnie przyjęte zostało założenie, iż rama ta – z dużym prawdopodobieństwem – posiada charakter uniwersalny, co pozwala zastosować wypracowane dalej wnioski do całej przestrzeni kształcenia humanistycznego niezależnie od miejsca jego przeprowadzania.

¹⁴ Tamże, s. 155.

¹⁵ E. Chmielecka, dz. cyt., s. 10.

Ramy Kwalifikacji (*Qualification Frameworks*) uważa się za jedno z najważniejszych narzędzi służących integrowaniu systemów kształcenia w wymiarze europejskim. Ich stworzenie zapoczątkowała Deklaracja Bolońska podpisana w 1999 roku przez 29 państw europejskich, w tym Polskę, której sygnatariusze zobowiązali się do utworzenia do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – EOSW (*European Higher Education Area*)¹⁶. Jak podaje Ewa Chmielecka, ekspert boloński po stronie Polski, utworzenie EOSW to obok wzrostu konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego jeden z dwóch głównych celów procesu bolońskiego¹⁷. Kluczowym narzędziem realizacji powyższych celów były krajowe ramy kwalifikacji stanowiące odpowiedź na rosnącą mobilność obywateli Unii, umasowienie kształcenia wyższego, konieczność uczenia się przez całe życie oraz wymóg gospodarek opartych na wiedzy¹⁸.

Same ramy kwalifikacji to nic innego jak precyzyjny opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego danego kraju. Kwalifikacje należy rozumieć tu jako „zestaw efektów uczenia się w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, nabytych w edukacji formalnej, edukacji pozaformalnej lub poprzez uczenie się nieformalne, zgodnych z ustalonymi dla danej kwalifikacji wymaganiami, których osiągnięcie zostało sprawdzone w walidacji oraz formalnie potwierdzone przez uprawniony podmiot certyfikujący”¹⁹.

W 2011 roku na mocy znowelizowanej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym* w Polsce wprowadzono Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). *Rozporządzenie* Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r., definiowano ogólne efekty kształcenia humanistycznego obejmujące wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne dla pierwszego i drugiego poziomu studiów wyższych²⁰. W grudniu 2015 roku powyższe ustalenia zostały zmodyfikowane przez wprowadzenie Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji (ZSK)²¹. W miejsce KRK wprowadzono Polską Ramę Kwalifikacji

¹⁶ S. Sławiński (red.), *A Glossary of Key Concepts Related to the National Qualifications System*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2011, s. 7, <http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/slownik-krk.pdf>.

¹⁷ E. Chmielecka, *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, „Studia BAS” 2013, Nr 3(35), s. 108, http://www.jakosc.ath.bielsko.pl/files/Proces_boloki.pdf

¹⁸ Tamże, s. 110.

¹⁹ S. Sławiński (red.), *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016, s. 25, https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik_zsk.pdf.

²⁰ Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520).

²¹ Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2018 r. poz. 2153).

(PRK), Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji (ZRK) oraz ogólne zasady dotyczące zapewniania jakości kwalifikacji, które są obecnym standardem.

Z punktu widzenia niniejszej pracy, a więc poszukiwania istoty kształcenia humanistycznego aktualny Zintegrowany System Kwalifikacji posiada zasadniczą wadę. Nie definiuje wspólnego mianownika dla efektów kształcenia humanistycznego. Wynika to z faktu, iż w obecnym systemie kwalifikacji zrezygnowano z definiowania obszarowych efektów kształcenia, które występowały w KRK²². Centralne definiowanie efekty są obecne w Polskiej Ramie Kwalifikacji jedynie w formie uniwersalnych charakterystykach dla różnych poziomów szkolnictwa wyższego określonych przez Europejską Ramę Kwalifikacji (6 – studia I-stopnia, 7 – II-stopnia i 8 – III-stopnia)²³. Dlatego w dalszej części pracy wykorzystana została nieaktualna z punktu widzenia prawnego, ale wartościowa poznawczo perspektywa Krajowych Ram Kwalifikacji, w której eksperci dziedzinowi stworzyli syntetyczne ujęcie tego, czym jest kształcenie humanistyczne od strony efektów kształcenia.

Próbując określić część wspólną eksperci dziedzinowi dostrzegli, iż „obszar kształcenia w zakresie humanistyki jest niejednorodny zarówno pod względem przedmiotowym i metodologicznym, jak i z punktu widzenia celów, ku którym zmierza kształcenie”²⁴. Istnieją bowiem dyscypliny humanistyki zorientowane na tekst i język, artystyczne i nieartystyczne wytwory kultury bądź rzeczywistość i praktykę kulturową. Z uwagi na niemożność wykorzystania kryteriów przedmiotowo-metodologicznych zespół obszarowy KRK przyjął kryterium formalno-organizacyjne, wedle którego granice obszaru kształcenia w zakresie humanistyki są wyznaczone przez zakres kompetencji opracowanych przez Zespół Kierunków Studiów Humanistycznych Państwowej Komisji Akredytacyjnej²⁵.

Zdefiniowane w ramach KRK obszarowe efekty kształcenia humanistycznego obejmują wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne. Jednocześnie przypisano je do dwóch grup tworzących niezależne profile: ogólnoakademicki oraz praktyczny.

W profilu ogólnoakademickim kierunków humanistycznych określonych zostało 10 efektów dotyczących wiedzy:

²² M. Ziółek, *Przebudowa przedmiotu w oparciu o efekty kształcenia i zgodnie z systemem ram kwalifikacji*, <https://owko.home.amu.edu.pl/download/Wzor%20syllabusa%20KRK.pdf>

²³ *Polska Rama Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2018, https://kwalifikacje.gov.pl/download/Publikacje/Polska%20Rama%20Kwalifikacji_ZSK3_2018.pdf

²⁴ *Opis efektów kształcenia w obszarze humanistyki*, 17.02.2010, Warszawa, s. 1-39, https://www.ukw.edu.pl/download/5860/LO_humanistyka.pdf

²⁵ Tamże, s. 3.

- 1) wiedza o znaczeniu nauk humanistycznych oraz jej specyfice przedmiotowej i metodologicznej,
- 2) terminologia humanistyki,
- 3) wiedza ogólna dotycząca terminologii, teorii i metodologii,
- 4) wiedza szczegółowa z dyscypliny,
- 5) wiedza o powiązaniach dyscyplin naukowych ze studiowanym kierunkiem,
- 6) wiedza o kierunkach rozwoju i najnowszych osiągnięciach dyscypliny,
- 7) znajomość i rozumienie metod analizy i interpretacji wytworów kultury,
- 8) wiedza z zakresu prawa autorskiego,
- 9) świadomość kompleksowej natury języka,
- 10) wiedza o instytucjach kultury²⁶.

Z kolei zakładane efekty profilu praktycznego obejmują wiedzę posiadającą praktyczne zastosowanie w działalności kulturalnej, medialnej, promocyjno-reklamowej. To także wiedza o systemach kultury i mediach, instytucjach kultury, w tym sposobach ich funkcjonowania, prawnych i ekonomicznych uwarunkowaniach oraz odbiorcach kultury i ich potrzebach.

Zakres umiejętności definiowany przez KRK dla humanistyki obejmuje 11 efektów, w tym jeden wyłącznie dla studiów II stopnia:

- 1) umiejętność pracy z informacją z różnych źródeł,
- 2) umiejętności badawcze,
- 3) samodzielność w zdobywaniu wiedzy i poszerzaniu umiejętności badawczych,
- 4) umiejętność posługiwania się aparatem teoretycznym dyscypliny,
- 5) umiejętność krytycznej analizy i interpretacji,
- 6) umiejętność merytorycznego argumentowania,
- 7) umiejętność formułowania krytycznej opinii na podstawie wiedzy naukowej (studia II stopnia),
- 8) umiejętność komunikowania się przy użyciu różnych kanałów, również w języku obcym,
- 9) umiejętność przygotowania prac pisemnych, również w języku obcym,
- 10) umiejętność przygotowania wystąpień ustnych, również w języku obcym,

²⁶ Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520).

11) znajomość języka obcego z uwzględnieniem dyscypliny na określonym poziomie²⁷.

Profil praktyczny poszerza powyższy zakres umiejętności o konkretne, przydatne w działalności kulturalnej, medialnej oraz promocyjno-reklamowej zdolności. Należą do nich kompetencje organizacyjne, badawcze w zakresie diagnozowania potrzeb odbiorców, ewaluacyjne pozwalające ocenić jakość usług oraz umiejętność pisania wniosków.

W zakresie kompetencji społecznych profil ogólnoakademicki i praktyczny definiują sześć wspólnych efektów: 1) rozumienie potrzeby uczenia się przez całe życie; 2) umiejętność pracy w grupie; 3) umiejętność określenia priorytetów w pracy; 4) umiejętność identyfikowania i rozstrzygania problemów zawodowych; 5) świadomość i działanie na rzecz dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy; 6) uczestnictwo i zainteresowanie życiem kulturalnym²⁸.

Jak można zauważyć, spośród wymienionych efektów kształcenia znajdujących się w KRK nie wszystkie uznać można za *stricte* humanistyczne. Obok efektów wynikających z tradycji, tak uniwersytetu, jak i samej humanistyki, współczesna przestrzeń kształcenia posiadać będzie także cele bardziej pragmatyczne dopasowane do wyzwań współczesnego społeczeństwa i rynku pracy. To głównie efekty profilu praktycznego, ale także zdefiniowane dla każdego profilu kompetencje społeczne. Niektóre z nich uznać można za cele wychowawcze związane z dziedzictwem kulturowym. Dla kształcenia humanistycznego kluczowe są jednak pozostałe efekty kształcenia. To od skuteczności ich realizacji za pomocą metod i technik nauczania na odległość zależeć będzie jakość tak prowadzonej edukacji humanistycznej.

3. Jakość kształcenia humanistycznego online

3.1 Pojęcie jakości w kształceniu online

Według najogólniejszej definicji obecnej już u Platona jakość to „pewien stopień doskonałości”²⁹. W perspektywie biznesowej oznacza ona „to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta”³⁰. Z kolei dla instytucji standaryzujących to „stopień, w jakim zbiór

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Z. Chelstowska, *Filozofia jakości*, „Meritum” 2006, Nr 2(2), s. 15, http://meritum.mscdn.pl/meritum/moduly/egzempl/2/2_15_abc.pdf.

³⁰ Tamże, s. 16.

inherentnych cech spełnia wymagania”³¹. Jak wskazuje Kazimierz Denek, jakość kształcenia akademickiego definiuje się najczęściej „jako stopień doskonałości, porównanie z oczekiwaniami”³². Literatura przedmiotu ukazuje jednak kwestię jakości kształcenia jako bardziej złożoną. Jakość edukacji może być definiowana z perspektywy różnych interesariuszy: fundatorów kształcenia (podatników), uczestników kształcenia (studentów), nabywców efektów kształcenia (pracodawców), pracowników sektora kształcenia (wykładowców, zarządców, urzędników)³³. Każdy z nich ujmować będzie jakość kształcenia za pomocą innych kryteriów, wśród których znajdują się:

- 1) sprawność w osiągnięciu celów,
- 2) wyjątkowość lub doskonałość,
- 3) perfekcja, zgodność – niewystępowanie usterek,
- 4) wartość finansowa,
- 5) transformacja, umiejętność dostosowania się do zmieniających się wymagań i potrzeb³⁴,
- 6) satysfakcja studenta (klienta) z procesu kształcenia³⁵.

Istnieją jednak modele jakości kształcenia, które integrują w sobie kilka z powyższych perspektyw. Jednym z nich jest model UNESCO. Za nadrzędne kryterium przyjmuje on dostosowanie edukacji do potrzeb indywidualnych i społecznych (*needs based criteria*)³⁶. Z kolei podrzędne kryterium stanowi tu skuteczność realizowania celów kształcenia, zarówno poznawczych, jak i wychowawczych. W modelu UNESCO wysoka jakość kształcenia oznacza edukację dopasowaną do współczesnych wyzwań, zarówno w wymiarze społeczno-gospodarczym, jak i indywidualnym, która skutecznie realizuje zakładane cele. Model ten uświadamia, iż samo zrealizowanie zakładanych celów kształcenia nie musi być gwarantem jego wysokiej jakości. Brak dopasowania celów kształcenia do aktualnego kontekstu społecznego może podważać jego sens, a w efekcie także jego – specyficznie pojmowaną – jakość.

³¹ ISO 9000:2005, ISO, hasło: „quality”, <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-3:v1:en>.

³² K. Denek, *Istota jakości kształcenia*, „Forum akademickie” 2012, Nr 2, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2012/02/istota-jakosci-ksztalcenia>.

³³ L. Schindler, S. Puls-Elvidge, H. Welzant, L. Crawford, *Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature*, „Higher Learning Research Communications” 2015, Vol. 5, No. 3, s. 4, <http://www.hlrcjournal.com/index.php/HLRC/article/view/244/217>.

³⁴ L. Harvey, D. Green, *Defining quality*, „Assessment and Evaluation in Higher Education: An International Journal” 1992, Vol. 18, No. 19, <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>.

³⁵ D. Clewes, *A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education*, „Quality in Higher Education” 2003, Vol. 9, No. 1, <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>

³⁶ UNESCO, *World Education Forum 2015: final report*, Paris 2015, s. 15, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>.

W przypadku kształcenia akademickiego przez Internet należy zwrócić uwagę, że jest ono niemal zawsze przedsięwzięciem bardziej złożonym niż tradycyjna forma kształcenia. Oznacza to, że kwestia jakości obejmować będzie więcej obszarów niż ma to miejsce w konwencjonalnej edukacji, w tym:

- 1) jakości e-materiałów oraz metodyki kursu, zarówno w aspekcie realizacji założonych celów kształcenia, jak i zaangażowania studenta;
- 2) w przypadku nauczania komplementarnego – zastosowane kryteria podziału treści na realizowane zdalnie i tradycyjnie;
- 3) kwalifikacje zespołu projektującego kurs oraz nauczycieli go realizujących,
- 4) opinia nauczycieli i innych osób zaangażowanych w realizację procesu dydaktycznego dotycząca kursu;
- 5) opinia studentów o zajęciach;
- 6) opinia monitorujących przebieg procesu dydaktycznego (ewaluatorów);
- 7) raport opiekuna kursu (kierownika katedry, prowadzącego przedmiot);
- 8) wyniki końcowego egzaminu z przedmiotu i/lub wyniki egzaminów oraz prac dyplomowych wieńczących studia³⁷.

Jak się okazuje, zarządzania jakością kształcenia online uwzględniające chociażby część z wymienionych powyżej obszarów, nie jest stosowane we wszystkich instytucjach, które oferują tę formę edukacji wyższej. Badania Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (EUA) z 2014 roku pokazały, że w Europie jedynie 29% instytucji kształcenia wyższego stosujących e-learning posiadało wewnętrzne procedury związane z jakością kształcenia³⁸. Kolejne 23% dostosowywało kształcenie online do norm i procedur wypracowanych przez zewnętrzne podmioty (m.in. EADTU, EFQUEL, UNIQUE). Powtórzony w 2020 roku badanie EUA na próbie 368 europejskich uczelni wyższych z 48 krajów pokazały pozytywną zmianę. Odsetek uczelni, które posiadają wewnętrzne procedury związane z jakością kształcenia online wzrósł z 29% do 51%³⁹. Przy czym 41% uczelni deklarowało, że pracuje nad takimi procedurami, a 4%, że nie posiada, ani nie rozważa ich wdrożenia w najbliższym czasie. Oznacza to, że blisko

³⁷ J. Mischke, *Rozważania na temat jakości kształcenia w aspekcie e-learningu akademickiego*, „e-mentor” 2007, Nr 1(18), <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/18/id/399>.

³⁸ M. Gaebel i in., *E-Learning in European Higher Education Institutions*, European University Association, 2014, s. 42, <https://eua.eu/resources/publications/368:e-learning-in-european-higher-education-institutions.html>.

³⁹ M. Gaebel i in., *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*, European University Association, 2021, <https://www.eua.eu/downloads/publications/digihel%20survey%20report.pdf>.

połowa uczelni oferowała w tym czasie edukację online nie posiadając odpowiednich procedur, które zapewniałyby jakąkolwiek formę kontroli jakości. Dane wskazują, że problem ten dotyczyć miał głównie południowej Europy, a w szczególności krajów bałkańskich⁴⁰. Należy jednak zauważyć, że brak obecnie badań, które ukazywałyby kwestię jakości kształcenia online w Europie w czasach post-pandemicznej rzeczywistości edukacyjnej, która może znacząco odbiegać od sytuacji z początku pandemii COVID-19.

W Polsce od 2013 roku e-learning akademicki podlega ocenie w ramach akredytacji kierunków Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA). W oparciu o wytyczne opracowane przez Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego (SEA) oceniane są zajęcia dydaktyczne prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość⁴¹. Nie jest to jednak rozwiązanie systemowe, które pozwalałoby na ciągłą ewaluację różnych obszarów warunkujących jakość kształcenia online. Dla porównania w USA jakość kształcenia online gwarantować ma system akredytacji kierunków online oparty o regionalne i prywatne agencje zweryfikowane przez Departament Edukacji oraz – cieszące się mniejszym prestiżem – instytucje ogólnokrajowe⁴². Co więcej, świadomość dotycząca jakości kształcenia online oraz działania z nią związane są w USA powszechne. Jak pokazuje raport CHLOE opracowany przez firmy zajmujące się zapewnieniem jakości edukacji online na próbie 250 kierowników programów e-learningowych (*Chief Online Officers*) w USA, 96% instytucji wdrożyło standardy jakości do kursów i programów kształcenia, a 60% stosuje zarówno zewnętrzne jak i wewnętrzne standardy jakości⁴³.

Jednak jakkolwiek przekonująco wyglądając mogą dane dotyczące zapewniania jakości e-edukacji przez instytucje, to należy zawsze mieć na uwadze ograniczenia wynikające z samej istoty przyjętych norm i standardów. Przede wszystkim dotyczą one zawsze wybranych obszarów procesu kształcenia. Jak wskazuje metaanaliza 72 publikacji z lat 2000-2019 definiujących jakość kształcenia online poprzez: tworzenie

⁴⁰ Tamże, s. 29.

⁴¹ SEA, *Ocena zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*, https://sea.edu.pl/wp-content/uploads/2022/12/SEA_ocena-zajec-dla-PKA_zatwierdzony.pdf.

⁴² U.S. Department of Education, *Database of Accredited Postsecondary Institutions and Programs*, <http://ope.ed.gov/accreditation>.

⁴³ R. Garrett i in., *CHLOE 7: Tracking Online Learning from Mainstream Acceptance to Universal Adoption, The Changing Landscape of Online Education. Quality Matters & Eduventures Survey of Chief Online Officers*, 2022, s. 35, <https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/research-docs-pdfs/QM-Eduventures-CHLOE-7-Report-2022.pdf>

ram jakości (*QOE frameworks*), wskazywanie dobrych praktyki (*guidelines*) oraz wskaźniki jakości (*benchmarks*), dotyczą one głównie zagadnienia projektowania kursów online oraz programów studiów⁴⁴. Taka selektywna optyka oznaczać może, iż nie wszystkie obszary determinujące jakość są dostatecznie dostrzeżone i zaadresowane. Uzyskanie wysokiej jakości kształcenia przez Internet wymagałoby zatem wdrożenia wielu standardów, procedur i praktyk, które w sposób kompleksowy obejmowałyby różne jego obszary, w tym⁴⁵:

- 1) Poziom wsparcia instytucji (wizja, planowanie, infrastruktura),
- 2) Metodyka projektowania kursu,
- 3) Metodyka procesu nauczania-uczenia się,
- 4) Poziom wsparcia dla studentów i kadry,
- 5) Wsparcie i rozwiązania technologiczne,
- 6) Ewaluacja,
- 7) Bezpieczeństwo.

Co więcej, metaanaliza wskazuje, że wdrażanie szeroko rozumianych standardów jakości powinno uwzględniać wszystkich interesariuszy kształcenia: twórców programu studiów, administratorów, reprezentantów rządu, dostawców rozwiązań, nauczycieli i studentów⁴⁶. Tylko w ten sposób możliwe jest wypracowanie rozwiązań obejmujących różne perspektywy dla każdego z wymienionych obszarów.

Jednak z narzędziami zapewniającymi jakość kształcenia online (standardy, modele, dobre praktyki, procedury) wiąże się zasadniczy problem. To ich nieporównywalność. Metaanaliza wskazuje, że zarówno stosowana terminologia, jak i przyjmowane kryteria jakości sprawiają, że różne modele i ramy jakości kształcenia są ze sobą nieporównywalne⁴⁷. Oznacza to, że doskonałość osiągnięta według jednego standardu (modelu, ramy jakości kształcenia) nie musi oznaczać tego samego w innym, co w wielu przypadkach czyni porównanie jakości dwóch programów kształcenia online niemożliwym. Dostrzegając ten problem stworzono standard ISO/IEC 40180, który stanowić ma ogólną ramę dla zapewniania jakości (*quality assurance*), zarządzania jakością (*quality management*) oraz usprawniania jakości (*quality improvement*)⁴⁸.

⁴⁴ K. Y. Shraim, *Quality Standards in Online Education: The ISO/IEC 40180 Framework*, „International Journal of Emerging Technologies in Learning” 2020, Vol. 15, No. 19, s. 29, <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i19.15065>.

⁴⁵ Tamże, s. 30.

⁴⁶ Tamże, s. 29.

⁴⁷ Tamże, s. 30.

⁴⁸ Tamże, s. 22.

W dalszych analizach wykorzystane zostaną dwie perspektywy definiowania jakości kształcenia online, które uznane zostały za kluczowe z punktu widzenia migracji kształcenia humanistycznego do sieci: skuteczność w osiąganiu celów kształcenia (wiedzy, umiejętności i postaw), którą określić można mianem jakości pedagogicznej oraz zadowolenie czy też satysfakcja odbiorców tej formy kształcenia. Te dwie perspektywy reprezentują uzupełniające się aspekty kształcenia: obiektywny – odniesiony do praktyki pedagogicznej oraz subiektywny – wynikający z indywidualnego doświadczenia uczestnika.

3.2 Skuteczność realizowania celów dydaktycznych

Zagadnienie efektywności dydaktycznej humanistycznego kształcenia online zawiera się w szerszym obszarze badawczym dotyczącym oceny efektywności formuły online jako takiej. W tym zakresie za kluczowe uznaje się badania zestawiające rezultaty kształcenia zdalnego i tradycyjnego. Podejście to, znane jako badania porównawcze mediów (*Media Comparison Studies*), ukonstytuowało się już na początku XX wieku w czasach prężnego rozwoju nauczania korespondencyjnego⁴⁹. W obszarze e-learningu stanowi dziś podstawowy sposób oceny efektywności kształcenia.

Za przełomową pracę w zakresie efektywności kształcenia online uznaje się *The No Significant Difference Phenomenon* Thomasa Russella z 2001 roku⁵⁰. To zbiór ponad 350 studiów porównawczych przeprowadzonych od lat 20. XX wieku do czasów współczesnych. Dowodzi ona, iż znakomita większość prowadzonych badań nie wykazała żadnej istotnej statystycznie różnicy w osiągnięciach studentów, która wynikałaby ze sposobu realizowania zajęć (stacjonarnego bądź zdalnego). Oznacza to, że nauczanie tradycyjne nie posiada żadnej immanentnej przewagi (*inherent advantage*) nad nauczaniem zdalnym, a zatem każda z form nauczania jest tak samo dobra⁵¹. Pomimo krytycznych głosów zarzucających pracy Russella błędy metodologiczne oraz brak ugruntowania w teorii pedagogicznej, jego praca stała się fundamentem dla przekonania o tym, że nauczanie online nie ustępuje tradycyjnej formie edukacji dostarczając jednocześnie silnego argumentu na rzecz jego rozwoju⁵².

⁴⁹ S. Conger, *If There Is No Significant Difference, Why Should We Care?*, „Journal of Educators Online” 2005, No. 2(2), s. 1, <https://doi.org/10.9743/JEO.2005.2.1>.

⁵⁰ T. L. Russell, *The No Significant Difference Phenomenon: A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education*, IDECC 2001, Montgomery, AL.

⁵¹ S. Conger, dz. cyt.

⁵² Zob. E. H. Joy, F. E. Garcia, *Measuring Learning Effectiveness: A New Look at No Significant-Difference Findings*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2000, No 4(1), s. 33–39, B. Lockee, M. Moore,

Zaledwie kilka lat po opublikowaniu pracy Russella opinia środowiska na temat efektywności kształcenia online przeszła od stanowiska neutralnego do tezy o nieznaczej przewadze nauczania online. Według raportu *Making the Grade. Online Education in the United States* opracowanego dla Sloan Consortium w 2006 r., 62% liderów kształcenia w USA uznała rezultaty kształcenia online za takie same bądź lepsze niż kształcenie *face-to-face*⁵³. Podobne wnioski uzyskano w metaanalizie porównawczej z 2009 roku sfinansowanej przez Departament Edukacji USA, w której analizie poddano ponad tysiąc badań empirycznych kształcenia przez Internet przeprowadzonych w latach 1996–2008⁵⁴. Na jej podstawie sformułowano wniosek, że nauczanie online jest statystycznie nieznacznie lepsze niż nauczanie tradycyjne.

Powyższe wyniki budziły jednak wątpliwości. Z tego powodu w 2010 roku National Science Foundation oraz Departament Edukacji USA sfinansowały kolejne badanie, w którym poddano weryfikacji metodologię zastosowaną we wcześniejszej metaanalizie⁵⁵. W rezultacie okazało się, iż z ponad 1000 badań jedynie 28 przypadków stanowiły studia porównawcze o charakterze eksperymentalnym, z czego tylko dwa spełniały – i to częściowo – wymogi metodologiczne stawiane badaniom tego typu⁵⁶. Weryfikacje uzupełniono o własne badanie porównawcze na grupie 312 studentów ekonomii. Okazało się, że istnieje kilka grup studentów, którzy osiągają słabsze wyniki w kształceniu online opartym o nagrania wideo, niż podczas analogicznych zajęć prowadzonych tradycyjnie⁵⁷. Do grup tych należeli: studenci latynoamerykańscy, studenci płci męskiej oraz studenci z problemami w nauce. Tym sposobem odkryto istnienie zjawiska zwanego luką efektywności kształcenia online (*online performance gap*).

Luka efektywności kształcenia online oznacza, że różne grupy studentów uczą się przez sieć z różnym rezultatem. Jak wskazuje David Figlio, odpowiadają za to czynniki podmiotowe, takie jak: gorsze zarządzanie czasem, prokrastynacja, tendencja do unikania

J. Burton, *Old Concerns with New Distance Education Research*, „EDUCAUSE” 2001, No 24(2), s. 60–62.

⁵³ E.I. Allen, J. Seaman, *Making the Grade: Online Education in the United States*, Sloan Consortium 2006, s. 2, <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/making-the-grade.pdf>.

⁵⁴ U.S. Department of Education, *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning. A meta-analysis and review of online learning studies*, Washington D.C. 2010, <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/eZob.nce-based-practices/finalreport.pdf>.

⁵⁵ D. N. Figlio, M. Rush, L. Yin, *Is it Live or is it Internet? Experimental Estimates of the Effects of Online Instruction on Student Learning*, NBER Working Paper No. 16089, 2010, <https://www.nber.org/papers/w16089.pdf>.

⁵⁶ Tamże, s. 4.

⁵⁷ Tamże, s. 8.

zająć czy trudniejsza sytuacja komunikacyjna, zwłaszcza u osób nieanglojęzycznych⁵⁸. Badania nad luką efektywności sugerują, że sukces w kształceniu online jest silnie skorelowany z samodyscypliną i umiejętnościami metapoznawczymi, które wśród zagrożonych grup studentów są niedostatecznie rozwinięte⁵⁹. Dane te nie są zaskakujące z uwagi na naturę kształcenia online kładącego większy nacisk na odpowiedzialność osoby uczącej się, zwłaszcza w kursach asynchronicznych.

Inne badanie przeprowadzone w 2014 roku na grupie 40 tys. studentów z 34 koledzy stanu Waszyngton wykazało, że wszyscy – niezależnie od grupy – osiągnęli gorsze wyniki w kursach online niż na zwykłych zajęciach *face-to-face*⁶⁰. Szczególnie duży spadek osiągnięć odnotowano wśród mężczyzn, najmłodszych studentów, studentów pochodzenia afroamerykańskiego oraz studentów z problemami w nauce. Podobne wyniki uzyskali naukowcy ze Stanford University i Harvard University w badaniu z 2017 roku. Analiza danych 230 tys. studentów dużego uniwersytetu prywatnego DeVry University wykazała, że w kursach online studenci radzili sobie zauważalnie gorzej niż na tradycyjnych zajęciach⁶¹. Szczególną grupą ryzyka, w której odnotowano największe spadki osiągnięć, byli po raz kolejny studenci z problemami w nauce. Kolejne duże badanie na grupie ponad 427 tys. studentów stacjonarnych publicznego uniwersytetu w USA uczących się w latach 2012-2017 wykazało, iż w przypadku wyboru kursu online istnieje 1,27 razy mniejsze prawdopodobieństwo, że studenci uzyskają zaliczenie (otrzymają ocenę A, B lub C), niż w przypadku tradycyjnych zajęć⁶². Dla Susan Dynarski, profesor ekonomii na University of Michigan, oznacza to, że coraz powszechniejsze w USA przenoszenie edukacji wyższej do sieci jest krzywdzące dla najbardziej potrzebujących studentów i prowadzić może do pogłębiania się nierówności społecznych⁶³.

⁵⁸ S. Lohr, *Second Thoughts on Online Education*, „New York Times”, 8.09.2010, <https://bits.blogs.nytimes.com/2010/09/08/second-thoughts-on-online-education>.

⁵⁹ D. Xu, S. Jaggars, *Performance Gaps between Online and Face-to-Face Courses: Differences across Types of Students and Academic Subject Areas*, „The Journal of Higher Education” 2014, No 85(5), s. 634, https://sites.uci.edu/dixu/files/2018/11/Perf_online_f2f.pdf.

⁶⁰ Tamże, s. 637.

⁶¹ E. P. Bettinger, L. Fox, E. S. Taylor, *Virtual classrooms: How online college courses affect student success*, „American Economic Review” 2017, Nr 107(9), s. 2872–2873, <https://pubs.aea-web.org/doi/pdfplus/10.1257/aer.20151193>.

⁶² D. Spencer, T. Temple, *Examining students' online course perceptions and comparing student performance outcomes in online and face-to-face classrooms*, „Online Learning” 2021, No 25(2), s. 251, <https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2227>.

⁶³ S. Dynarski, *Online Courses Are Harming the Students Who Need the Most Help*, „The New York Times”, 19.01.2018, <https://www.nytimes.com/2018/01/19/business/online-courses-are-harming-the-students-who-need-the-most-help.html>.

Jednak luka efektywności dotyczyć może także osób, które odznaczają się niezbędnymi w edukacji online przymiotami. To m.in. studenci z niepełnosprawnością narządu słuchu. Badanie z 2021 roku na grupie osób niesłyszących i niedosłyszących wykazało, że kształcenie zdalne wiąże się z wyższymi wskaźnikami zmęczenia po wykonaniu zadania oraz niższymi ocenami końcowymi w porównaniu do osób pozbawionych tego rodzaju niepełnosprawności⁶⁴. Pomimo zapewnienia równych szans w postaci widocznego w przekazie telekonferencyjnym prowadzącego, osoby tłumaczącej zajęcia na język migowy oraz napisów pod prezentowanymi slajdami. Badanie nie porównywało jednak edukacji stacjonarnej i zdalnej, co – jak zostało wspomniane w poprzednim rozdziale – w określonych przypadkach może wypadać na korzyść zajęć online⁶⁵.

Badania nad luką efektywności uzupełniają analizy prawdopodobieństwa ukończenia studiów ze względu na proporcje zajęć online. W badaniu na 40 tys. osób studiujących w latach 2009-2019 stwierdzono wpływ ilości zajęć online na szanse ukończenia studiów. Rezultaty pokazują, że studenci, którzy wzięli udział w niewielkiej ilości zajęć online (1-24% programu studiów) mieli o 21% większe szanse uzyskania *associate degree* oraz o 11% większe szanse ukończenia studiów licencjackich, niż ich rówieśnicy ograniczający się wyłącznie do zajęć stacjonarnych. Jednak studenci, którzy studiowali w całości online mieli o 16% mniejsze szanse uzyskania *associate degree* i o 9% tytułu licencjata⁶⁶. Dane te sugerują, że łączenie środowisk online i offline we właściwych proporcjach, jest korzystniejsze z punktu widzenia ukończenia studiów, niż ograniczenie studiowania wyłącznie do jednej modalności.

W kontekście sporu o efekty e-edukacji niezwykle ciekawie przedstawiają się najnowsze badania obejmujące okres przymusowej edukacji zdalnej jakim była pandemia COVID-19. W jednym z nich, przeprowadzonym dla National Bureau of Economic Research w USA, porównano oceny końcowe ponad 18 tys. studentów jednego z publicznych uniwersytetów amerykańskich studiujących online bądź stacjonarnie⁶⁷. Raport z badań stwierdza, że studenci uczący się stacjonarnie osiągają lepsze wyniki

⁶⁴ F. M. Rodrigues i in., *E-learning is a burden for the deaf and hard of hearing*, „Scientific Reports” 2022, No 12(9346), <https://doi.org/10.1038/s41598-022-13542-1>.

⁶⁵ Zob. M. Skoczyńska, *Cisza w eterze. Studenci z uszkodzeniem słuchu...*, s. 274, dz. cyt.

⁶⁶ J. C. Ortagus, *The Relationship Between Varying Levels of Online Enrollment and Degree Completion*, „Educational Researcher” 2023, 0(0), <https://doi.org/10.3102/0013189X221147522>.

⁶⁷ D. T. Altindag i in., *Is Online Education Working? Working Paper 29113*, National Bureau of Economic Research, Cambridge 2021, s. 10, https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29113/w29113.pdf.

końcowe, rzadziej rezygnują z kursu i cechują się większym prawdopodobieństwem jego zaliczenia⁶⁸. Co ciekawe, studenci w programach dla wybitnych (*honors program*) radzili sobie tak samo dobrze niezależnie od modalności kształcenia⁶⁹.

Kluczowe dla uzyskania powyższych wyników było uwzględnienie czynników korygujących uzyskane dane, takich jak pobłażliwość w ocenianiu online, a także działania podejmowane przez nauczyciela na rzecz ograniczenia naruszeń na egzaminach. Rezultatem porównania danych z nadzorowanych egzaminów online (*proctored exams*), prowadzonych zarówno dla studentów studiów stacjonarnych jak i online oraz egzaminów bez tego rodzaju nadzoru była konkluzja, że w środowisku online łatwiej jest łamać zasady akademickiej uczciwości. W przypadku ocen dostrzeżono ich zawyżanie jedynie w okresie pandemii, co było związane z ogólnie przyjętą zasadą „Maslow przed Bloomem” redukującą wymogi i oczekiwania wobec uczących się na rzecz ich dobrostanu psychicznego. Warto zauważyć, że także to badanie, podobnie jak wiele innych opisanych wcześniej, spotkało się z zarzutem błędów w metodologii badawczej⁷⁰.

Wyniki innego badania z okresu pandemii sugerują, iż model kształcenia online może w znacznym stopniu wpłynąć na efekty uczenia się. Badanie opinii 3000 studentów i blisko 400 nauczycieli akademickich dużego niemieckiego uniwersytetu wskazuje, że studenci biorący udział w zajęciach asynchronicznych, za pomocą materiałów udostępnionych przez nauczyciela, osiągają lepsze wyniki końcowe niż studenci biorący udział w zajęciach synchronicznych w trybie wideokonferencji⁷¹. Dane te tłumaczyć może zgłaszany przez studentów większy nakład pracy w nauczaniu asynchronicznym. Studia porównawcze nad efektywnością kształcenia uwzględniać zatem muszą zmienną jaką jest model kształcenia online, gdyż tylko wtedy posiadać będą wartość poznawczą.

Jednak wątpliwości co do jakości kształcenia online nie pochodzą wyłącznie od badających to zagadnienie naukowców. Badania nad stosunkiem pracodawców i rynku pracy do kształcenia online wskazują, że na przestrzeni lat absolwenci studiów przez Internet byli traktowani z rezerwą. W badaniu z 2006 roku działy HR w USA wskazywały

⁶⁸ Tamże, s. 25.

⁶⁹ Tamże, s. 23.

⁷⁰ D. Lederman, *Student Performance in Remote Learning, Explored (Imperfectly)*, „Inside Higher ED”, 6.08.2021, <https://www.insidehighered.com/news/2021/08/06/do-college-students-perform-worse-online-courses-one-studys-answer>.

⁷¹ S. Fabriz, J. Mendzheritskaya, S. Stehle, *Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-19*, „Frontiers in Psychology” 2021, No 12, DOI: 10.3389/fpsyg.2021.733554.

wyraźną preferencję ukierunkowaną na absolwentów tradycyjnych studiów, co oznaczało, że w niektórych przypadkach podania od absolwentów kierunków online były z góry odrzucane⁷². W innym badaniu z 2010 roku odsetek działów HR preferujących absolwentów studiów stacjonarnych wyniósł 66%⁷³. Według Margaret Fiesterz z HR Knowledge Center owa nieufność i konserwatyzm miał być efektem braku wiedzy managerów na temat – wciąż młodego – kształcenia online⁷⁴. Jednak kolejne badania sondażowe w działach HR przeprowadzone w latach 2012, 2013, 2014 i 2016, gdy kształcenie zdalne było już bardzo powszechne w USA, przeczą tej konkluzji⁷⁵. W każdym z nich pracownicy HR preferowali absolwentów kierunków stacjonarnych. Podobnie było w 2020 roku, w badaniu, które sprawdzało preferencje pracodawców wykorzystując do tego fikcyjne profile kandydatów. Fikcyjni absolwenci studiów online aplikujący o pracę otrzymali prawie dwa razy mniej odpowiedzi niż fikcyjni absolwenci kierunków stacjonarnych, co wskazuje na ich mniejszą konkurencyjność na rynku pracy⁷⁶.

Najnowsze badania przeprowadzone w 2021 roku przez Center for the Future of Higher Education and Talent Strategy na Northeastern University sugerować mogą zmianę stanowiska w tym względzie. Prawie połowa z ponad 1000 ankietowanych menagerów szczebla wykonawczego (C-suite) stwierdziła, iż ich opinia o jakości kwalifikacji zdobytych online poprawiła się⁷⁷. Dla 71% badanych są one tak samo dobre lub lepsze jak zdobyte tradycyjnie⁷⁸. Warto jednak zauważyć, że kwalifikacje online to znacznie szersze pojęcie niż studia przez Internet. To przede wszystkim liczne kursy i szkolenia branżowe, które w przypadku chęci uzyskania certyfikatu kończą się nadzorowanym egzaminem (*proctored exam*). Dlatego uzyskane wyniki stanowić mogą

⁷² Zob. J. Adams, M. Defleur, *The Acceptability of Online Degrees Earned as a Credential for Obtaining Employment*, „Communication Education” 2006, Vol. 55, Issue 1, A. Wellen, *Degrees of Acceptance*, „The New York Times”, 30.07.2006, <http://www.nytimes.com/2006/07/30/education/edlife/conted.html>.

⁷³ *Hiring Practices and Attitudes: Traditional vs. Online Degree Credentials SHRM Poll*, Society for Human Resource Management, 2010, <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/research-and-urveys/Pages/hiringpracticesandattitudes.aspx>.

⁷⁴ K. Webley, *Can an Online Degree Really Help You Get a Job?*, „The Time”, 18.10.2012, <http://nation.time.com/2012/10/18/can-an-online-degree-really-help-you-get-a-job>.

⁷⁵ S. Protopsaltis, S. Baum, *Does online education live up to its promise: A look at the evidence and implications for federal policy*, George Mason University, 2019, <https://jesperbalslev.dk/wp-content/uploads/2020/09/OnlineEd.pdf>.

⁷⁶ C. Lennon, *How Do Online Degrees Affect Labor Market Prospects? Evidence from a Correspondence Audit Study*, „ILR Review” 2021, No 74(4), s. 920–947, <https://doi.org/10.1177/0019793919899943>.

⁷⁷ *Employers' Post-COVID Business Strategy and the Race for Talent: A View from the C-Suite*, s. 20, https://cps.northeastern.edu/wp-content/uploads/2022/01/NUReport_CFHETS_EmployersPostCovid_12-22-2021.pdf.

⁷⁸ Tamże.

jedynie przesłankę na rzecz hipotezy, iż rynek pracy zmienił swoje stanowisko wobec absolwentów studiów online.

Powyższe rozważania ukazują problematyczność ogólnej oceny jakości kształcenia online. Wnioski z przeprowadzanych badań okazują się sprzeczne, zaś stanowisko rynku pracy na przestrzeni lat cechuje utrzymująca się nieufność w stosunku do zdalnej formy edukacji wyższej. Z tego powodu tezę Russela o braku istotnej różnicy pomiędzy formami kształcenia online i *face-to-face* trudno uznać za dowiedzioną. Zwłaszcza w kontekście zjawiska luki efektywności kształcenia potwierdzonego przez liczne badania.

Jak w takiej sytuacji przedstawiać się będzie jakość kształcenia humanistycznego online, w tym skuteczność realizacji celów kształcenia zdefiniowanych w obszarowych KRK? Pierwszą kwestią, która nasuwa się w związku z tym pytaniem jest obecność luki efektywności w kształceniu humanistycznym online. Niestety brak aktualnych badań porównawczych, które pokazywałyby jaki efekt na wyniki końcowe posiada przeniesienie konkretnych dyscyplin akademickich do sieci. Jedną z najświeższych prac w tym zakresie pochodzi z 2014 roku. To analiza danych 40 tys. studentów z 36 dyscyplin akademickich przeniesionych online. Wskazuje, że studenci 6 dyscyplin, w tym m.in. psychologii, prawa, antropologii i filozofii, odznaczyli się gorszymi wynikami końcowymi niż uczący się stacjonarnie, co sugeruje występowanie „dyscyplinowej” luki efektywności⁷⁹. Jedną z hipotez tłumaczących uzyskane wyniki zakłada, że przedmioty te wymagają dużej ilości interakcji student–wykładowca oraz student–student, które trudniej zorganizować w środowisku sieci⁸⁰. W istocie, jak wskazują badania dotyczące znaczenia interakcji w edukacji online, interakcje wysokiej jakości są konieczne dla uzyskania dobrych wyników końcowych⁸¹. Niemniej sytuacja ta może być także rezultatem braku wymaganych kompetencji (cyfrowych, metodycznych) u nauczyciela bądź niedostosowanego do przedmiotu modelu e-kształcenia.

Przechodząc do wzorcowych dla obszaru humanistyki efektów kształcenia zdefiniowanych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla wiedzy należy zauważyć, że badania wskazują podobną lub gorszą skuteczność realizacji celów. W badaniach z 2015 roku przeprowadzonych na University of Maribor wykazano, że wykład humanistyczny

⁷⁹ D. Xu, S. Jaggars, *Performance Gaps between Online and Face-to-Face Courses...*, dz. cyt., s. 652.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ Zob. R. Bernard i in., *A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education*, „Review of Educational Research” 2009, Vol. 79, No. 3, www.jstor.org/stable/40469094.

realizowany online jest mniej skuteczny niż realizowany w klasie⁸². W eksperymencie podzielono studentów biorących udział w kursie *The Basic of Philosophical Thought* na trzy grupy: 1) grupa ucząca się online w prostym, podającym modelu (prezentacje, notatki, treści do czytania); 2) grupa ucząca się online w złożonym, konstruktywistycznym modelu (strony, linki, notatki, treści do czytania, materiały wideo, studia przypadku, quizy oraz synchroniczne interakcje z prowadzącym); 3) grupa ucząca się stacjonarnie. Nauczanie w klasie okazało się statystycznie najbardziej efektywne w zakresie zapamiętania i rozumienia materiału. W opinii autorów badania stan ten tłumaczyć może wyższy poziom motywacji i koncentracji wśród uczących się w grupie stacjonarnej. W przypadku modeli kształcenia online model konstruktywistyczny okazał się statystycznie nieznacznie lepszy od podającego. Jak twierdzą autorzy wyniki eksperymentu pokazują, iż większość studentów stacjonarnych nadal oczekuje bezpośredniego kontaktu z prowadzącym. Dlatego za najefektywniejszą formę kształcenia uznali b-learning w strategii wyprzedzającej, czyli udostępnienie odpowiednich zasobów przed zajęciami stacjonarnymi.

W innym badaniu, pomimo nieznacznej przewagi wykładu tradycyjnego nad wideokonferencją, wykazano podobną skuteczność dydaktyczną obu form kształcenia⁸³. Do takiej konkluzji doszła Wioletta Kwiatkowska analizując grupę studentów pedagogiki podczas realizowania przedmiotu *Edukacja medialna*⁸⁴. W jej ocenie „żywe słowo wykładowcy, towarzyszący jemu gest i mimika powodowały taki stan skupienia uwagi, jakiego nie udało się do końca uzyskać podczas wykładów online”⁸⁵. Pozasłowne środki wyrazu używane przez wykładowcę okazały się skutkować lepszym zapamiętywaniem przekazywanych treści⁸⁶.

W przypadku umiejętności oczekiwanych od absolwentów humanistyki, takich jak: krytyczna analiza i interpretacja, merytoryczne argumentowanie, formułowanie krytycznej opinii na podstawie wiedzy naukowej, a także pisanie prac oraz przygotowanie wystąpień ustnych – wymagają one zastosowania zarówno synchronicznych, jak i asynchronicznych form komunikacji. Istniejąca literatura przedmiotu nie pozwala stwierdzić, który z dwóch sposobów komunikacji ma największą skuteczność

⁸² S. Gartner, M. Kraśna, *Online learning efficiency in the humanities*, (w:) *38th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija 2015, s. 710–714, <https://www.doi.org/10.1109/MIPRO.2015.7160364>.

⁸³ dz. cyt., s. 222.

⁸⁴ W. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 153.

⁸⁵ Tamże, s. 134.

⁸⁶ Tamże.

w kształtowaniu wymienionych kompetencji. Można jednak założyć, że forma synchroniczna oparta o telekonferencje jest najbardziej uniwersalna, gdyż nie posiada ograniczeń cechujących środki komunikacji oparte wyłącznie o tekst.

W przypadku humanistyki modele stricte asynchroniczne, które były szeroko wykorzystywane jeszcze kilka lat temu, posiadają zasadniczą wadę. Uniemożliwiają kształtowanie podstawowej umiejętności jaką jest komunikacja werbalna istotna w kontekście dyskusji czy wystąpień publicznych. Ten brak najbardziej naturalnego medium dialogu jakim jest mowa sprawia, że niemożliwe staje się ćwiczenie warsztatu merytorycznej argumentacji czy formułowania krytycznej opinii ad hoc, „na gorąco”, jak ma to miejsce w zwyczajnej sytuacji komunikacyjnej. Choć, jak zostało to wykazane wcześniej, dyskusja asynchroniczna posiada niepodważalne zalety w postaci aktywizacji osób wycofanych i nieśmiałych oraz cechuje ją ogólnie wyższa jakość wypowiedzi, to nie umożliwia ona realizowania pełnowartościowego (w sensie spełnienia celów KRK) kształcenia humanistycznego. Kształtowanie całego spektrum umiejętności humanistycznych wymaga użycia modeli włączających także komunikację werbalną, czy to przez zachowanie pewnej ilości spotkań *face-to-face*, czy stosowanie synchronicznych środków komunikacji audiowizualnej.

Ostatnim obszarem zdefiniowanym w ramach KRK są efekty kształcenia związane z samorozwojem oraz zaangażowaniem w życie kulturalne. Obejmują one rozumienie potrzeby uczenia się przez całe życie, świadomość i działanie na rzecz dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy, uczestnictwo i zainteresowanie życiem kulturalnym. Cele te, wymagające kształtowania określonych postaw, wpisywać się będą w wychowawczy aspekt kształcenia humanistycznego.

3.3 Skuteczność realizowania celów wychowawczych

Przechodząc do aksjonormatywnego wymiaru kształcenia nasuwa się pytanie czy kształcenie online umożliwia skuteczny przekaz wartości i budowanie postaw. Jak zauważa Wioletta Kwiatkowska, istnieje bowiem wiele wątpliwości w kwestii „wychowania zdalnego”⁸⁷. W obszarze tym wciąż brakuje badań ukazujących efektywność wychowawczą formuły online. Zadania tego nie ułatwia fakt, iż pomiar skuteczności realizacji celów wychowawczych jest niezwykle trudny już w tradycyjnej formule kształcenia, a co dopiero w sytuacji braku bezpośredniego kontaktu, jaka ma

⁸⁷ W. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 235.

miejsce w kształceniu zdalnym. Czym jednak jest samo wychowanie, którego efekty tak trudno zmierzyć?

Pojęcie wychowania należy do centralnych pojęć pedagogiki. Jednocześnie, jak zauważa Agnieszka Salamucha, stanowi jedno z najbardziej wieloznacznych terminów tej dyscypliny⁸⁸. Przegląd definicji ukazuje, iż wychowanie rozumieć można dwojako, w znaczeniu szerokim oraz wąskim. Według Stanisława Jedyńaka w znaczeniu szerokim oznacza ono „całokształt oddziaływań środowiska społecznego, a także przyrodniczo-geograficznego na człowieka, kształtujących jego osobowość”⁸⁹. W znaczeniu wąskim zaproponowanym przez Heliodora Muszyńskiego to „wszelkie zamierzone działanie w formie interakcji społecznych mające na celu wywołanie trwałych, pożądanych zmian w osobowości ludzkiej”⁹⁰. Podobnie wychowanie definiuje Czesław Kupisiewicz, dla którego to zamierzone i świadomie podejmowane czynności mające na celu ukształtowanie osobowości wychowanka według społecznie akceptowanego wzoru, czyli ideału wychowawczego⁹¹.

W szeroko rozumianym kształceniu niezwykle ważną kwestią jest relacja wychowania i nauczania. Czesław Kupisiewicz uważa, że optymalny model kształcenia powinien odznaczać się jednością oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych⁹². Jednak, jak twierdzi Leon Zarzecki, „w praktyce nie da się oddzielić procesu nauczania od wychowania. Obie te dziedziny praktyki ludzkiej wzajemnie się przenikają”⁹³. Zgodnie z tym poglądem każda forma nauczania, w tym nauczanie online, zawsze oddziałuje wychowawczo.

Brak empirycznych studiów nad skutecznością wychowawczą formuły online sprawia, że zagadnienie to rozpatrywać można jedynie teoretycznie. W tym celu konieczne jest przeanalizowanie sposobów przekazu wartości i budowania postaw jakie występują w uniwersyteckiej humanistyce oraz możliwość ich odtworzenia online. Punktem wyjścia do dalszej analizy są wskazane przez Ewę Chmielecką trzy przestrzenie

⁸⁸ A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, Tom XXXII, zeszyt 2, 2004, s. 1.

⁸⁹ S. Jedyńak (red.), *Słownik etyczny*, Lublin 1990, s. 264.

⁹⁰ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, PWN, s. 10.

⁹¹ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995, Polska Oficyna Wydawnicza BGW, s. 12.

⁹² Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 103–105.

⁹³ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012, s. 128.

oddziaływań wychowawczych: refleksja humanistyczna, naśladownictwo (dawanie przykładu) oraz zaangażowanie⁹⁴.

Przez refleksję humanistyczną rozumieć należy pogłębioną i racjonalną dyskusję odbywającą się w oparciu o konkretne teksty kultury. Dla procesu wychowania oznacza ona przestrzeń formacyjną, w której najczęściej poprzez dialog sokratejski nauczyciel dochodzi wraz z uczniami do założonych konkluzji. Możliwość prowadzenia dialogu przez sieci pozwala oddziaływać wychowawczo także w środowisku elektronicznym. Co więcej, w nauczaniu online pojawia się nieobecna wcześniej szansa. To międzynarodowe zajęcia, które umożliwiają dyskusję pomiędzy studentami i wykładowcami z różnych zakątków świata. Możliwość skonfrontowania różnych kulturowo punktów widzenia stanowi nie tylko niezwykle cenną lekcję dialogu, ale otwiera także nową przestrzeń oddziaływań wychowawczych w obszarze tolerancji i wzajemnego zrozumienia. Skuteczność tak prowadzonej refleksji humanistycznej będzie jednak mocno uwarunkowana organizacyjnymi oraz metodycznymi aspektami kształcenia online.

Kolejnym sposobem przekazu postaw i wartości w ramach studiów humanistycznych jest naśladowanie. W kontekście akademickim kluczowa jest tu postać nauczyciela akademickiego. Postępując zgodnie z etosem oraz odznaczając się wysokimi standardami etycznymi wykładowca stanowić może dla studentów wzorzec budujących postaw i wartości. Niestety możliwa jest także sytuacja odwrotna. W opinii Krzysztofa Obłója świat akademicki nie jest wolny od antyprzykładów, które szkodzić mogą wychowaniu młodego pokolenia⁹⁵.

W aspekcie naśladownictwa nauczanie online różni się zasadniczo od tradycyjnego kształcenia, zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym. Odnacza się bowiem wyraźnie mniejszą różnorodnością sytuacji, w których dochodzi do interakcji lub obserwacji wykładowcy. Wynika to z samej jego istoty, a więc uniezależnienia procesu kształcenia od fizycznej przestrzeni, w której takie interakcje bądź obserwacje mogą mieć miejsce. Student nie spotka zatem wykładowcy na korytarzu, w bufecie, na parkingu czy w bibliotece. Nie będzie miał okazji ani do rozmowy, ani do

⁹⁴ E. Chmielecka, *Wiedza, umiejętności, postawy – trzy wymiary edukacji wyższej wpisane w ramy kwalifikacji*, „Wychowawcze zobowiązania uniwersytetu...”, Uniwersytet Gdański, 25 czerwca 2010, s. 14, http://ekspercibolonscy.org.pl/ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/ECH_LO_250610.pdf.

⁹⁵ K. Obłój, *Problems with Business Education in Poland*, (w:) *New Approaches to Economics and Business Studies in Central and Eastern Europe*, Oficyna SGH, 1995, s. 31–33, cyt. za: E. Chmielecka, *Postawy jako element kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania*, Gospodarka w okresie przemian, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1999, s. 46.

obserwowania wykładowcy w tych pozadydaktycznych kontekstach. Zważywszy, że dawanie przykładu nie ogranicza się do sali wykładowej, także tej wirtualnej, mamy tu do czynienia ze znacznym ograniczeniem oddziaływania wychowawczego. Jednocześnie dzięki różnym platformom społecznościowym w sieci owe pole oddziaływań pozadydaktycznych zyskuje nową płaszczyznę. Komentarze i dyskusje, w których udział biorą nauczyciele akademicy, pełnić mogą niezwykle istotną rolę z punktu widzenia formacyjnego. Należy jednak pamiętać, że publiczna aktywność w mediach społecznościowych nie jest praktykowana przez wszystkich wykładowców, a także, że ogranicza się ona najczęściej do wypowiedzi (pisemnych bądź nagrań wideo), przez co nie wyczerpuje wszystkich możliwych rodzajów oddziaływań obecnych w przestrzeni fizycznej.

Także w wymiarze jakościowym interakcje zapośredniczone technologicznie uznać należy za uboższe. Wynika to z niemożliwości odtworzenia wszystkich aspektów komunikacji międzyludzkiej przy pomocy komunikacji zapośredniczonej przez komputer (CMC), zwłaszcza w formie niewerbalnej. Czy jednak w tym nienaturalnym i ograniczonym środowisku komunikacyjnym uczenie się przez naśladowanie może być równie skutecznie? W tym celu warto przyjrzeć się bliżej neurobiologicznym podstawom procesu uczenia przez naśladowanie, a zwłaszcza fenomenowi neuronów lustrzanych.

Neurony lustrzane to grupa wyspecjalizowanych komórek nerwowych obecnych w mózgu człowieka, które aktywują się podczas wykonywania bądź obserwowania jakiejś czynności, w tym mimiki twarzy. Po raz pierwszy zaobserwowane u małp na początku lat 90., i potwierdzone (pośrednio) u ludzi, neurony te tworzą mechanizm lustrzany, dzięki któremu możliwe jest bezpośrednie zrozumienie działań i emocji innych bez pośrednictwa poznawczego wyższego rzędu⁹⁶. Pozwalają bowiem na odczytanie intencji, a więc wnioskowanie o stanach innych umysłów (teoria umysłu)⁹⁷. Spośród wielu – nierzadko na wyrost – przypisywanych im funkcji warto zwrócić uwagę na uczenie się przez obserwację i naśladowanie. Umożliwiają tzw. efekt kameleona, czyli nieświadome upodabnianie się do obserwowanych osób za sprawą naśladowania mimiki, gestów, sposobu mówienia czy postawy⁹⁸. Badania dowodzą, że efekt ten ma istotne znaczenie

⁹⁶ Zob. G. Rizzolatti, M. Fabbri-Destro, L. Cattaneo, *Mirror neurons and their clinical relevance*, „Nature Reviews Neuroscience” 2009, No 5, s. 24–34, <https://doi.org/10.1038/ncpneuro0990>.

⁹⁷ Zob. M. Siegal, R. Varley, *Neural systems involved in 'theory of mind'*, „Nature Reviews Neuroscience” 2002, No 3, s. 463–471, <https://doi.org/10.1038/nrn844>.

⁹⁸ T. L. Chartrand, J. A. Bargh, *The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1999, Nr 76, s. 893–910.

społeczne, gdyż ułatwia budowanie relacji i poczucie przynależności⁹⁹. Neurony te mogły zatem posiadać kluczowe znaczenie dla ewolucji społecznej człowieka, przez co znany neurolog Vilayanur Ramachandran nazwał je neuronami, które ukształtowały cywilizację¹⁰⁰.

Przechodząc do komunikacji zapośredniczonej komputerowo należy zauważyć, że neurony lustrzane aktywowane są również w odpowiedzi na bodźce pochodzące ze środowiska elektronicznego. Aktywność tej grupy neuronów zaobserwowano m.in. pokazując na ekranie laptopa nagrania wideo i zdjęcia z ekspresją emocji na twarzy lub działaniami związanymi z chwytaniem ręką¹⁰¹. Jednak w przypadku efekt kameleona jest on obecny już na poziomie komunikacji tekstowej wykorzystującej emotikony¹⁰². Najsilniejsze pobudzenie neuronów lustrzanych uzyskuje się jednak przez bodźce wzrokowe (ekspresje twarzy, gesty dłoni, ruchy głowy) oraz bodźce dźwiękowe (głos)¹⁰³. Dlatego środki komunikacji cyfrowej pozwalające zobaczyć i usłyszeć drugiego człowieka wiązać się będą z ich największym pobudzeniem. W tej grupie znajdują się stosowane powszechnie rozwiązania telekonferencyjne, a także niezwykle realistyczne systemy teleobecności.

Według definicji firmy CISCO teleobecność (*telepresence*) to zbiór technologii obejmujących wideo i audio, które zapewniają doświadczenie pozwalające połączonym zdalnie użytkownikom poczuć się tak, jak gdyby byli w tym samym pomieszczeniu¹⁰⁴. Od zwykłych systemów wideokonferencyjnych odróżniają je trzy aspekty: jakość, prostota użytkowania i niezawodność¹⁰⁵. Jakość oznacza zarówno wysoką jakość i rozdzielczość transmitowanego obrazu i dźwięku, ale także odpowiedni, naturalny kąt widzenia kamery, odległość od ekranów, meble w pomieszczeniu czy oświetlenie uczestników. Prostota oznacza łatwość uruchamiania i użytkowania systemu, a

⁹⁹ J. L. Lakin, T. L. Chartrand, *Using nonconscious behavioral mimicry to create affiliation and rapport*, „Psychological Science” 2003, Nr 14(4), s. 334-339.

¹⁰⁰ V. Ramachandran, *Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind the great leap forward in human evolution*, 31.05.2000, <https://www.edge.org/conversation/mirror-neurons-and-imitation-learning-as-the-driving-force-behind-the-great-leap-forward-in-human-evolution>.

¹⁰¹ Zob. R. Mukamel, A.D. Ekstrom, J. Kaplan, M. Lacoboni, I. Fried, *Single-Neuron Responses in Humans during Execution and Observation of Actions*, „Current Biology” 2012, Vol. 20 Issue 8, s. 750-756, <https://doi.org/10.1016/j.cub.2010.02.045>

¹⁰² W. Kulesza, F. Paluch, *Efekt kameleona w Internecie*, (w:) M. Wysocka-Pleczyk, K. Tucholska, *Człowiek zalogowany. 2. Wirtualne społeczności*, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2014, s. 24-36.

¹⁰³ Zob. K. Leslie i in., *Functional imaging of face and hand imitation: towards a motor theory of empathy*, „NeuroImage” 2004, Nr 21, s. 601-607, L. Fadiga i in., *Speech listening specifically modulates the excitability of tongue muscles: a TMS study*, „European Journal of Neuroscience” 2002, Nr 15, s. 399-402.

¹⁰⁴ T. Sziget i in., *Cisco TelePresence Fundamentals*, Cisco Press 2009, s. 12.

¹⁰⁵ Tamże, s. 14.

niezawodność oznacza utrzymanie wysokiej jakości połączenia niezależnie od okoliczności. Przykładem takiego immersyjnego rozwiązania jest system Halo, stworzony przez HP, wykorzystywany m.in. przez artystów z DreamWorks Animation¹⁰⁶. Niestety rozwiązania tego typu nie nadają się do akademickiego e-learningu, gdyż są bardzo ograniczone co do ilości uczestników oraz wymagają pełnej kontroli nad fizycznym środowiskiem nadawcy i odbiorcy. Stanowiąc mogą jednak cenną wskazówkę dla praktyków e-edukacji w zakresie tworzenia bardziej naturalnych doświadczeń komunikacji w środowisku telekonferencyjnym.

Samo technologiczne medium nie jest jedynym czynnikiem warunkującym pobudzenie neuronów lustrzanych. Istotne są także czynniki podmiotowe po stronie odbiorcy. Badania dowodzą, że osoby bardziej empatyczne silniej doświadczają poczucia współobecności¹⁰⁷. Poziom empatii wpływać ma także na występowanie efektu kameleona w komunikacji zapośredniczonej przez komputer¹⁰⁸. Zatem poziom empatii danego studenta oraz zastosowane modele komunikacji warunkować będą stopień aktywizacji neuronów lustrzanych, co pośrednio przekładać się będzie na skuteczność opartych o naśladownictwo procesów wychowawczych w sieci.

Analizując obszar przekazu postaw i wartości jakimi jest naśladownictwo nie sposób pominąć roli wspólnoty. W przypadku środowiska akademickiego będzie to wspólnota studentów i nauczycieli. Na początku realizowania kształcenia online pojawiła się wątpliwość czy odtworzona w środowisku sieci wspólnota akademicka będzie w stanie oddziaływać na studentów w wymiarze aksjonormatywnym. Charles Ess uważał, że formacyjne oddziaływanie w sieci jest niemożliwe, gdyż warunkiem *sine qua non* zinternalizowania postaw jest cieleśne uczestnictwo w społecznym i kulturowym kontekście¹⁰⁹. Za filozofem Hubertem Dreyfusem przyjmował, iż uczeń nie jest w stanie wykształcić własnych sądów i opinii bez uczestnictwa cieleśnego (*embodied*) w życiu społecznym¹¹⁰. Z tego powodu twierdził, że „efektem nauczania na odległość może być

¹⁰⁶ HP Halo Telepresence Solutions,

http://www.hp.com/hpinfo/newsroom/press_kits/2008/ipgconference/fs_halotelepresence.pdf.

¹⁰⁷ C. Sas, G. M. O'Hare, *Presence equation: An investigation into cognitive factors underlying presence*, „Presence” 2003, Nr 12(5), s. 523–537.

¹⁰⁸ J. N. Bailenson, N. Yee, *Automatic assimilation of nonverbal gestures in immersive virtual environments*, „Psychological Science” 2005, Nr 16(10), s. 814–819.

¹⁰⁹ C. Ess, *Liberal Arts and Distance Education: Can Socratic Virtue (arete) and Confucius' Exemplary Person (junzi) Be Taught Online?*, „Arts and Humanities in Higher Education” 2003, Vol. 2, No. 2, s. 117–137.

¹¹⁰ H. Dreyfus, *On the Internet*, Routledge, 2001, s. 16.

tylko kompetencja, podczas gdy doskonałość i praktyczna wiedza (*phronesis*) są poza jej zasięgiem”¹¹¹.

Dziś stanowisko Essa, z którego ostatecznie po latach sam zrezygnował, uznać można za przejaw ignorancji, nieuzasadnionych obaw oraz błędnych przekonań¹¹². Jak wykazały wcześniejsze rozważania, fizyczna obecność nie jest konieczna, by wyzwolić neurobiologiczne mechanizmy społecznego uczenia się przez naśladownictwo. Co więcej, badania nad społecznościami online pokazują, że kierują się one często oddolnymi normami, które uznają za wiążące niezależnie od wieku¹¹³. Prowadzi to do pozytywnej konkluzji, iż wspólnota akademicka w wersji online może oddziaływać na swoich członków w wymiarze aksjonormatywnym. W przeciwieństwie jednak do stacjonarnej formy kształcenia, w której powstaje ona w naturalny sposób poprzez liczne formalne i nieformalne interakcje, w kształceniu online konieczne mogą okazać się zabiegi związane z zapewnieniem odpowiedniego kontekstu społecznego. Wymagać to będzie stworzenia m.in. pozadydaktycznych przestrzeni interakcji online, których celem będzie integracja uczestników kształcenia i zbudowanie między nimi relacji.

Ostatnim z analizowanych sposobów przekazu postaw i wartości jest inspirowanie i zaangażowanie. Dotyczą one uzupełniających względem kształcenia aktywności niewynikającej bezpośrednio z programu studiów. Ten element wychowania obecny jest zwłaszcza w krajach anglosaskich. Jak wskazuje Ewa Chmielecka, „bezpośrednia służba na rzecz społecznego otoczenia uczelni jest – obok nauczania i badań – trwałym elementem misji uniwersytetów amerykańskich”¹¹⁴. Doświadczenia tego typu stanowią ważny element amerykańskiego curriculum, istotnego zarówno dla kariery zawodowej, jak i rozwoju osobowego. W jej ramach studenci zachęceni są bądź obligowani do służby społecznej w różnym charakterze jak np. pracy na rzecz wykluczonych grup społecznych¹¹⁵. W przypadku edukacji online powyższa możliwość kształtowania postaw pozostaje tak samo dostępna jak na studiach stacjonarnych, które zakładają zaangażowanie się w tego rodzaju aktywność poza murami uczelni.

¹¹¹ Tamże, s. 49.

¹¹² P. Bołtuć, *Edukacja bez dystansu*, dz. cyt.

¹¹³ Zob. A. Centivany, *Values, ethics and participatory policymaking in online communities*, „Proceedings of the Association for Information Science and Technology” 2016, Nr 53, s. 1–10.

¹¹⁴ E. Chmielecka, *Postawy jako element kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania*, (w:) *Gospodarka w okresie przemian*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1999, s. 58.

¹¹⁵ Tamże.

3.4. Jakość z perspektywy uczestnika

W czasach gospodarki wolnorynkowej jakość procesu nauczania – uczenia się coraz częściej definiuje się w kategoriach usługi edukacyjnej o określonym poziomie zadowolenia klientów. Wyjściowe jest tu pojęcie jakości usługi (*service quality*), które za Robertem Lewisem i Bernardem Boomssem oznacza miarę tego, jak dobrze dana usługa zaspokaja oczekiwania klientów¹¹⁶. Ta biznesowa perspektywa właściwa jest przede wszystkim prywatnym instytucjom kształcenia. Jednocześnie odzwierciedla ona sposób postrzegania jakości kształcenia wśród samych jego odbiorców.

W modelach jakości usług stopień zaspokojenia oczekiwań jest wypadkową jakości technicznej oraz funkcjonalnej¹¹⁷. Bardziej złożone podejścia rozróżniają dodatkowo usługę oczekiwaną (*expected service*) oraz usługę postrzeganą (*perceived service*)¹¹⁸. Pierwsza jest przede wszystkim efektem działań marketingowych, osobistych potrzeb oraz posiadanego doświadczenia. Drugą tworzy sposób dostarczenia usługi oraz komunikacja z klientem. Relacja pomiędzy usługą oczekiwaną a postrzeganą warunkować będzie jakość usługi dla odbiorcy.

W przypadku kształcenia wyższego powyższe dystynkcje zyskują dodatkowy wymiar. Jakość usługi może być tu rozpatrywana w obrębie trzech etapów, które kolejno przechodzi student: doświadczenia sprzed kursu (*pre-course*), w trakcie trwania kursu (*in-course*) oraz po zakończeniu kursu (*post-course*)¹¹⁹. Badania stopnia zadowolenia studentów kładą nacisk na etap drugi, a więc właściwy proces nauczania – uczenia się, gdyż uważa się go za najważniejszy czynnik warunkujący poziom satysfakcji odbiorców kształcenia¹²⁰. Wśród czynników o zdecydowanie mniejszym znaczeniu wymienia się: klimat społeczny, estetykę obiektów dydaktycznych, a także jakość usług świadczonych przez administrację uczelni¹²¹.

Na studiach realizowanych w całości bądź w dużej mierze online, główne czynniki wpływające na stopień zadowolenia odbiorców różnią się w zależności od

¹¹⁶ Zob. R. C. Lewis and B. H. Booms, *The marketing aspect of service quality*, (w:) L. Berry, G. Shostack, and G. Upah (red.), *Emerging Perspective on Service Marketing*, American Marketing Association, Chicago 1983, s. 99–107.

¹¹⁷ D. Clewes, *A Student - centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education*, „Quality in Higher Education” 2003, Vol. 9(1), s. 71, <https://doi.org/10.1080/13538320308163>.

¹¹⁸ A. Parasuraman, V. Zeithaml, L. Berry, *A Conceptual Model of Service Quality and its Implication for Future Research (SERVQUAL)*, „The Journal of Marketing” 1985, Nr 49, s. 44, <https://doi.org/10.2307/1251430>.

¹¹⁹ D. Clewes, dz. cyt., s. 77.

¹²⁰ Zob. J. Wiers-Jensen, B. Stensaker, J. B. Grogaard, *Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept*, „Quality in Higher Education” 2002, Vol. 8, No 2, s. 183-195.

¹²¹ Tamże.

perspektywy administratorów programów online¹²². Dla Renaty Engel i Karen Pollack najlepsze jakościowo programy online charakteryzuje wysoko wykwalifikowana kadra dydaktyczna, doskonałe usługi wsparcia i zasoby edukacyjne. Z kolei William McCollough uważa, że są to: jakość treści dydaktycznych, zaangażowanie instytucji kształcenia oraz angażujący studentów program kształcenia. Lisa Tempelton za najważniejsze uznaje jednak zapewnienie, aby student biorący udział w kształceniu przez Internet miał tak samo bogate doświadczenie edukacyjne, jak jego rówieśnicy w kampusie.

W opinii studentów online najważniejsze czynniki warunkujące satysfakcję z procesu kształcenia w sieci w dużej mierze pokrywają się z powyższymi opiniami. Niezwykle wysoko ceniona jest indywidualna opieka naukowa i możliwość interakcji z wykładowcą¹²³. Na zadowolenie wpływa także model komunikacji. Badanie ankietowe z okresu pandemii na próbie ponad 3 tys. studentów pokazuje, iż są oni bardziej zadowoleni z zajęć synchronicznych za pomocą wideokonferencji niż z zajęć prowadzonych asynchronicznie za pomocą udostępnionych zasobów¹²⁴. Inne badanie wykazało, że w przypadku modeli asynchronicznych istotna dla studentów jest interaktywność materiałów, dzięki której łatwiej angażują się w zajęcia¹²⁵. Nie bez znaczenia okazuje się również postrzegana użyteczność oraz łatwość obsługi platformy e-learningowej¹²⁶.

Poziom satysfakcji warunkować może także wielkości grupy i rodzaj zajęć. Badanie sondażowe na City University of New York z okresu pandemii wskazuje, że zadowolenie studentów jest większe w przypadku wykładów (zwłaszcza dla grup powyżej 100 osób), niż w przypadku zajęć o charakterze ćwiczeniowym w kameralnym gronie (do 10 osób)¹²⁷. W przypadku wykładów studenci bardzo cenili sobie możliwość

¹²² E. Lipsky, *What separates the best online degree programs from the rest?*, 2.04.2019, <http://www.onlinedegrees.com/degree360/student-focus/what-separates-best-online-degree-programs.html>.

¹²³ P. Bołtuć, *Edukacja bez dystansu*, dz. cyt.

¹²⁴ S. Fabriz, J. Mendzheritskaya, S. Stehle, *Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-19*, dz. cyt.

¹²⁵ K. Longmuir, *Interactive computer-assisted instruction in acid-base physiology for mobile computer platforms*, „Advances in Physiology Education” 2014, Nr 38(1), <https://escholarship.org/uc/item/54s6b1pr#page-1>.

¹²⁶ Zob. S. Pei-Chen i in., *What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction*, „Computers & Education” 2008, Nr 50(4), s. 1183–1202, L. Shu-Sheng, *Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system*, „Computers & Education” 2008, Nr 51(2), s. 864–873.

¹²⁷ Zob. K. Shankar, P. Arora, M. C. Binz-Scharf, *Evidence on Online Higher Education: The Promise of COVID-19 Pandemic Data*, „Management and Labour Studies” 2021, 0(0), <https://doi.org/10.1177/0258042X211064783>.

zadawania pytania na czacie oraz otrzymania feedbacku od koleżanek i kolegów, co nie byłoby możliwe w tradycyjnej sali wykładowej. Uważali także, że łatwiej jest nawiązać kontakt z prowadzącym online niż *face-to-face*. Z kolei w przypadku zajęć w małych grupach (do 10 osób), w których materiał jest trudniejszy i występuje większa dynamika rozmowy, doświadczenie studiowania online było mniej satysfakcjonujące.

Nietypowym źródłem danych na temat czynników wpływających na satysfakcję z kształcenia online są także pozwy prawne wniesione przeciwko uczelniom oferującym studia przez Internet. Jeden z nich dotyczył studiów magisterskich na kierunku *Security and safety leadership* na George Washington University. W 2016 roku absolwenci kierunku wnieśli pozew przeciwko własnej uczelni z powodu niskiej jakości studiów online, które *nota bene* kosztowały więcej niż studia stacjonarne¹²⁸. Studenci twierdzili, że kształcenie, w którym brali udział było niepełnowartościowe ze względu na niską jakość zasobów dydaktycznych, w tym głównie zeskanowanych podręczników i udostępnionych prezentacji, zaś kadra była niemal nieobecna w procesie kształcenia, przez co czuli się pozostawieni samym sobie. Pozew ten potwierdza wcześniejsze wnioski, iż interakcje z prowadzącym oraz interaktywność materiałów dydaktycznych to kluczowe determinanty satysfakcji odbiorców e-kształcenia.

W kontekście niniejszej pracy najistotniejsza jest opinia studentów humanistyki realizujących proces kształcenia w sieci. Niezwykle skromna literatura przedmiotu ukazuje, że nie odbiega ona zasadniczo od powyższych konkluzji. W badaniu diagnostycznym wśród studentów humanistyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu biorących udział w wykładach online nieco ponad połowa studentów (53%) popierała wykorzystywanie na studiach wyższych metod i technik kształcenia zdalnego przez Internet. Jedynie co dwudziesty student (5%) był przeciwnego zdania twierdząc, że nic nie zastąpi bezpośredniego kontaktu z wykładowcą. Jednak aż 63% studentów wyrażało potrzebę osobistych, fizycznych konsultacji z wykładowcą. Dla Wioletty Kwiatkowskiej wyniki te oznaczają, iż brak bezpośredniej obecności nauczyciela akademickiego stanowić może wyzwanie i barierę w nauce prowadzonej w sieci¹²⁹.

W powyższym badaniu ciekawie przedstawiało się również porównanie postaw studentów stacjonarnych i niestacjonarnych wobec edukacji zapośredniczonej

¹²⁸ C. Straumsheim, *Equal Promises, Unequal Experiences*, „Inside Higher Ed”, 15.04.2016, <https://www.insidehighered.com/news/2016/04/15/george-washington-u-alumni-sue-university-over-quality-online-program>.

¹²⁹ W. Kwiatkowska, *dz. cyt.*, s. 224.

technologicznie. Studenci studiów niestacjonarnych okazali się bardziej chętni, by podjąć naukę online w przyszłości (45% odpowiedzi twierdzących) od studentów studiów stacjonarnych (33%)¹³⁰. Różnica ta wynikać może z postrzeganej użyteczności zdalnej formy kształcenia, która dla studentów zaocznych oznacza przede wszystkim oszczędność czasu i niższy koszt studiowania.

Niezwykle istotne dla określenia wyjątkowości studentów humanistyki w zakresie czynników warunkujących satysfakcję z kształcenia online są badania porównawcze. Jedno z nich przeprowadzono na University of Rijeka na grupie studentów ICT (informatyka), ENGMATSCI (inżynieria, matematyka, nauki przyrodnicze, medycyna) oraz SSH (nauki społeczne i humanistyczne) uczących się asynchronicznie online, jak i w trybie mieszanym¹³¹. W badaniu sondażowym na próbie 313 osób wykazano statystycznie istotną różnicę pomiędzy SSH i innymi grupami w kategorii „materiały dydaktyczne i nauczyciel” (*Learning materials and teacher*)¹³². Kategoria ta obejmowała różne parametry związane z jakością zasobów dydaktycznych, w tym ich organizacją, uporządkowaniem, przejrzystością i dostępnością. Dotyczyła także roli nauczyciela w kursie, regularność edycji treści kursu oraz informacji zwrotnej od wykładowcy¹³³. Badanie wykazało, że studenci nauk społecznych i humanistyki (SSH) odnotowali w tym obszarze znacznie wyższe wartości niż studenci z pozostałych dyscyplin. Dla grupy SSH szczególnie ważne okazało się regularne aktualizowanie treści świadczące o obecności wykładowcy w kursie. Inne kategorie, w których grupa SSH uzyskała najwyższy wynik dotyczyły znaczenia aktywności online (*e-course online activities*), a także stopnia zastosowania multimediów (*assess implementation of multimedia*).

Inne badanie porównawcze przeprowadzone w ramach projektu Elephant, którego celem było określenie stanu wykorzystywania e-learningu w humanistyce przed i po pandemii w Czechach, Włoszech, Litwie, Polsce i Słowacji sugeruje, że studenci stacjonarni bardziej otworzyli się na kształcenie online po okresie kryzysowej edukacji zdalnej¹³⁴. Ogólnie studenci ze wszystkich badanych krajów (n=1621) deklarowani w

¹³⁰ Tamże, s. 235.

¹³¹ M. Žuvic-Butorac i in, *Blended E-Learning in Higher Education: Research on Students' Perspective*, „Issue's in Informing Science & Information Technology” 2011, Vol. 8, s. 409, <http://iisit.org/Vol8/IISITv8p409-429Zuvic247.pdf>.

¹³² Tamże, s. 422.

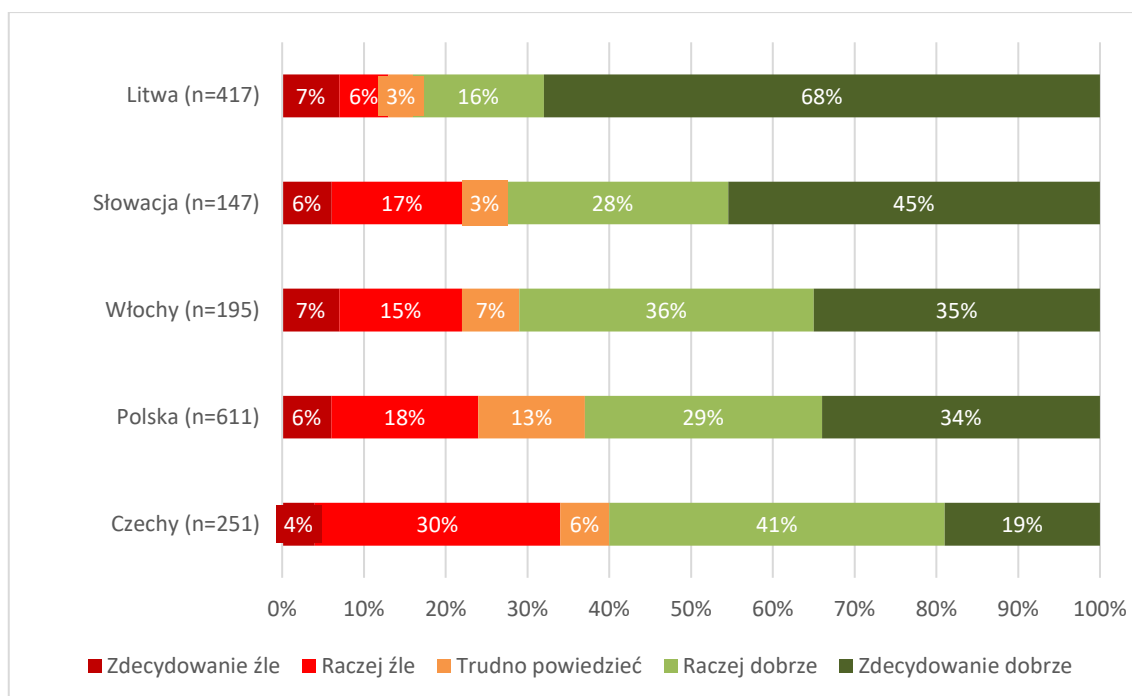
¹³³ Tamże, s. 420.

¹³⁴ *A report on the use of e-learning in the humanities in the Czech Republic, Italy, Lithuania, Poland and Slovakia*, Katowice 2022, s. 322, <https://www.projekt-elephant.us.edu.pl/raport-2>.

większości chęć udziału w zajęciach online w przyszłości (53% respondentów) oraz mieli o nim pozytywne zdanie¹³⁵.

Niezwykle ciekawie przedstawia się ogólna ocena kształcenia online. Studenci najczęściej oceniali je pozytywnie, raczej (28%) lub zdecydowanie dobrze (42%). Największe różnice w ilości wskazań twierdzących uwidoczniły się w przypadku studentów z Litwy i Czech (Wykres 1). W przypadku podobieństw w każdym kraju odnotowano zbliżony odsetek respondentów oceniających edukację przez Internet zdecydowanie źle (4-7%).

Wykres 1. Ocena nauki zdalnej przez studentów humanistyki z różnych krajów.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z: *A report on the use of e-learning in the humanities in the Czech Republic, Italy, Lithuania, Poland and Slovakia*, Katowice 2022, <https://www.projekt-elephant.us.edu.pl/raport-2>.

Powyższe różnice w opiniach studentów wynikać mogą m.in. ze stopnia adopcji e-learningu przed pandemią. Pod tym względem Litwa i Włochy wyróżniały się pozytywnie na tle innych krajów w aspekcie ilości prowadzonych kursów oraz wielości stosowanych narzędzi i metod. Stosowano tam zarówno asynchroniczne jak i synchroniczne modele kształcenia zdanego. Powszechne było także stosowanie

¹³⁵ Tamże.

komunikatorów wideo (ZOOM, Google Meet, MS Teams, Skype), które wykorzystywano do konsultacji online oraz przeprowadzania egzaminów ustnych¹³⁶. W przypadku Czech, a także Polski, synchroniczna komunikacja wideo pojawiła się dopiero w okresie pandemii.

Studenci dostrzegali zarówno pozytywne, jak i negatywne strony przejścia na kształcenie zdalne. Jako główne korzyści przeniesienia edukacji do sieci wskazywali: oszczędność czasu na dojazdy, więcej czasu wolnego, możliwość godzenia pracy i studiów, niższe koszty studiowania¹³⁷. Deklarowali także, że edukacja online wpłynęła korzystnie na ich wyniki w nauce. W przypadku Polski ponad 47% zauważyło poprawę wyników, w tym 21% znaczną, jednak dla 46% edukacja online była pod tym względem neutralna¹³⁸. Dostrzegali także podobne problemy i wyzwania kształcenia online, z których najczęściej wymieniane to: problemy z koncentracją, problemy techniczne, ograniczony kontakt ze znajomymi z grupy, większe zmęczenie psychiczne, hałas w miejscu nauki, obecność innych domowników wpływająca niekorzystnie na uczenie się¹³⁹.

Z punktu widzenia badanego w tej pracy zagadnienia najistotniejszą częścią raportu było porównanie jakości zajęć online i stacjonarnych dla formy wykładu oraz seminariów. W przypadku polskich studentów wykłady online z humanistyki zostały ocenione jako lepsze od stacjonarnych przez prawie 52% respondentów, w tym przez 35% w stopniu znacznym¹⁴⁰. Co trzeci badany uważał, że są takiej samej jakości, zaś 16% respondentów uznała je za gorsze od prowadzonych na sali, w tym 6% znacznie. Proporcje te uległy zmianie w przypadku seminariów, w których 46% uznało ze cechują się one gorszą jakością od zajęć na sali, w tym prawie 19% w stopniu znacznym. Przeciwnego zdania było 23% respondentów, a kolejne 30% respondentów nie widziało różnicy w jakości między zajęciami offline i online. Podobne rezultaty otrzymano w innych krajach poza Litwą i Włochami (Wykres 2). Autorzy raportu wskazują jako główny czynnik tej rozbieżności w ocenie wykładów i seminariów problem z płynnością i jakością interakcji online. Jednak dla litewskich i włoskich studentów humanistyki te dwie formy organizacji kształcenia odznaczały się podobnym odsetkiem wskazań negatywnych (a nawet mniejszym w przypadku seminariów), co sugerować to może

¹³⁶ Tamże, s. 118, 157-159.

¹³⁷ Tamże, s. 252.

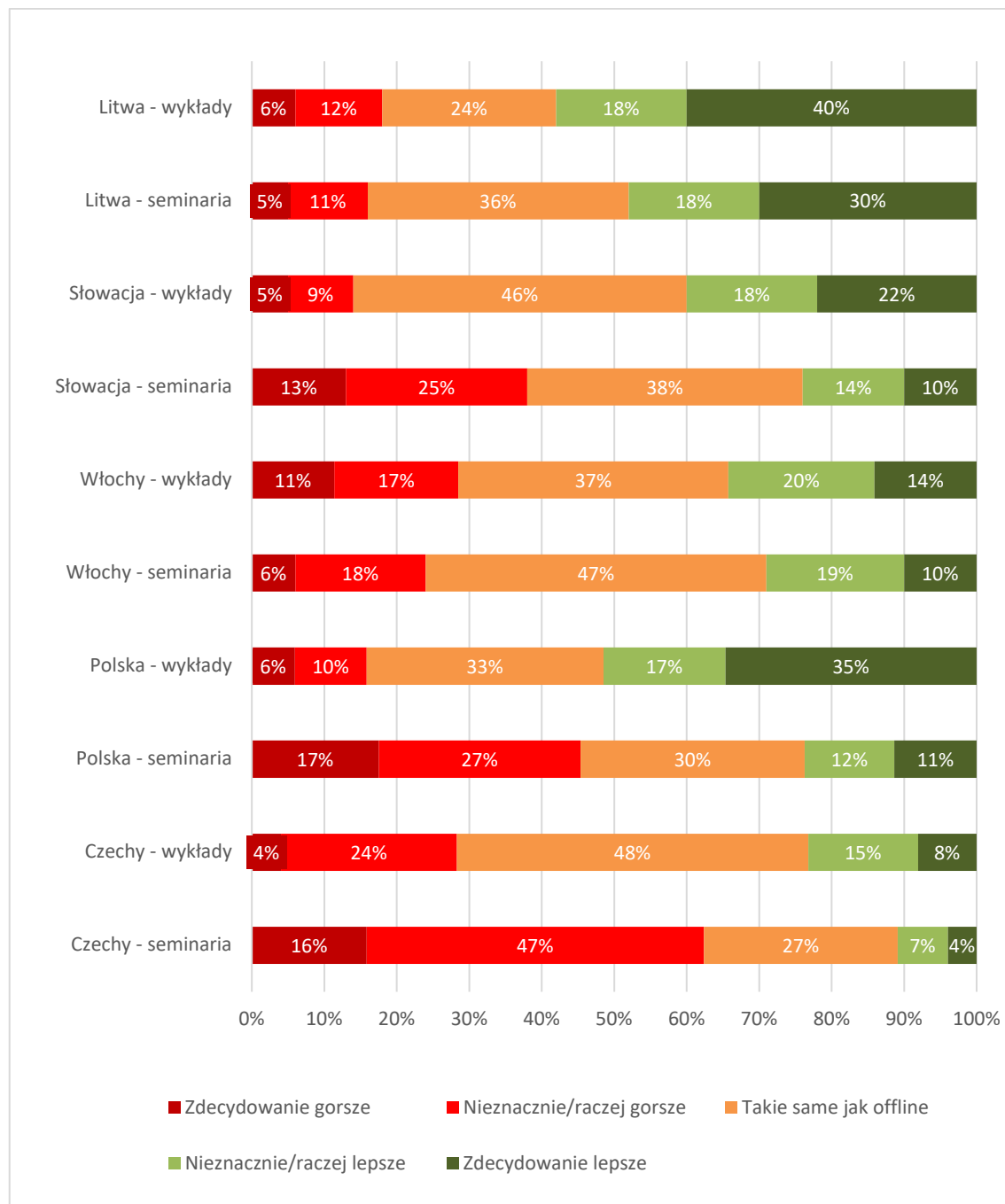
¹³⁸ Tamże, s. 247.

¹³⁹ Tamże, s. 249-250.

¹⁴⁰ Tamże, s. 255.

istnienie także innych niż wskazany czynników warunkujący postrzeganą przez studentów jakości kształcenia online.

Wykres 2. Ocena wykładów i seminariów online przez studentów humanistyki z różnych krajów.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych z: *A report on the use of e-learning in the humanities in the Czech Republic, Italy, Lithuania, Poland and Slovakia*, Katowice 2022, <https://www.projekt-elephant.us.edu.pl/raport-2>.

4. E-learning wobec granicznych form kształcenia

4.1 Relacja mistrz – uczeń w środowisku sieci

Spośród różnych form związków międzyludzkich relacja mistrz – uczeń stanowi jedną z najgłębiej wrośniętych w rzeczywistość człowieka. Niewątpliwie zaliczyć ją można do 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 relację tę ilustrują słowa Jan Błońskiego:

„Myślę, 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”¹⁴¹.

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. Czy zatem przenosząc kształcenie akademickie do środowiska elektronicznego owa magia spotkania z mistrzem nadal jest możliwa? Odpowiedź na to pytanie wymaga podjęcia refleksji nad istotą relacji mistrz – uczeń, jej współczesną kondycją oraz zmianami jakie w obszar komunikacji międzyludzkiej wprowadza użycie technologicznego zapośredniczenia.

Jak zauważa Wioletta Kwiatkowska: „idea nauczyciela podejmującego trud autentycznego spotkania z uczniem sięga początków edukacji”¹⁴². Starożytność traktowała omawianą relację jako warunek *sine qua non* pokoleniowego przekazu wiedzy, a także wprowadzenia w arkana nauk tajemnych. Za przykład posłużyć tu może Sokrates, który funkcjonuje w kulturze Zachodu jako ideał mistrza dzielącego tragizm

¹⁴¹ Z. Szlachta, *Mistrz*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1984, s. 18–19 za W. Przybyłą, *Filologia polska a e-learning*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-learning - narzędzia i praktyka*, M Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2012, http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/osma/referaty/Sesja_2c_3.pdf.

¹⁴² W. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 71.

ostatnich chwil swojego życia z uczniami. Taka bliskość wymagała jednak poświęcenia. Niejednokrotnie wymagania stawiane uczniom były do przejścia jedynie przez nielicznych. Tak było w przypadku Pitagorasa, który od swoich uczniów wymagał 5-letniego okresu milczenia, przestrzegania niezwykle surowych zasad oraz intensywnej nauki¹⁴³. Bardziej sformalizowany charakter tytułowej relacji zaczął się kształtować dopiero na średniowiecznych uniwersytetach. W owym czasie studenci podróżowali po Europie wybierając uczelnie ze względu na konkretnego nauczyciela. Aż do XVIII wieku poszukiwani przez nich nauczyciele uchodzili za mistrzów nie tylko w określonej dziedzinie wiedzy, ale także w sztuce życia¹⁴⁴.

Kim jednak jest mistrz? Słownikowe definicje wskazują dwa tropy: „1) człowiek zdecydowanie lepszy od innych w jakiejś dziedzinie; 2) osoba godna naśladowania, uznana przez innych za wzór”¹⁴⁵. Te dwa znaczenia spotykają się w osobie mistrza-nauczyciela, który ucieleśnia doskonałość zarówno w aspekcie posiadanej wiedzy i umiejętności, ale także w sposobie życia. Według Władysława Stróżewskiego mistrz musi być przykładem obiektywnych, ponadprzeciętnych cech, dzięki którym może on być wzorem, i którego naśladowanie gwarantuje osiągnięcie określonych wartości¹⁴⁶. Z kolei dla Henryka Kieresa mistrz to „autorytet, czyli świadek prawdy”¹⁴⁷, ale także „świadek dobra moralnego (*bonum honestum*) i tym samym wzór życia w pełni osobowego”¹⁴⁸. Ucieleśnia zatem triadę klasycznych wartości: prawdę, dobro i piękno w obszarze poznania oraz sztuki życia.

Jednak działanie mistrza nie polega na podporządkowywaniu ucznia i formowaniu go na z góry określoną modłę. To przede wszystkim bycie wsparciem na jego własnej drodze rozwoju. Jak zauważa Bronisław Siemieniecki, bycie mistrzem to wskazywanie kierunku, bycie drogowskazem¹⁴⁹. Takie podejście, według Władysława Stróżewskiego, wymaga od mistrza spełnienia następujących warunków:

¹⁴³ K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”*, „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 1998, Nr 2 (58), <http://gazeta.us.edu.pl/node/194851>.

¹⁴⁴ Tamże.

¹⁴⁵ *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, PWN, hasło: „mistrz”, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/mistrz.html>.

¹⁴⁶ W. Stróżewski, *Promieniowanie mistrza*, „W drodze” 2007, Nr 2(402), http://www.miesiecznik.wdrodze.pl/index_special.php?mod=archiwumtekst&id=12327#.WNZfJW81_IU

¹⁴⁷ H. Kiereś, *Służyć kulturze*, dz. cyt., s. 162.

¹⁴⁸ Tamże.

¹⁴⁹ B. Siemieniecki, Materiał filmowy z: II Ogólnopolska konferencja, pt.: „Mistrz i Uczeń - Cyberprze-strzeń i światy wirtualne”, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 25.05.2015, TC:00:10:48, <https://www.youtube.com/watch?v=A06kiWJ75-k>.

„(...) - 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 (...)¹⁵⁰.

Powstanie relacji mistrz – uczeń wymaga spełnienia określonych warunków.

Najważniejsze wydają się dwa: spotkanie i czas. Spotkanie rozumieć 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”¹⁵¹. W związku z tym relacja ta uchodziła zawsze za bardzo osobistą, a wręcz intymną¹⁵². Dzięki temu mogła jednak posiadać etyczny wymiar, w którym jedna strona brała na siebie odpowiedzialność za rozwój drugiej. Drugi warunek – czas – konieczny jest po obu stronach. Powstanie i dojrzewanie relacji międzyludzkiej możliwe jest bowiem jedynie w czasie, którego ilość wpływać będzie na jej głębię i siłę.

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 o system tutoringów jak obecne w Polsce Collegium Invisibile¹⁵³. Według Jerzego Mischke ten stan rzeczy wynika z samej arytmetyki, gdyż ilości mistrzów jest nieadekwatna do ilości studentów¹⁵⁴. To efekt umasowienia studiów wyższych, który sprawia, że relacja ta możliwa jest dziś wyłącznie na późniejszym etapie kształcenia, jakim są studia doktoranckie¹⁵⁵. Umasowienie studiów wyższych to zjawisko krytykowane już w latach 60. ubiegłego wieku m.in. przez Paula Ricoeura, który uważał je za przejaw „choroby uniwersytetów”¹⁵⁶. Edukacja jest w jego opinii: „trudną do osiągnięcia równowagą

¹⁵⁰ K. Olbrycht, dz. cyt.

¹⁵¹ J. Maritain, *Pisma filozoficzne*, tłum. J. Fenrychowa, Kraków 1988, s. 334.

¹⁵² S. Zalewska, *Relacje mistrz-uczeń we współczesnych realiach uczelni wyższej. Rzeczywistość i oczekiwania*, (w:) A. Murawska, I. Kość (red.), Edukacja akademicka wobec prawdy, Szczecin 2010, s. 187.

¹⁵³ Zob. *Collegium Invisible – idea collegium*, <https://www.ci.edu.pl/idea-collegium>.

¹⁵⁴ J. Mischke, A. Stanisławska, *Mistrz, czyli kto?*, „e-mentor” 2004, nr 5(7), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/7/id/86>.

¹⁵⁵ W. Przybyła, *Filologia polska a e-learning*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-learning - narzędzia i praktyka*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2012, http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/osma/referaty/Sesja_2c_3.pdf.

¹⁵⁶ P. Ricoeur, *Podług nadziei: odczyty, szkice, studia*, PIW, Warszawa 1991, s. 86.

między wymogiem obiektywizacji – to jest przystosowaniem – a wymogiem refleksji i obrony przed przystosowaniem. Ten stan napiętej równowagi nie pozwala człowiekowi upaść”¹⁵⁷. Umasowiona edukacja eliminuje w dużej mierze owo napięcie w imię sprowadzonych do poziomu przeciętnego odbiorcy gotowych odpowiedzi.

Innym problemem jest niska „podaż” mistrzów rozumianych w klasycznym sensie. Mistrzów, a więc osób posiadających określone cechy osobowości, kompetencje i zorientowanie na wartości, zawsze było, jest i będzie w niedomiarze. Jednak dziś, jak wskazują diagnozy współczesnego środowiska akademickiego, sytuacja jest szczególnie niekorzystna. W książce *Umysł zamknięty* Allan Bloom dowodził, iż coraz powszechniejsza wśród wykładowców jest postawa relatywizmu intelektualnego i moralnego¹⁵⁸. Inny krytyk, Frank Furedi, w pracy *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* wtóruje mu twierdząc, że wzniosłe instytucje jakimi są uniwersytety, stały się ostoją filisterstwa, sprzyjającego nędzy postaw, nihilizmowi myślowemu oraz cynizmowi¹⁵⁹. Te kontrowersyjne opinie sugerują, że tytuły naukowe zaświadczać dziś mogą co najwyżej o kompetencji intelektualnej, nie zaś o szeroko pojętej doskonałości mogącej zaświadczać o byciu mistrzem.

Ów stan znikania z horyzontu figury mistrza uznać można za efekt przemian kulturowych. Doskonałość jest bowiem pojęciem, które nowoczesność uznała za anachroniczne i godne zapomnienia. W rozprawie *O doskonałości* Władysław Tatarkiewicz wykazał, że już w XIX w. przestano posługiwać się pojęciem doskonałości, gdyż uznano je za pojęcie nierealne, podobnie nieosiągalne co pojęcie nieskończoności¹⁶⁰. Dalsze kruszenie idei doskonałości przyniósł wiek XX. Jak wyraził to Paul Valery: „Dążyć do doskonałości, przeznaczać dziełu nieograniczony czas pracy, stawiać sobie, jak Goethe, cel nieziszczalny, są to wszystko zamierzenia, które usuwa układ nowoczesnego życia”¹⁶¹. Ostatecznie ideę doskonałości zanegował nurt postmodernizmu, który podważył istnienie obiektywnych wartości. Postmodernistyczny zmierzch wielkich narracji okazał się być jednocześnie zmierzchem wielkich mistrzów. Ich autorytet zastąpili popkulturowi idole, którzy – jak zauważa Piotr Mazur – częściej

¹⁵⁷ Tamże, s. 104.

¹⁵⁸ Zob. A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.

¹⁵⁹ Zob. F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa 2008.

¹⁶⁰ K. Tatarkiewicz, *O doskonałości*, PWN, Warszawa 1976, s. 52.

¹⁶¹ Tamże, s. 53.

łączą się z panowaniem i manipulacją niż korzystnym i wartościowym wpływem wychowawczym¹⁶².

Z powyższych obserwacji wyłania się pesymistyczna konkluzja dotycząca możliwości zaistnienia relacji mistrz – uczeń w jej klasycznym kształcie. „Na doskonałość – jak stwierdza Katarzyna Olbrycht – 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”¹⁶³. Mistrz istnieje zatem 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 Sabiny Zalewskiej współcześni studenci nadal odczuwają potrzebę relacji z mistrzem. W badaniu opinii jedynie 20% studentów stwierdziło, że takiej potrzeby nie posiada¹⁶⁴. 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 Andrzeja Olubińskiego dla kształcącego się pokolenia mistrz posiadać on musi przede wszystkim wiedzę oraz umiejętności merytoryczno-praktyczne i informatyczno-medialne¹⁶⁵. Niemniej równie istotne okazują się być kompetencje metodyczne, pedagogiczne, psychologiczne, a także terapeutyczne i etyczne. Poza tym mistrz odznaczać się musi twórczą wolnością w sposobie nauczania oraz posiadać osobowy (charyzmatyczny) autorytet wywołującym 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

¹⁶² P. Mazur, *Wychowanie w czasach kryzysu autorytetu*, 2011.01.27, <https://www.polishclub.org/2011/01/27/dr-hab-piotr-s-mazur-wychowanie-w-czasach-kryzysu-autorytetu/>.

¹⁶³ K. Olbrycht, dz. cyt.

¹⁶⁴ S. Zalewska, dz. cyt.

¹⁶⁵ A. Olubiński, *Czy współczesne uniwersytetu potrzebują autorytetu mistrza?*, „Pedagogika społeczna” 2014, Nr 4(54), s. 37.

projekty naukowe¹⁶⁶. Zaskakujące w kontekście współczesnych problemów z relacją mistrz – uczeń są przytoczone badania opinii studentów studiów stacjonarnych (n=60), w których aż 62% badanych zadeklarowało, że posiada mistrza¹⁶⁷. Trudno przyjąć, iż tak liczna grupa studentów może być w relacji mistrz – uczeń w jej klasycznym sensie. Badanie to wskazuje, że posiadanie mistrza jest stanem oczekiwanym dla większości studentów i – w jakiejś formie – osiągalnym.

Na koniec warto wskazać jeszcze jedną wątpliwość, tym razem dotyczącą drugiej strony omawianej relacji – ucznia. Bierze się ona z wyników badań nad kompetencjami w zakresie budowania relacji międzyludzkich u młodzieży. Według raportu Światowej Organizacji Zdrowia współczesne dzieci i młodzież mają coraz większe problemy z budowaniem autentycznych i głębokich więzi. Liczba przyjaciół jaką deklarują nieustannie spada, a samo znaczenie więzi przyjacielskich jest w coraz większym stopniu dewaluowane, do czego znacznie przyczyniają się cyfrowe media¹⁶⁸. Dla akademickiej relacji mistrz – uczeń to niewątpliwie zły prognostyk. Choć relacja ma asymetryczny charakter, przez co zależy w większym stopniu od osoby nauczyciela, to – jak stwierdza Sabina Zalewska – pewien wysiłek po stronie ucznia w pokonywaniu własnej wygody, przyzwyczajień, podejmowaniu ryzyka, jakiego oczekuje od niego mistrz, jest tu konieczny¹⁶⁹. Trudność w budowaniu relacji rówieśniczych może zatem oznaczać także potencjalne problemy w budowaniu więzi z mistrzem.

Powyższa obawa o kondycję młodego pokolenia wpisuje się w szerszą kulturową diagnozę zagadnienia autorytetu Lecha Witkowskiego, który twierdzi, że: „autorytety nie giną, giną jedynie ludzie zdolni stać się ich partnerami, korzystającymi twórczo z ich dorobku dla przyszłych pokoleń”¹⁷⁰. To efekt przemian kulturowych, powszechnej akceptacji dla filisterstwa, nihilizmu czy konsumeryzmu. Jednocześnie upadają instytucje. Stały się bowiem zakładnikami procesów i stanów, z którymi zerwanie stanowiło zawsze ich misję¹⁷¹. Dla Witkowskiego znamionuje to katastrofę w kulturze, której nie umiemy się przeciwstawić, i w którą wciąż bniemy. Jedynym ratunkiem jest wysiłek zdania sobie sprawy ze znamion tej katastrofy dokonującej się za naszym przyzwoleniem i powodu naiwnej ślepoty.

¹⁶⁶ Tamże.

¹⁶⁷ S. Zalewska, dz. cyt., s. 188.

¹⁶⁸ P. Szaniawski, *Polskie dzieci nie mają kumpli*, „Newsweek”, 1.6.2012, <http://www.newsweek.pl/polska/polskie-dzieci-nie-maja-kumpli,92679,1,1.html>.

¹⁶⁹ S. Zalewska, dz. cyt.

¹⁷⁰ L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, IMPULS, Kraków 2011, s. 55.

¹⁷¹ Tamże.

Przechodząc do 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 nich 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*¹⁷². Jednocześnie dostrzeżono istnienie silniejszej niż w *face-to-face* zależności pomiędzy ujawnianiem informacji osobistych, a tworzeniem się intymnej relacji pomiędzy rozmówcami¹⁷³. Efekt ten okazuje się przybierać na sile, jeśli komunikacja realizowana jest w warunkach anonimowości rozmówców¹⁷⁴.

Powyższe wyniki tłumaczy się na gruncie teorii komunikacji interpersonalnej Josepha Walthera zwanej modelem hiperpersonalnym (*Hyperpersonal model*). Zakłada on, iż zapośredniczona przez komputer komunikacja tekstowa oferuje szereg zalet nieobecnych w komunikacji tradycyjnej¹⁷⁵. Według teorii obecne w normalnej komunikacji gesty, mimika czy cechy demograficzne takie jak płeć, rasa oraz wiek w istocie zaburzają proces komunikacji bowiem wpływają na powstawanie różnego rodzaju uprzedzeń. W przypadku tekstowej CMC relacja budowana jest z pominięciem cielesności drugiego człowieka na podstawie przemyślanych komunikatów. Pozwala to uzyskać optymalną jakość autoprezentacji, co – według teorii – prowadzi do lepszych relacji międzyludzkich osób komunikujących się w ten

¹⁷² C. Jiang, N. Bazarova, J. Hancock, *From perception to behavior: Disclosure reciprocity and the intensification of intimacy in computer-mediated communication*, „Communication Research” 2011, Nr 40, <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.cornell.edu/dist/c/6136/files/2014/01/2011-Jiang-Bazarova-Hancock-Self-disclosure-intimacy-link-in-computer-mediated-communication.pdf>.

¹⁷³ Tamże.

¹⁷⁴ A. Schouten, P. Valkenburg, J. Peter, *An Experimental Test of Processes Underlying Self-Disclosure in Computer-Mediated Communication*, „Cyberpsychology - Journal of Psychosocial Research on Cyberspace” 2009, Nr 3(2), <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2009111601&article=3>.

¹⁷⁵ J. B. Walther, *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction*, „Communication Research” 1996, Nr 23(1), s. 3–43, <https://doi.org/10.1177/009365096023001001>.

sposób¹⁷⁶. Jednak ceną takiej komunikacji 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*) Neda Kocka, od czasów epoki kamienia nasi przodkowie komunikowali się werbalnie, przez co mózg dostosowany jest do tej formy komunikacji. Według teorii Kocka, zwanej również modelem psychobiologicznym, naturalność komunikacji oznacza stosowanie ewolucyjnie ukształtowanego ośrodka, jakim jest mowa. Wszelkie inne formy komunikacji, w tym różne rodzaje mediów, charakteryzować się 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 informacji¹⁷⁷.

Badania nad mózgiem pokazują, że posiada on fenomenalną zdolność adaptacji 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 jednak nie ma wpływu na efektywność pracy¹⁷⁸. Inne badania wskazują, że efekt adaptacji kompensacyjnej ma także miejsce w kształceniu online¹⁷⁹. 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 najlepiej ugruntowanych, emocje są kluczową siłą w formowaniu i podtrzymywaniu więzi społecznych¹⁸⁰. Ich brak bądź ograniczenie sprawia, że relacje mogą być mniej trwałe. Dlatego mając na uwadze trwałość relacji budowanych online, konieczne jest

¹⁷⁶ B. Okdie i in., *Getting to know you: Face-to-face versus online interactions*, „Computers in Human Behavior” 2011, Nr 27, s. 153–159, https://liberalarts.oregonstate.edu/sites/liberalarts.oregonstate.edu/files/psychology/research/okdie_guadagno_bernieri_geers_mclarney-vesotski_2011.pdf.

¹⁷⁷ N. Kock, *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” 2005, Nr 48(2), s. 117–130, <https://doi.org/10.1109/tpc.2005.849649>.

¹⁷⁸ N. Kock, *Compensatory adaptation to media obstacles: An experimental study of process redesign dyads*, „Information Resources Management Journal” 2005, Nr 18(2), s. 41–67, <https://doi.org/10.4018/irmj.2005040103>.

¹⁷⁹ N. Kock, J. Verville, V. Garza, *Media naturalness and online learning: Findings supporting both the significant- and no-significant-difference perspectives*, „Decision Sciences Journal of Innovative Education” 2007, Nr 5(2), s. 333–356, <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00144.x>.

¹⁸⁰ J. Turner, J. Stets, *The sociology of emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 2005, s. 100–146.

wykorzystywanie metod komunikacji maksymalizujących komponent emocjonalny, a więc 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 odznacza się większą otwartością i wylewnością rozmówców, brakiem uprzedzeń wynikających z cielesności, a także większą kontrolą nad komunikatem. To sprawia, że proces tworzenia się relacji może być szybszy, a interakcje wyższej jakości. Z kolei brak konieczności fizycznego spotkania w jednym miejscu i czasie pozwala w łatwy sposób zwiększyć częstość spotkań, co jest nie bez znaczenia dla tworzenia się i podtrzymania istniejącej już relacji. Jednocześnie wykorzystanie synchronicznej komunikacji opartej na przekazie audio i wideo okazać się może konieczne, by nadać relacji emocjonalną głębię, która warunkuje 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 środki komunikacji.

Powyższa, afirmująca CMC konkluzja wymaga jednak uzupełnienia o szerszy kontekst funkcjonowania kształcenia online, który pozwala dostrzec cztery potencjalne obszary ryzyka dla relacji mistrz – uczeń w sieci.

Po pierwsze, jeśli uznać, iż cyfrowy tubylec (*digital native*), za jakiego uchodzi współczesny student, uważa świat cyfrowy za naturalne środowisko komunikacyjne, to mistrz już niekoniecznie. Z jednej strony oznacza to, że będąc ukształtowanym przez świat analogowy, posiadać może wyraźne preferencje do korzystania z naturalnych sposobów komunikacji, co w efekcie wiązać się może z mniejszym zaangażowaniem i skutecznością w obszarze komunikacji elektronicznej. Z drugiej poziom kompetencji informatycznych, który rozstrzyga w dużej mierze o sprawności i efektywności mistrza w komunikacji online, okazać się może niewystarczający. W przypadku skrajnej atechniczności 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 preferencji i kompetencji stanowić może istotną przeszkodę dla budowania relacji mistrz – uczeń w kształceniu online.

Po drugie, problematycznym zagadnieniem jest także 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 osobą¹⁸¹. Choć relacje między potencjalnymi partnerami funkcjonują w zupełnie innym porządku niż ma to miejsce w przypadku kształcenia, to badania te wskazują na istotne znaczenie spotkań tradycyjnych bądź wideokonferencyjnych 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.

Po trzecie, zastanawiająca jest kwestia etycznej powinności nauczyciela względem ucznia w sieci. 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 sprawiedliwość¹⁸². 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 relację zbudowaną przez sieć na równi z powstałymi

w bezpośrednim kontakcie? Z pewnością zależeć to będzie od osoby mistrza, jego empatii i poczucia odpowiedzialności. Filozofia i literatura dostarczają nam jednak wskazówek, iż poczucie powinności wobec drugiego człowieka, którego obecność jest zapośredniczona przez media, może być odczuwalne mniej intensywnie.

¹⁸¹ A. Ramirez i in., *When Online Dating Partners Meet Offline: The Effect of Modality Switching on Relational Communication Between Online Daters*, „Journal of Computer-Mediated Communication” 2005, Nr 20, s. 99–114, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcc4.12101/full>.

¹⁸² A. Molesztak, T. Tchorzewski, W. Wołoszyn, *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994, s. 104.

Francuski filozof Emmanuel Lévinas wskazywał, 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”¹⁸³. 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*, w którym 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”¹⁸⁴. Istnieje zatem obawa, że podobnie może być z uczniem online, który dla nauczyciela jest obecny jedynie jako ciąg tekstu czy strumień danych audiowizualnych na ekranie.

Po czwarte wreszcie, największą przeszkodą w zaistnieniu relacji mistrz – uczeń online jest redefinicja roli nauczyciela akademickiego przez ekonomicznie zorientowane modele e-kształcenia. Dążąc do skuteczności ekonomicznej, podważają one omawianą relację na kilku płaszczyznach. Przede wszystkim redefiniują rolę wykładowcy w procesie kształcenia online. Uznany wykładowca, a więc potencjalny mistrz, jest tu najczęściej dostarczycielem treści merytorycznej kursu, który zostaje opracowany przez zespół ekspertów e-learningu oraz jest prowadzony przez mniej kompetentnego instruktora-tutora zatrudnionego na kontrakcie. W niektórych przypadkach wykładowca może funkcjonować wyłącznie w roli instruktora-facylitatora, którego obowiązki ograniczają się do sprawdzania prac zaliczeniowych¹⁸⁵. W ocenie Piotra Bołtucia tego rodzaju modele uniemożliwią kontakt studentów z wybitniejszymi naukowcami oraz ograniczają jakość na rzecz sprawności edukacji¹⁸⁶. Na próżno szukać tu zatem figury mistrza, a więc i możliwości zaistnienia opisywanej relacji. Jednocześnie sytuacja ta podważa humboldtowską zasadę jedności badań i kształcenia, co posiada daleko idące konsekwencje dla instytucji uniwersytetu.

¹⁸³ E. Levinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Wyd. Atext, Gdynia 1991, s. 9.

¹⁸⁴ Z. Herbert, *Pan Cogito*, Czytelnik, Warszawa 1974.

¹⁸⁵ J. Simmons, *Educational Technology and Academic Freedom*, „Techné: Research in Philosophy and Technology” 2007, Nr 11(1), <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/SPT/v5n3/simmons.html>.

¹⁸⁶ P. Bołtuć, *Współczesne modele e-learningu akademickiego. Szkic strategii eksportowej*, (w:) *E-edukacja w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, red. M. Dąbrowski, M. Zajac, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005, s. 33–34.

Czy zatem – jak pyta Wiesław Przybyła – magii spotkania z mistrzem mógłby doświadczyć współczesny adept humanistyki kształcony online? Czy potrafiłby dostrzec w e-learningowym tutorze uczonego-kapłana?¹⁸⁷. 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 być obecny w procesie kształcenia jako prowadzący zajęcia, co uniemożliwiają redukujące koszty modele e-kształcenia. Z kolei stosowane modele komunikacji powinny uwzględniać także bardziej „naturalne” środki synchroniczne jak wideokonferencja oraz dopuszczać możliwość spotkania bezpośredniego. Niespełnienie tych warunków prowadzi będzie do sytuacji, w której – jak przestrzega Janusz 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”¹⁸⁸.

Należy jednocześnie zauważyć, że powstała w środowisku elektronicznym relacja charakteryzować się będzie swoistymi napięciami nieobecnymi w kształceniu tradycyjnym. 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 częstość interakcji, co może mieć znaczenie zwłaszcza dla długoterminowego podtrzymywania owej relacji. Z drugiej, niewspierana tradycyjną formą komunikacji, podaje w wątpliwość autentyczność i głębie owej więzi, w tym stopnia zaangażowania i poczucia odpowiedzialności po stronie nauczyciela. 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 – jak wykazano wcześniej – we współczesnym świecie może być trudno.

4.2 Humanistyka jako terapia

Status wiedzy i poznania jaki oferuje humanistyka sprawia, że jest ona dyscypliną o niedookreślonej tożsamości, dyscypliną graniczną. Jak zauważa Henryk Kiereś, „spór

¹⁸⁷ W. Przybyła, *Filologia polska a e-learning*, dz. cyt.

¹⁸⁸ J. Morbitzer, *Mity edukacji wspieranej komputerowo, (czyli 7 grzechów głównych EWK)*, (w:) Materiały XII Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego „Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym”, red. J. Morbitzer, Kraków 2002, s. 182.

o to czym jest humanistyka toczy się od czasów greckiej starożytności do dziś i zasadniczo nie zmieniają się dyskutowane problemy, a wysuwane rozwiązania mieszczą się pomiędzy tymi samymi, ideowo niezmiennymi skrajnościami, które niosą ze sobą pytanie, czy poznanie humanistyczne ma charakter naukowy, czy raczej retoryczny, służący swoistej terapii duchowej?”¹⁸⁹. Interesujące w tym kontekście jest stanowisko Marii Janion przedstawione w znanej pracy *Humanistyka jako poznanie i terapia*¹⁹⁰. Autorka zakłada, iż humanistyka spełnia dziś jednocześnie dwie obecne w tytule książki funkcje, co czyni ją wyjątkową pośród dyscyplin akademickich. Czym jednak jest owa terapeutyczność nauk o człowieku i czy można zachować ją w warunkach kształcenia na odległość?

Terapia to pojęcie, które wywodzi się od greckiego słowa *therapeuēin* oznaczającego leczyć, opiekować się¹⁹¹. Niegdyś zarezerwowane dla działalności ściśle medycznej dziś coraz częściej pojawia się w kontekście różnorodnych form psychoterapii, takich jak np. arteterapia, dogoterapia, bajkoterapia, terapia śmiechem (gelontologia), aromaterapia czy terapia immersji w wirtualnej rzeczywistości (*virtual reality therapy*). W przypadku humanistyki wskazać można dwie ścieżki, w których realizuje ona swój terapeutyczny potencjał. Pierwsza to inspirowanie profesjonalnej działalności terapeutycznej w psychiatrii i psychologii. Nurty filozoficzne takie jak egzystencjalizm, personalizm i fenomenologia, które stanowią teoretyczną podstawę dla psychologii humanistycznej oraz psychiatrii fenomenologicznej, są przykładem takiego oddziaływania¹⁹². Także terapie humanistyczne (*humanities therapy*) stosowane w psychiatrii wywodzą się z metod kształcenia stosowanych w humanistyce¹⁹³. Druga ścieżka oznaczać będzie wprowadzenie człowieka na unikalną drogę poznania, która dotyczy jego samego. Poznania, które wpływa na wybory natury egzystencjalnej i kształtuje fundamenty myślenia. To „miękkie”, nieintencjonalne znaczenie terapii odnieść można do co najmniej czterech obszarów: a) sztuki życia, b) uwolnienia od problemów poznawczych wynikających z niewłaściwego użycia języka, c) emancypacji

¹⁸⁹ *Powszechna encyklopedia filozofii*, hasło: „humanistyka”, dz. cyt.

¹⁹⁰ Zob. M. Janion, *Humanistyka: poznanie czy terapia*, PIW, Warszawa 1982.

¹⁹¹ *Online Etymology Dictionary*, hasło: „therapy”,

http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=therapy&searchmode=none.

¹⁹² Zob. K. Walczykowska, *Podjęcie humanistyczne w psychoterapii*,

<http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=454>.

¹⁹³ K. Jong-Mi, *Issue s in Humanities Therapy - An Applied Linguistics Perspective*, “Studies in Humanities” 2012, Nr 24, s. 51,

http://cms.kangwon.ac.kr/user/kimjm/publication/1_kimjm10_Htherapy_knupubl.pdf.

myślenia od ideologii oraz d) kompensacji braków w środowisku życia człowieka. Właśnie ta ścieżka z jej wieloma przejawami stanowić będzie przedmiot dalszej refleksji.

Pierwszym obszarem, w jakim wskazać można oddziaływanie terapeutyczne humanistyki, jest sztuka życia. Bierze ona swój początek z filozoficznej refleksji powstałej w czasach Antyku, która odpowiedzieć miała na fundamentalne pytanie – jak żyć? Jej najczystszy przejawem są szkoły filozoficzne III okresu helleńskiego takie jak: stoicyzm, epikureizm czy sceptycyzm. W zredukowanej postaci przetrwały one do dziś stając się wzorcowymi postawami człowieka wobec losu. Od tego czasu filozofia wytworzyła niezliczoną ilość, często sprzecznych ze sobą, stanowisk w kwestii sztuki życia. Inspirowane religijną zadumą Średniowiecze koncentrowało się na kresie życia formułując wyrosłą ze stoicyzmu *ars bene moriendi* – sztukę dobrego umierania¹⁹⁴. Czasy Odrodzenia wraz z humanizmem przyniosły poczucie nieograniczonych możliwości

w autokreacji człowieka. Nowożytność to wysyp zróżnicowanych podejść do sztuk życia: powrót do życia zgodnego z naturą ludzką (Rousseau), oparcie się na racjonalności i imperatywach (Kartezjusz, Kant), dążenie do triumfu ludzkiej woli (Nietzsche, Schopenhauer), apoteoza sił życiowych (Bergson), a także próba odnalezienia się jako egzystencji i podjęcia życia w kategoriach odpowiedzialności i autentyczności (Heidegger, Jaspers, Tischner). Interesująca wydaje się tu zwłaszcza fenomenologia Martina Heideggera, która wydobywając na jaw fundamentalne struktury naszej codzienności sama uchodzi za formę terapii¹⁹⁵.

Powyższe stanowiska to tylko nieliczne przykłady postaw wobec losu, jakie wyrosły z humanistycznej refleksji. Stanowią one rezultat zmagania ludzkiego ducha z codzienną rzeczywistością, który posłużyć może jako punkt wyjścia do sformułowania własnej drogi. Jest to możliwe dzięki otwartemu charakterowi refleksji humanistycznej, która, jak zauważa Ewa Chmielecka, nie formułuje argumentów rozstrzygających¹⁹⁶. Zamiast tego jest otwarta na dialog, w którym dochodzi do samopoznania własnych preferencji, uprzedzeń, przesądów, wyznawanych wartości oraz ich twórczej syntezy z poznanymi stanowiskami. Ten rodzaj refleksyjności wykorzystywany jest dziś

¹⁹⁴ T. Michałowska, *Literatura polskiego średniowiecza. Leksykon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 934.

¹⁹⁵ Zob. R. Stolorow, *Psyches Therapie: Therapeutic Dimensions in Heidegger and Wittgenstein*, „Comparative & continental philosophy” 2013, Nr 5(1), s. 70, https://www.academia.edu/5149513/Psyches_Therapieia_Therapeutic_Dimensions_in_Heidegger_and_Wittgenstein.

¹⁹⁶ E. Chmielecka, *Wiedza, umiejętności, postawy...*, dz. cyt., s. 16.

w doradztwie filozoficznym (*philosophical counselling*) dążącym m.in. do lepszego zrozumienia własnych problemów i bardziej świadomego kierowania własnym życiem¹⁹⁷. Jego przykładem jest m.in. „stoicyzm uliczny” Marcina Fabiańskiego, który czerpiąc z antycznej myśli filozoficznej proponuje konkretne techniki ułatwiające pokonywanie problemów dnia codziennego¹⁹⁸.

Drugim obszarem, w którym humanistyka występuje *explicite* w roli terapeutycznej, jest późna filozofia języka Ludwiga Wittgensteina. Myśliciel ten uważał, że niezrozumienie natury języka jest źródłem wikłania się w nieistniejące problemy filozoficzne. Z tego powodu uważał filozofię za terapię, która pomaga walczyć „z opętaniem naszego umysłu przez środki naszego języka”¹⁹⁹. Jak zauważa Aleksandra Derra, tak rozumiana filozofia może „zmienić nasze rozumienie świata wtedy, kiedy udaje się nam częściowo i tymczasowo wygrać potyczkę z opętaniem przez język, kiedy uporządkujemy użycie słów i wyrażań, odsłaniając jakieś zjawisko, jako inne niż nam się przedtem wydawało”²⁰⁰. Jednak ujęcie filozofii jako narzędzia do uzyskania świadomości problemów generowanych przez język, a dalej ich rozwiązania dokonuje się pewnym kosztem. Z jednej strony faktycznie zwraca się tu uwagę na fakt, iż nieprecyzyjne użycie języka prowadzi do zbędnych sporów i napięć w codziennych relacjach międzyludzkich. Z drugiej sugeruje się uniwersalne rozwiązanie w postaci wyrugowania z dyskusji zagadnień empirycznie nieweryfikowalnych, w tym całej metafizyki. Dla kultury, a zwłaszcza dla obszaru, który pielęgnuje ludzkie dążenie do transcendencji, jest to krok nie do zaakceptowania. Stąd filozofia Wittgensteina jest „terapeutyczna” w zakresie diagnozy, nie zaś w aspekcie rozwiązania, gdzie stanowi jednocześnie akt neopozytywistycznej wiary.

Humanistykę rozumieć można również jako terapię emancypacyjną. W tym znaczeniu prowadzi ona będzie do uwolnienia umysłu człowieka spod władzy złudzeń poznawczych oraz uścisku niebezpiecznych idei i wyrosłych z nich destrukcyjnych ideologii. To rozumienie bierze początek z antycznego rozróżnienia na *episteme*, oznaczającego poznanie prawdziwe oraz *doksa*, czyli powszechne, lecz fałszywe mniemanie. Przynależą do niego m.in. koncepcje Francisa Bacona na temat „złudzeń umysłu” (idoli) czy myśl Hanny Arendt na temat korzeni totalitaryzmu. Funkcję

¹⁹⁷ K. Jong-Mi, dz. cyt., s. 53.

¹⁹⁸ Zob. M. Fabiański, *Stoicyzm uliczny. Jak oswajać trudne sytuacje*, Czarna Owca, Warszawa 2010.

¹⁹⁹ L. Wittgenstein, *Dociekania Filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 2000, s. 109.

²⁰⁰ A. Derra, *Filozofia jako opis i terapia. Propozycja Ludwiga Wittgensteina*, „Diametros” 2006, Nr 8, s. 11, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/index.php/diametros/article/download/222/197>

emancypacyjną humanistyki dobrze ukazuje wczesna myśl Czesława Miłosza wyrażona w dziele *Zniewolony umysł*. Ukuty przez Miłosza związek frazeologiczny „ukąszenie heglowskie”, oznaczający wiarę w nieuchronny kierunek przemian historii, trafnie obrazuje mechanizm oddziaływania idei na człowieka i zbiorowość ludzką²⁰¹. Człowiek zostaje niejako ukąszony przez idee, czego efektem jest zatrucie i zniewolenie jego umysłu. Owe zagrożenie wydaje się ponadczasowe i związane z kondycją ludzką. Dlatego postęp cywilizacyjny zapewne nigdy go nie wyeliminuje. Zmienia się jedynie jego formy, tak jak społeczeństwo bezklasowe ustąpiło dyktatowi wzrostu gospodarczego czy kalifornijskim wizjom technicznej utopii. Dla humanistyki oznacza to niezwykle ważne cywilizacyjne zadanie polegające na uświadamianiu owych „ukąszeń”, trwających czasem od zarania kultury oraz projektowaniu kształtu rzeczywistości bez ich udziału.

Ostatnim z obszarów definiowania humanistyki jako terapii jest kompensacja braków w środowisku życia człowieka. Tę rolę humanistyki dobrze widać współcześnie. Współczesność to bowiem czas nieustannej zmiany, ruchu i przyśpieszenia. Według Paula Virilio XX wiek był wiekiem prędkości²⁰². To właśnie zmiana i prędkość stanowią podstawowe kategorie kształtujące rzeczywistość kulturową, przez co staje się ona coraz bardziej oderwana od swojego symbolicznego wymiaru. Prędkość zmian kultury jest bowiem znacznie mniejsza niż prędkość zmian techniki. Dlatego, jak zauważa Odo Marquard, im bardziej modernizuje się współczesny świat, tym bardziej nieodzowne stają się nauki humanistyczne. Ich głównym zadaniem jest kompensowanie straty w środowisku życia człowieka czynione przez nauki eksperymentalne oraz przez technikę²⁰³. Jak wyraził to Józef Pokrzywniak, „świat, który urządzili nam informatycy, chemicy, fizycy i wszyscy inni uczeni, konstruktorzy, wynalazcy jest dla mnie fascynujący. Jednak, gdyby nie poezja, literatura, a także muzyka, malarstwo, rzeźba, a więc sztuka byłby to świat zimny i odpychający, choć technicznie doskonały”²⁰⁴. Humanistyka jest zatem sztuką „ponownego oswojania światów pochodzenia, które stają się obce”²⁰⁵. Czyni to przez opowiadanie historii uwrażliwiających, zachowujących

²⁰¹ K. Guźalska, *Ukąszenie Miłosza. Hegel jako figura retoryczna*, (w:) J. Skoczyński (red.), *Polskie Ethos i Logos*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008, s. 195–206.

²⁰² P. Virilio, *Prędkość i polityka*, Wyd. Sic!, Warszawa 2008.

²⁰³ O. Marquard, *O nieodzowności nauk humanistycznych*, (w:) tegoż, *Apologia przypadkowości*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994, s. 105.

²⁰⁴ J. Pokrzywniak, *Wykład na Inauguracji roku akademickiego 2014/2015*, TC:00:23:39, <http://uam.plantontv.pl/exp?page=1&expression=pokrzywniak&id=4343>.

²⁰⁵ O. Marquard, dz. cyt., s. 108.

i orientujących. Bez niej, jak stwierdza Marquard, istnieje obawa, że ludzie będą umierać na atrofię narracji.

Opowieść stanowi zatem klucz do zrozumienia humanistyki, która – jak zauważa Maria Janion – jest sposobem orientacji w świecie²⁰⁶. Co ważne, „energia opowieści to energia wrażliwości na innego, na tego, któremu się opowiada i którego się słucha”²⁰⁷. Opowieść humanistyki ma zatem moc kształtowania rzeczywistości społecznej. Może być zarówno źródłem inspiracji i zakorzenienia, jak również przyczyną zatrzymania rozwoju społecznego. W ten ostatni sposób Maria Janion postrzega opowieść o dziejach Polski, stwierdzając, że „stare narracje powielają wzory mesjanistyczno-martyrologiczne, które owszem, znajdują posłuch, ale na zasadzie inercji poznawczej i przywiązania do stereotypów”²⁰⁸. Stąd postulat nowej opowieści humanistyki, która może opowiedzieć dzieje polskiej kultury inaczej. Nie oznacza to wyrugowania z pamięci zbiorowej odniesienia do doświadczonego przez polski naród cierpienia. Według Janion „potrzebują one jednak nowej narracji, nowej opowieści, niepowielającej romantyczno-narodowych schematów i stereotypów”²⁰⁹. Taką nową opowieść o dziejach narodu potraktować można jako formę terapii zbiorowej współtworzonej przez elity intelektualne narodu. Skuteczność, a zwłaszcza uczciwość poznawcza tak spreparowanych narracji, pozostaje jednak kwestią dyskusyjną.

Czy zatem terapeutyczne właściwości humanistyki mogą zostać zachowane w kształceniu realizowanym przez Internet? Wydaje się, że zapośredniczenie procesu nauczania – uczenia się przez media cyfrowe niewiele zmienia w stosunku do edukacji tradycyjnej. Terapeutyczność humanistyki realizowana jest bowiem mimochodem podczas przekazania odpowiedniej wiedzy przedmiotowej, a także kształtowania umiejętności i kompetencji przewidzianych na kierunkach humanistycznych. Różnica wynikająca z zapośredniczenia komunikacji przez komputer może okazać się nawet korzystna dla aspektu terapeutycznego. Jak wskazują badania nad psychoterapią prowadzoną online, dzięki większemu komfortowi pacjenta dorównuje ona, a nawet przewyższa, zwykłe formy psychoterapii prowadzone w gabinecie²¹⁰. Zatem jedynym

²⁰⁶ M. Janion, *Nowa opowieść humanistyki*, (w:) P. Kierzek (red.), *Polskie nauki humanistyczne i społeczne w nowym stuleciu, w nowej Europie*, Warszawa 2006, IBL PAN, s. 61, <http://ibl.waw.pl/nh01.pdf>.

²⁰⁷ Tamże.

²⁰⁸ Tamże.

²⁰⁹ M. Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 289.

²¹⁰ B. Wagner, A. Horn, A. Maercker, *Internet-based versus face-to-face cognitive-behavioral intervention for depression: A randomized controlled non-inferiority trial*, „Journal of Affective Disorders” 2013, Nr 152(1), <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.06.032>.

ryzykiem w przypadku nauczania przez Internet okazać się może omówione już zastąpienie uznanego nauczyciela akademickiego, potencjalnego mistrza, e-learningowym tutorem. W takiej sytuacji mniejsze kompetencje kontraktowego nauczyciela akademickiego przełożyć się mogą na słabszy „efekt terapeutyczny”. Jednak największe ryzyko stwarza brak profesjonalizmu w wytyczeniu granicy między nauczaną treścią, a własnymi poglądami. Prowadzić to może do nieświadomego lub – co gorsza – świadomego „ukąszenia” adeptów jakąś formą ideologii, bądź mody intelektualnej. Pojawiające się tu ryzyko zanegowania terapeutycznego wymiaru kształcenia humanistycznego, zwłaszcza w jej emancypacyjnym aspekcie, występuje także w edukacji stacjonarnej. Jednak w kształceniu online prowadzonym wyłącznie przez gorzej wykwalifikowanych tutorów znika możliwość odwołania do autorytetu mistrza, owego „świadka prawdy”, który stanowić może instancję rozstrzygającą i przywracającą utraconą jasność myślenia.

Rozdział V. Ryzyka współczesnego paradygmatu kształcenia online dla immanentnych wartości uniwersyteckiej humanistyki

“I an age of advanced technology, inefficiency is the sin against the Holy Ghost”¹

Aldous Huxley

1. Kształcenie online. Między kulturą a techniką

Uniwersytecka edukacja humanistyczna od pokoleń realizowana jest w określony sposób. Dąży do ukształtowania jednostki upodmiotowionej, krytycznie odniesionej do rzeczywistości oraz postępującej według przyswojonego kanonu wartości. Konstytuują ją opisane wcześniej elementy składające się na uniwersytecką tradycję takie jak: etos akademicki, relacja mistrz – uczeń, dialog oraz wspólnota uczonych i nauczanych. Ten wymiar kształcenia przynależy do obszaru kultury duchowej zwanej też symboliczną². Z kolei zjawisko e-learningu, u podstaw którego znajdują się technologie informatyczne i teleinformatyczne pośredniczące w realizowaniu kształcenia, przynależy do obszaru kultury materialnej określanej mianem cywilizacji³. Kulturę materialną postrzega się jako instrument realizowania celów i wartości obecnych w kulturze symbolicznej. Jednak relacja tych dwóch obszarów nie jest asymetryczna. Są one w nieustannym sprzężeniu zwrotnym, którego wypadkową jest rzeczywistość człowieka. Co zatem charakteryzuje te dwa porządki?

Jak wskazuje Chris Jenkins w dyskursie humanistycznym, kultura uchodzi za jedno z najbardziej wieloznacznych pojęć⁴. Każda z dyscyplin humanistycznych posiada bowiem jej własne wykładnie i interpretacje. Proliferacja sensów pojęcia kultury zaszła tak daleko, że – jak uważają Wojciech Burszta i Michał Januszkiewicz – „badacze-humanisci zdają się być niekiedy bezradni, rezygnując w ogóle z prób uporządkowania panującego chaosu i dowolności odwoływania się do pojęcia kultury. Możemy tedy przeczytać powtarzającą się konstatację, że kultura jest wszędzie, że może być ona wszystkim albo niczym”⁵.

¹ A. Huxley, *Brave New World, with a foreword for this edition*, London 1946, przedmowa.

² J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, COMUK, Warszawa 1982, s. 74.

³ Tamże.

⁴ C. Jenks, *Kultura*, Przeł. W. Burszta, Poznań 1993, Zysk i S-ka, s. 7.

⁵ W. J. Burszta, M. Januszkiewicz, *Słowo wstępne: kłopot zwany kulturoznawstwem*, (w:) W. J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.), *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny?*, SWPS Academica, Warszawa 2010, s. 7.

Etymologicznie termin „kultura” wywodzi się od łacińskiego *cultura* pochodzącego od czasownika *colare* oznaczającego „uprawiać”⁶. W starożytnym Rzymie używano go na określenie uprawiania ziemi. Dopiero od czasów Cyncerona termin *cultura* zaczęto używać metonimicznie na określenie kultury ducha – *cultura animi*. Cynceron uważał bowiem, iż „jak pole, aczkolwiek żyzne, bez uprawy urodzajem być nie może, tak dusza bez nauki jałowa będzie”⁷. Owej nauki dostarczyć miała filozofia, która była uważana za „uprawę duszy”⁸.

Niezwykle istotną charakterystyką kultury jest jej odniesienie do porządku natury. Opozycja kultura – natura stanowi częsty punkt wyjścia dla tzw. genetycznych definicji kultury wyjaśniających jej pochodzenie. Umieszczają one wszystko co stworzył człowiek w obszarze kultury, zaś całą resztę w sferze natury⁹. W tym znaczeniu kultura jest wtórna względem natury. Jak twierdzi Mieczysław Krąpiec, stanowi jej racjonalizację wynikającą z adaptacji człowieka do środowiska zarówno fizycznego, jak i społecznego¹⁰. Co więcej, jest efektem wewnętrznej konieczności, gdyż – zauważając za Henrykiem Kieresiem – „nie przychodzimy na świat <<gotowi>>, musimy na nim zbudować swój – ludzki – świat; kultura jest więc nam zadana (...)”¹¹.

Jedną z najczęściej przytaczanych definicji kultury jest ujęcie Antoniny Kłoskowskiej, dla której „kultura to ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości i uznawanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom”¹². Podstawową dystynkcją powyższej definicji jest podział na kulturę materialną i niematerialną. Pierwsza obejmuje materialne korelaty, do których należą wszystkie wytwory człowieka o fizycznym charakterze, w tym technikę rozumianą jako artefakty. Ten obszar kultury określa się również mianem kultury bytu oraz cywilizacji. Z kolei do kultury niematerialnej należą: wiedza i nauka, sztuka, religia, idee i ideologie, wartości i normy (obyczajowe, moralne i prawne)¹³.

Szczególnie istotne dla zrozumienia czym jest kultura okazują się być normy i wartości. Jak wskazuje Zygmunt Bauman, „kultura wiąże się nierozzerwalnie z hierarchią

⁶ H. Kiereś, *Kultura i kryzys*, „Filozofuj” 2016, Nr 5(11), s. 20.

⁷ M. T. Cynceron, *Pisma filozoficzne Marka Tulusza Cyncerona*, Cz. 1, tłum. E. Rykaczewski, Księga II, 5, Biblioteka Kórnicka, Poznań 1874, s. 345, <http://www.wbc.poznan.pl/dlibra>.

⁸ Tamże.

⁹ Zob. Z. Bauman, *Socjologia*, Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 147.

¹⁰ M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, Wyd. KUL, Lublin 1991, s. 236.

¹¹ H. Kiereś, *Służyć kulturze*, dz. cyt., s. 6.

¹² A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wyd. PWN, Warszawa 2007, s. 20.

¹³ Tamże.

wartości, jeden bowiem porządek zostaje uznany za lepszy od innych, a być może w ogóle jedyny”¹⁴. W tym kontekście warcie przywołania jest ujęcie kultury zaproponowane przez Jerzego Kmitę. W społeczno-regulacyjnej teorii kultury jest ona zdefiniowana jako zbiór przekonań normatywnych i dyrektywalnych, które są powszechnie respektowane w danej społeczności tworząc uwarunkowania subiektywno-racjonalne dla działań ludzkich¹⁵. Przekonania te „(...) z jednej strony ustalają cele-wartości ludzkich działań, z drugiej zaś – działania jako środki służące do osiągnięcia owych celów-wartości. Pierwsze nazywane są skrótowo normami, a ostatnie dyrektywami”¹⁶. W tym ujęciu kultura to rzeczywistość myślowa regulująca życie społeczne, w którym racjonalne podmioty osiągają respektowane społecznie wartości za pomocą uznanych społecznie działań¹⁷.

Na koniec warto nadmienić także funkcjonalne rozróżnienie w obrębie kultury Mieczysława Krąpca, który dzieli kulturę na techniczną i humanistyczną. Te dwa pionki kultury podporządkowane są różnym celom. Kultura techniczna (technika) obejmuje wytwarzanie i używanie narzędzi. Służy rozwojowi człowieka w aspekcie biologicznym. Kultura humanistyczna umożliwia mu zaś realizowanie jego człowieczeństwa, „służy zdobyciu prawdy, która jest pięknem budującym samego człowieka”¹⁸. Dlatego odznacza się dążeniem do rozumienia siebie i świata.

Przechodząc do charakterystyki techniki (kultury technicznej) wskazać można dwa podstawowe znaczenia jej przypisywane. W pierwszym i ogólnym to „tworzone przez człowieka środki materialne i składające się na wiedzę techniczną reguły posługiwania się tymi środkami oraz ich projekty stosowane do zdobywania, przekształcania, wykorzystywania dóbr materialnych”¹⁹. Tak definiowana technika przynależy do obszaru kultury materialnej i stanowi o rozwoju cywilizacyjnym danej społeczności. W drugim znaczeniu technika bliska jest pojęciu sztuki i kunsztu. To „umiejętność i sposób wykonywania określonych czynności”²⁰. To znaczenie pokrewne jest definicji pioniera antropologii Marcela Maussa, dla którego technika to „tradycyjne działania wykonywane w celu osiągnięcia mechanicznego, fizycznego lub chemicznego

¹⁴ Z. Bauman, *Socjologia*, Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 148.

¹⁵ G. Banaszak, J. Kmita, *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Instytut Kultury, Warszawa 1994, s. 43.

¹⁶ A. Zaporowski, *Kultura a przyczynowość*, „Filo-Sofija” 2011, Nr 12(1), s. 280.

¹⁷ J. Kmita, *Kultura jako rzeczywistość myślowa*, (w:) T. Kostyrko (red.), *Teoria kultury a badania nad zjawiskami artystycznymi*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1983, s. 15.

¹⁸ M. A. Krąpiec, *Kultura techniczna a humanistyczna*, (w:) P. Jaroszyński, I. Chłodna, P. Gondek (red.), *Kultura wobec techniki*, Fundacja Rozwoju Kultury Polskiej, Lublin 2004, s. 7.

¹⁹ Technika, *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

²⁰ Tamże.

rezultatu, powszechnie uznawane za prowadzące do takiego rezultatu”²¹. Obejmuje zatem czynności dnia codziennego takie jak gotowanie, rozpalanie ognia, budowanie domów, ale także praktyki społecznej obecne w religii, sztuce, a nawet magii.

Jednak technikę rozumieć można znacznie szerzej. W opracowanej przez filozofów techniki *Encyclopedia of science, technology, and ethics* technikę rozważa się na gruncie czterech obszarów²²:

1. Artefaktów. Technika rozumiana jest jako fizyczne przedmioty. Jest to najbardziej namacalne oblicze techniki.
2. Wiedzy. Technika jako wiedza typu *know-how* określa, jak wytworzyć dany artefakt. Ta płaszczyzna realizowana jest przez dziedzinę techniki zwaną technologią. Warto zauważyć, że w Polsce obszar ten jest często błędnie utożsamiany z techniką, co według Andrzeja Kiepas i Zbigniewa Łuckiego jest efektem uzusu językowego wyrosłego z błędnego tłumaczenia terminu *technology*²³.
3. Aktywności. Technika jako aktywność oznacza proces wytwarzania i używania obiektów techniki.
4. Intencji. Określa obszar intencjonalności związany z etycznym wymiarem tworzenia i używania techniki.

Podstawowy cel techniki od czasów starożytnych pozostaje niezmienny. Za Arystotelesem powiedzieć można, iż „wszelka sztuka (*techné*) i wszelkie badanie, a podobnie też wszelkie zarówno działanie jak i postanowienie, zdają się zdążać do jakiegoś dobra i dlatego trafnie określono dobro jako cel wszelkiego dążenia”²⁴. Dobro, jakie wynikać ma z użycia techniki, to przede wszystkim ułatwienie życia ludzkiego poprzez zaspokajanie potrzeb materialnych. Starożytność i współczesność różni jednak sposób realizacji owego dobra.

Jak zauważa Piotr Jaroszyński, greckie *techné* oznaczające kunszt, sztukę a także wiedzę (techniczną) przynależało do obszaru *poiësis*, czyli wytwarzania, którego celem było poznanie i zrozumienie świata, by naśladować go i uzupełniać tam gdzie przejawiał

²¹ “Traditional actions combined in order to produce a mechanical, physical, or chemical effect, these actions being recognized to have that effect”: M. Mauss, *The Manual of Ethnography*, Durkheim Press/Berghahn Books, New York/Oxford 2007, s. 24.

²² A. Briggie, C. Mitcham, M. Ryder, *Technology: overview*, (w:) C. Mitcham (red.), *Encyclopedia of science, technology, and ethics*, Vol. 4, Thomson Gale 2005, s. 1908–1911.

²³ Zob. A. Kiepas, *Wprowadzenie do filozofii techniki*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1987, s. 110, Z. Łucki, *Proszę.. nie mówmy technologia na technikę!*, https://www.uci.agh.edu.pl/bip/63/11_63.htm.

²⁴ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1956, s. 3.

braki²⁵. *Poiesis* podporządkowana była *theoria*, czyli poszukiwaniu ogólnej, koniecznej i niezmiennej zasady. *Theoria* stanowiła naczelną dziedzinę kultury, a *poiesis* była środkiem do jej realizacji. Antyczne *techné* integrowało zatem człowieka z ładem natury (*kósmos*).

Współczesna technika jest narzędziem panowania nad naturą oraz jej niepoohamowaną eksploatacją. Z tego powodu dobro do jakiego ma prowadzić jest coraz częściej przeciwstawiane negatywnym konsekwencjom jej rozwoju. Z jednej strony jest to spowodowane syndromem Frankenstein, jak nazwał tę sytuację Neil Postman, a więc nieprzewidywalnych skutków zastosowania innowacji technicznych²⁶. Z drugiej to wynik świadomego działania podmiotów rynkowych, które w kapitalistycznym systemie społeczno-gospodarczym kierują się krótkoterminową perspektywą zysku ignorując przy tym długoterminowe społeczne i środowiskowe straty. Tę logikę ujętą przez Garreta Hardina w formule „prywatyzacja zysków i uspołecznianie strat” (*privatizing profits and socializing losses*) uznać można bez wątplenia za formę moralnego hazardu²⁷. Biorąc pod uwagę planetarną skalę zastosowania techniki, prowadzi to do rosnącej obawy o przyszłość gatunku ludzkiego jak i życia na Ziemi.

Jednak ryzyko wprowadzone przez współczesną technikę dotyczy także obszaru kultury. Dynamiczny rozwój kultury materialnej zawdzięczany technice sprawił, że pojawiły się liczne napięcia pomiędzy nią a obszarem kultury symbolicznej (humanistycznej). Szczególną rolę dla powstania tej sytuacji odgrywają przełomowe innowacje (*disruptive innovations*), które według teoretyków odznaczają się wybitnym potencjałem wpływu na praktyki społeczne²⁸. Tworzą one nowe rynki w gospodarce, lecz jednocześnie zaburzają istniejące. Nie bez powodu innowacje te określa się przymiotnikiem *disruptive*, który oznacza zakłócający oraz destrukcyjny.

Owe turbulencje w kulturze uznać można za przejaw różnic w funkcjonowaniu tych dwóch porządków. Zgodnie z hipotezą opóźnienia kulturowego (*cultural lag*) Williama Ogburna kultura i technika posiadają różne „prędkości”. Zmiany w obszarze kultury materialnej zachodzą bowiem zdecydowanie szybciej niż w obszarze kultury

²⁵ P. Jaroszyński, *Źródła technicyzacji kultury zachodniej*, (w:) P. Jaroszyński, I. Chłódna i in. (red.), *Kultura wobec techniki. Materiały z sympozjum „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, Fundacja Rozwoju Kultury Polskiej, Lublin 2004, s. 22.

²⁶ N. Postman, *Disappearance of Childhood*, Vintage, New York 1994, s. 30.

²⁷ Zob. G. Hardin, *Filters Against Folly. How to Survive despite Economists, Ecologists, and the Merely Eloquent*, Viking Penguin, New York 1985.

²⁸ A. U. Z. Hamid, *Emerging Technologies with Disruptive Effects: A Review*, „PERINTIS eJournal” 2017, Vol. 7, No. 2, s. 112.

symbolicznej²⁹. Innowacja, która zaburza istniejący ład kultury symbolicznej, prowadzi zatem nieuchronnie do napięć społecznych. Co więcej, jak wskazuje Mieczysław Krąpiec, te dwa piony kultury posiadają inną orientację czasową. Nieustannie poszukiwanie nowych rozwiązań przez kulturę techniczną sprawia, iż jej utylitarna optyka zorientowana jest na przyszłość. Z kolei „kultura humanistyczna podporządkowana jest kontemplacji, czyli rozumieniu, coraz głębszemu – prawdy, dobra, piękna – i związanych z tym usprawnień intelektualnych i moralnych, aby bardziej <<być>> człowiekiem, a nie tylko <<mieć>> się lepiej, poprzez używanie bogatszych środków do życia”³⁰. Posiada zatem orientację na teraźniejszość, w rozumieniu której posiłkuje się tym co minione – tradycją.

W przypadku technologii kształcenia online, którą bez wątplenia uznać można za innowację przełomową, owo napięcie pomiędzy omawianymi dziedzinami kultury wyznacza główną oś problemową e-edukacji w humanistyce. Przełomowe innowacje w obszarze kształcenia zdalnego niewątpliwie posiadają potencjał kwestionowania istniejącego ładu edukacyjnego zarówno w obszarze praktyki kształcenia akademickiego, jak i w wymiarze teleologicznym dotyczącym celów jakie ma ona realizować. Jednak kształcenie online stanowi jedynie wypadkową możliwości technicznych oraz stanu kultury symbolicznej, która – za Jerzym Kmitą – wyznacza właściwą hierarchię celów-wartości. Aby obecny w technice potencjał szans jak i zagrożeń zaktualizował się, konieczne jest odpowiednie podłoże kulturowe. Jaką zatem opowieść o sensie i celu kształcenia akademickiego online tworzą dziś dominujące w społeczeństwie dyskursy?

2. Dyskursy fundujące współczesny paradygmat kształcenia online

2.1 Neoliberalizm, solucjonizm, ekonomia daru

W perspektywie nauk społecznych dyskurs to najogólniej mówiąc sposób myślenia o rzeczywistości przejawiający się w języku. Jego znaczenie wynika z faktu, że przenikając powoli do myślenia może z czasem kształtować sposoby myślenia grup i społeczeństw stając się kulturową optyką na dany temat. Niedostrzegalny *explicite* związek dyskursu i władzy jest XX-wiecznym okryciem nauk społecznych, które w ślad za myślą Michaela Foucaulta pokazują, że „dyskurs jest nie tylko czymś, co tłumaczy

²⁹ W.F. Ogburn, *Social change with respect to cultural and original nature*, B.W. Huebsch, Inc., New York 1922, s. 200, <https://archive.org/details/socialchangewith00ogburich>.

³⁰ M. A. Krąpiec, *Kultura techniczna a humanistyczna*, (w:) P. Jaroszyński, I. Chłodna, P. Gondek (red.), *Kultura wobec techniki*, Fundacja Rozwoju Kultury Polskiej, Lublin 2004, s. 8.

walki i systemy panowania, lecz również tym, dla czego i przez co walczymy – jest władzą, którą usiłujemy zdobyć”³¹. Jak zauważa Talal Asad sprawia to, że kultury nieuchronnie składają się ze skonfliktowanych dyskursów³². Dyskursów, które w perspektywie analizy argumentatywnej generują narrację o rzeczywistości społecznej, gospodarczej, politycznej, dostarczając jednostce zestawu symbolicznych odniesień i sensów³³. W tej nieustannej walce dyskursów i narracji pojawiają się zwycięzcy i przegrani.

Współczesne akademickie kształcenie online znajduje się w obszarze oddziaływania wielu różnych dyskursów. Jednak tylko nieliczne z nich uznać można za zwycięzców, którzy posiadają znaczący wpływ na globalny kształt e-edukacji. Wśród nich wskazać należy: 1) dążący do reformowania kształcenia akademickiego w kierunku wolnego rynku neoliberalizm, 2) wtórujący mu technologicznie zorientowany solucjonizm oraz 3) idealistyczna wizja równości wniesiona przez ekonomię daru. Owe dyskursy w najwyższym stopniu kreują dziś globalne trendy widoczne zwłaszcza w krajach wiodących w nauczaniu przez Internet takich jak USA, Australia czy Wielka Brytania, a także rosnących potęgach e-edukacji jak Chiny czy Indie. Ich wzajemne przenikanie czyni je jeszcze bardziej skutecznymi w propagowaniu zawartej w nich wizji e-edukacji akademickiej.

Pierwszym i najsilniej oddziałującym na współczesne e-kształcenie jest dyskurs neoliberalny. Wyrasta on z teorii w obszarze ekonomii politycznej, w której – jak stwierdza David Harvey – uznaje się, iż „osiągnięciu dobrostanu przez człowieka najbardziej służy uwolnienie jego przedsiębiorczości i umiejętności w ramach instytucjonalnej struktury będącej gwarantem własności prywatnej, wolnego rynku i wolnego handlu”³⁴. Wolność gospodarcza jednostek oraz państwo rozumiane jako gwarant bezpieczeństwa nieingerujący w mechanizmy rynku to kluczowe założenia neoliberalizmu. Wprowadzony do praktyki politycznej przez rządy Margaret Thatcher i Ronalda Reagana na przełomie lat 70. i 80. jest dziś dominującą wykładnią stosowaną w praktyce ekonomii politycznej na świecie³⁵.

³¹ M. Foucault, *Porządek dyskursu*, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002, s. 8.

³² Zob. A. Talal, *The Concept of Cultural Translation in British Social Anthropology*, (w:) J. Clifford, G. Marcus (red.), *Writing Culture. The Poetics and Politics in Ethnography*, Berkeley 1986, s. 141-164

³³ A. Malewska-Szałygin, *Tradycja stosowania pojęcia dyskurs i jego przydatność w antropologii współczesności*, „Etnografia Polska”, t. XLVIII: 2004, s. 88,
http://cyfrowaetnografia.pl/Content/1617/Strony%20od%20EP_XLVIII-6_Malewska.pdf.

³⁴ D. Harvey, *A brief history of Neoliberalism*, Oxford University Press, 2005, s. 2.

³⁵ Tamże, s. 39.

W obszarze edukacji neoliberalizm oznacza wiele różnych zjawisk. Danuta Michałowska wymienia m.in. dążenie do prywatyzacji instytucji kształcenia, ideologiczną kontrolę edukacji, centralizację, nasilenie procesów selekcyjnych, standaryzację treści nauczania i osiągnięć uczniów czy dostosowanie programów nauczania do potrzeb rynku pracy³⁶. W neoliberalizmie kształcenie akademickie postrzegane jest przede wszystkim jako obszar wytwarzania wyspecjalizowanej siły roboczej, która jest niezbędna, by zapewnić rozwój gospodarczy. Prowadzi to do postępującej redefinicji społecznej roli i misji uniwersytetu oraz zmiany modelu zarządzania. W opinii Elżbiety Potulickiej obserwowana dziś neoliberalizacja edukacji to efekt trwającego od początku lat 90. lobbowania międzynarodowych korporacji i światowych instytucji finansowych na rzecz reformowania edukacji w pożądanym przez nie kierunkach³⁷.

W optyce neoliberalizmu kształcenie akademickie przez Internet jest przede wszystkim środkiem do realizowania celów finansowych instytucji. Dotyczy to zwłaszcza sektora prywatnego, którego racja istnienia sprowadza się w dużej mierze do generowania zysku. Jednak w coraz większym stopniu odzwierciedla to także sytuację uczelni publicznych na kierunkach nieuznanych przez decydentów za kluczowe dla rozwoju gospodarczego, w tym humanistyki. Za pomocą kształcenia przez Internet próbuje się zatem poprawić kondycję finansową uczelni bądź jednostki spowodowaną centralnymi cięciami budżetowymi oraz spadającą ilością studentów.

Pierwszym obszarem użyteczności kształcenia online wskazywanym w dyskursie neoliberalnym jest redukcja kosztowności studiów wyższych. Jak twierdzą autorzy raportu *Making Digital Learning Work*, główne mechanizmy redukcji kosztów to: zwiększenie wskaźnika ilości studentów na wykładowcę, zatrudnianie wykładowców kontraktowych (*adjunct*) lub w niepełnym wymiarze godzin (*part-time*) oraz redukcja kosztów operacyjnych, w tym generowanych przez infrastrukturę dydaktyczną³⁸. W efekcie, po odliczeniu wszystkich kosztów operacyjnych, uczelnie mogą liczyć na oszczędność od 3% do 50% na jednej godzinie dydaktycznej zajęć³⁹. Trend redukcji kosztowności studiów jest szczególnie widoczny w USA, w którym

³⁶ Zob. D. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 114–220.

³⁷ E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, Nr 1(25), s. 254, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/568>.

³⁸ A. Bailey i in., *Making digital learning work*, The Boston Consulting Group Inc., 2018, s. 26, <https://edplus.asu.edu/sites/default/files/BCG-Making-Digital-Learning-Work-Apr-2018%20.pdf>.

³⁹ Tamże.

przekształcanie szkolnictwa wyższego w kierunku wolnego rynku jest szczególnie zaawansowane. Dane National Center for Education Statistics (NCES) monitorującej stan edukacji wyższej w USA wskazują, że ilość kursów online zastępujących kursy stacjonarne nieustannie wzrasta. W latach 2014-2017 liczba osób studiujących stacjonarnie, którzy mieli w swoim programie studiów co najmniej jeden kurs w całości online, wzrosła z 2,9 mln do ponad 3,5 mln studentów⁴⁰.

Kolejnym obszarem użyteczności jest możliwość zwiększenia przychodów dzięki stworzeniu oferty programów online. Jej odbiorcami są głównie osoby, dla których stacjonarna forma kształcenia jest trudna do pogodzenia z sytuacją życiową w jakiej się znajdują, a więc osoby pracujące, wychowujące dzieci, niepełnosprawne, ale także obcokrajowcy szukający prestiżowych uczelni konkurencyjnych cenowo wobec edukacji stacjonarnej. Jak pokazują dane Departamentu Edukacji USA, ogólna liczba studentów wykazuje trend spadkowy i uległa zmniejszeniu o ponad 441 tys. w latach 2014-2017⁴¹. Jednak liczba osób studiujących w całości online wzrosła w tym czasie o 279 tys. osiągając w 2017 roku 3,1 mln studentów⁴². Coraz bardziej widoczny stał się udział studentów online z zagranicy. Ich liczba wzrosła z 37 tys. w 2014 r. do 142 tys. w 2017 roku. Jak pokazują dane, programy studiów online są oferowane głównie przez uczelnie prywatne. W 2016 roku odsetek studiujących w całości online na uczelniach prywatnych w USA wynosił aż 52%, podczas gdy na uczelniach prywatnych non-profit był ponad trzykrotnie mniejszy (15%), a na uczelniach publicznych pięciokrotnie (10%)⁴³.

Ostatnim obszarem użyteczności kształcenia przez Internet obecnym w dyskursie neoliberalnym jest zwiększenie kontroli nad procesem kształcenia przez administrację uczelni. Wspomniane już cechy neoliberalizmu w edukacji, a więc jego centralizacja i standaryzacja, idealnie wpisują się w możliwości oferowane przez technologie kształcenia. Dla kadry zarządzającej to szansa dalszego poszerzenia biurokratycznej władzy nad procesem kształcenia, którą realizować może poprzez standaryzację kursów online, monitorowanie procesu kształcenia w oparciu o dane z systemu informatycznego czy definiowanie roli kadry akademickiej biorącej udział w nauczaniu przez Internet według przyjętych modeli e-kształcenia.

⁴⁰ U.S. Department of Education, *National Center for Education Statistics – Fall Enrollment*, https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_311.15.asp?current=yes.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże.

⁴³ U.S. Department of Education, *National Center for Education Statistics – Undergraduate Enrollment*, https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cha.asp.

Kolejnym dyskursem kluczowym dla współczesnego kształtu akademickiej e-edukacji jest solucjonizm (*solutionism*). Ukute przez Evgenego Morozova pojęcie oznacza postawę, w której uznaje się przewodnią rolę innowacji technicznych w rozwiązywaniu problemów ludzkości⁴⁴. W opinii Morozova postawa ta jest właściwa przedstawicielom branż technologicznych, którzy nie tylko szukają odpowiedniego rozwiązania technicznego dla problemu (*technological solution*), ale sami te problemy definiują. Teoretyczne fundamenty dla tego podejścia położył Alvin Weinberg, pionier zastosowania energii atomowej w USA. W eseju *Can Technology replace social engineering* z 1966 roku przekonywał o potrzebie wdrożenia rozwiązań technicznych (*technological fixes*), które mogłyby stanowić drogę na skróty w wyeliminowaniu bądź złagodzeniu skomplikowanych w swojej naturze problemów społecznych⁴⁵. Jednocześnie wskazywał, że same rozwiązania techniczne nie są wystarczające do trwałego rozwiązania owych problemów. Mogą jedynie kupić czas potrzebny, by we współpracy z inżynierami społecznymi stworzyć kompleksowe rozwiązanie.

Dziś powyższy pogląd wydaje się być szeroko wyznawany, a jego aktualnym wyrazem jest właśnie solucjonizm wywodzący się z Doliny Krzemowej⁴⁶. Różni się on jednak zasadniczo w kwestii znaczenia przypisywanego rozwiązaniom techniki od źródłowej koncepcji Weinberga. Solucjoniści nie zakładają już dopełnienia rozwiązań technicznych inżynierią społeczną zorientowaną na kształtowanie postaw i wartości. Technika jest w ich ocenie usankcjonowana jako jedyny środek, który prowadzi do skutecznego rozwiązania istniejących problemów. Jest to możliwe dzięki redefiniowaniu problemów do postaci wyzwania technicznego, wymagającego stworzenia i wdrożenia. W wielu przypadkach prowadzi to do spektakularnych sukcesów na polu ludzkiej wynalazczości. Nie dziwi zatem fakt, iż solucjoniści – jak podaje Gregory Ferenstein – odznaczają się postawą radykalnego idealizmu i ekstremalnego optymizmu⁴⁷. Prowadzi to z kolei do odważnego kreślenia kolejnych wizji rozwiązań technicznych będących odpowiedzią na wyzwania w różnych obszarach życia społecznego.

⁴⁴ Zob. E. Morozov, *To Save Everything, Click Here: Technology, Solutionism, and the Urge to Fix Problems That Don't Exist*, Allen Lane, London 2013, s. 6.

⁴⁵ A. M. Weinberg, *Can technology replace social engineering?*, (w:) A. H. Teich (red.), *Technology and the Future, 12th Edition*, Wadsworth Publishing 2013, s. 41.

⁴⁶ S. F. Johnston, *Alvin Weinberg and the promotion of the technological fix*. „Technology and Culture” 2018, Nr 59(3), s. 1.

⁴⁷ G. Ferenstein, *Silicon Valley's new politics of optimism, radical idealism and bizarre loyalties*, The Guardian, 10.11. 2015, <https://www.theguardian.com/us-news/2015/nov/10/silicon-valley-politics-tech-industry>.

Jak wskazuje Morozov w książce *To Save Everything, Click Here*, wyjątkową rolę w eschatologicznym projekcie solucjonistów odgrywa Internet⁴⁸. Symptomatycznym wyrazem tej wiary jest slogan reklamowy firmy Apple z 2009 roku „*There is an app for that*” oznaczający, że na każdy problem istnieje remedium w postaci aplikacji. Nie dziwi zatem fakt, że także edukacja stała się obszarem realizowania solucjonistycznych wizji naprawczych wykorzystujących technologie (*educational fix*). Kolejne rozwiązania wspierające elektroniczną edukację obwieszczane są jako panacea na liczne problemy współczesnej edukacji. Efektem ich użycia ma być zmniejszenie kosztów uzyskania wyższego wykształcenia, bardziej elastyczne formy studiowania dopasowane do potrzeb gospodarki opartej o wiedzę, a także redukcja nierówności społecznych wynikająca z braku dostępu do wysokiej jakości kształcenia akademickiego. Z kolei dla kadry akademickiej kształcenie online stwarzać ma szansę na zachowanie stanu zatrudnienia w jednostkach uczelni, które mają problem z niskimi wskaźnikami rekrutacji, jak miało to miejsce w przypadku wykładowców filozofii na University of Springfield-Illinois⁴⁹. A wszystko to, jak twierdzi raport *Making Digital Learning Work*, przy zachowaniu wysokiej jakości kształcenia⁵⁰.

Ostatnim z istotnych dyskursów oddziałujących na kształcenie online jest ekonomia daru. Oznacza ona bezinteresowną wymianę dóbr, w której upatruje się rewitalizacji kultury daru właściwej społecznościom pierwotnym⁵¹. Według Pekka Himanena jej źródłem jest kultura hakerska, której etos stał się duchem trwającej obecnie epoki informacyjnej⁵². W Internecie przejawia się ona w praktykach społecznych nastawionych na dzielenie się zasobami cyfrowymi. Kluczową wartością jest tutaj wolność w zakresie dostępu do informacji, wiedzy, kultury, a także oprogramowania, którego dostępność jest pierwszym warunkiem cyfrowej wolności.

Pojawienie się ekonomii daru w cyberprzestrzeni doprowadziło do ukonstytuowania się nowego, pozaekonomicznego modelu współpracy jednostek. Najbardziej znanymi jego owocami są duże projekty angażujące tysiące wolontariuszy jak darmowy system operacyjny GNU/Linux, którego jedna z dystrybucji (Android) jest powszechnie wykorzystywana w smartfonach czy otwartej encyklopedii Wikipedia. Dla

⁴⁸ E. Morozov, dz. cyt., s. 15.

⁴⁹ P. Bołtuć, *Tajemnice e-learningu w filozofii. Licencjat z filozofii online*, dz. cyt., s. 187.

⁵⁰ A. Bailey i in., *Making digital learning work*, dz. cyt., s. 27.

⁵¹ Zob. M. Mauss, *Szkic o darze. Formy i podstawa wymiany w społeczeństwach archaicznych*, (w:) *Socjologia i antropologia*, PWN, Warszawa 1973.

⁵² Zob. P. Himanen, *The Hacker Ethic, and the Spirit of the Information Age*, Random House, New York 2001.

Manuela Castellsa ten pozaekonomiczny model współpracy jednostek stanowi kamień węgielny istniejącego obecnie społeczeństwa sieci⁵³.

Jednak ekonomia daru to miliony znacznie mniejszych inicjatyw, które oddziałują wspólnie na istniejące wzory kultury. Jak wskazuje Yochai Benkler, zwiększenie znaczenia produkcji pozarynkowej i niewłasnościowej, stało się podłożem budowana kultury bardziej krytycznej i autorefleksyjnej, która przyspiesza rozwój społeczny na całym świecie⁵⁴. Jej efektem są m.in. zmiany paradygmatu legislacyjnego w zakresie ochrony praw autorskich. Powstały elastyczne rozwiązania prawne, w tym najczęściej wykorzystywane licencje Creative Commons, umożliwiające zachowanie kompromisu między ochroną interesu twórcy, a aktywnością kulturotwórczą odbiorcy. Idea cyfrowej wolności wyniesiona z kultury daru przeniknęła także do innych obszarów życia społecznego, w tym do nauki (*open access*) i edukacji (*open education*).

W dyskursie ekonomii daru kształt edukacji w czasach społeczeństwa informacyjnego stanowi wypadkową możliwości oferowanych przez technologie informacyjno-komunikacyjne oraz powinności wynikającej z praw człowieka w obszarze dostępu do edukacji. Rosnąca dostępność Internetu oraz niemal pomijalny koszt cyfrowych kopii to czynniki, które sprawiły, iż konieczne stało się pozaekonomiczne potraktowanie wielu elementów procesu kształcenia. Z jednej strony umożliwiło to nauczycielom i uczniom łatwe dzielenie się stworzonymi przez siebie zasobami edukacyjnymi na potrzeby tradycyjnych form kształcenia. Z drugiej zachęcało do stworzenia darmowej oferty samokształcenia w sieci, której głównym celem jest wyrównywanie szans i redukcja nierówności społecznych. Za ideowy manifest tak rozumianej ekonomii daru uznać można Kapsztadzka Deklarację Otwartej Edukacji z 2007 roku⁵⁵. Skupiając przedstawicieli różnych środowisk stworzyła ruch społeczny, którego ambicją było aktywne dążenie do wcielenia w życie idei otwartej edukacji. Jej efektem jest rozwój m.in. otwartych podręczników czy otwartych zasobów edukacyjnych (OER) oraz infrastruktury w postaci platform do ich dystrybucji (Openstax CNX, Khun Academy, Scholaris, e-podreczniki.pl, Wolne Lektury, edX).

W obszarze kształcenia akademickiego idea otwartej edukacji przeszła stopniowo od otwartych zasobów edukacyjnych w stronę masowych otwartych kursów online

⁵³ Tamże, s. 177–178.

⁵⁴ Y. Benkler, *Bogactwo sieci. Jak produkcja społeczna zmienia rynki i wolność*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 19.

⁵⁵ Cape Town Open Education Declaration: Unlocking the Promise of Open Educational Resources, 2007, <http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>.

dostępnych (MOOC). Współcześnie to właśnie kształcenia online w postaci kursów MOOC stało się kluczowym narzędziem globalnego wyrównywania szans i demokratyzacji edukacji akademickiej. W założeniach kursy te zmniejszyć miały nierówności społeczne wynikające z braku dostępu do edukacji najwyższej jakości oraz oferować możliwość bezpłatnego nabycia kompetencji potrzebnych na rynku pracy. Ich pojawienie się w 2012 roku wywołało falę entuzjazmu na całym świecie. The New York Times nazwał 2012 rokiem MOOCów, a Bill Gates określił moment pojawiania się MOOC mianem „złotej ery” w edukacji⁵⁶.

2.2 Ryzyka dominujących dyskursów

Omówione wcześniej dyskursy neoliberalizmu, solucjonizmu i ekonomii daru tworzą dziś wspólnie technoprogresywną narrację, która stanowi główny nurt myślenia o technologiach kształcenia online. Nauczanie przez Internet jawi się tu jako Święty Graal edukacji, w którym technologia i pedagogika tworzą ekonomicznie wydajne, racjonalnie zarządzane, dydaktycznie efektywne i społecznie sprawiedliwe środowisko kształcenia zaspokajające potrzeby jednostek i gospodarki. Powyższa narracja wydaje się być dziś dominująca w krajach z silnie rozwiniętym kształceniem online. Jednak w owej wizji pojawiają się coraz liczniejsze pęknięcia, które ujawniają kolejne zagrożenia w wymiarze praktyki pedagogicznej, jak i systemu kształcenia akademickiego jako takiego. Zwłaszcza zaś w przypadku dyscyplin nieuznawanych za kluczowe w czasach gospodarki opartej o wiedzę, jak omawiana w pracy humanistyka.

W pierwszej kolejności należy wskazać dewaluację profesji akademickiej. Obserwowany od lat 80. rozwój neoliberalizmu w edukacji wyższej, który doprowadził m.in. do rozwoju zjawiska obniżenia poziomu kompetencji kadry akademickiej (*deskilling*), zyskuje w przypadku kształcenia online nowe oblicze⁵⁷. David Noble w eseju *Digital Diploma Mills* ostrzega, iż „jak tylko wydział i kursy przejdą online, administracja zyskuje znacznie więcej kontroli nad wydajnością kadry akademickiej i treścią kursu niż było to kiedykolwiek możliwe, a potencjał kontroli administracyjnej, nadzoru, dyscypliny, a nawet cenzury gwałtownie wzrasta”⁵⁸. W praktyce oznacza to, iż

⁵⁶ T. Mirrlees, S. Alvi, *Taylorizing Academia, Deskillling Professors and Automating Higher Education: The Recent Role of Moocs*, „Journal for Critical Education Policy Studies” 2014, Vol. 12 No. 2, s. 46.

⁵⁷ S. Gehrke, A. Kezar, *Unbundling the Faculty Role in Higher Education: Utilizing Historical, Theoretical, and Empirical Frameworks to Inform Future Research*, (w:) M. Paulsen (red.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol 30. Springer, 2015, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-12835-1_3.

⁵⁸ D. Noble, *Digital diploma mills: The automation of higher education*, „First Monday” 1998, Vol. 3, No. 1, <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/569/490>.

wykładowcy są zorientowanymi na klienta biurokratami, „cyfrowymi kamerdynerami”, których praca w coraz większym stopniu skupia się na czynnościach innych niż nauczanie⁵⁹. Są zatem koordynatorami programów, konsultantami treści dydaktycznych online, tutorami czy facylitatorami sprawdzającymi jedynie prace zaliczeniowe studentów. Ci, którzy nadal nauczają, mogą to robić jedynie w wąskim, określonym przez administrację zakresie oraz przy użyciu wskazanych metod i technik kształcenia online. Prowadzi to nieuchronnie do dalszego obniżania się poziomu kompetencji kadry oraz podważenia wolności akademickiej w zakresie doboru metod nauczania.

Niezwykle destrukcyjnym czynnikiem dla profesji akademickiej jest polityka kadrowa oparta o cele ekonomiczne. Jak wskazuje raport *Making digital learning work*, odsetek wykładowców online zatrudnionych na kontrakty lub w niepełnym wymiarze godzin sięga średnio 85%, a na kursach zaawansowanych (*upper-division courses*) aż 90%⁶⁰. Dla porównania w programach stacjonarnych odsetek ten wynosi odpowiednio 70% i 60%, pozostawiając pozostałą część zajęć kadrze akademickiej zatrudnionej na stałe i prowadzącej badania (*tenure*).

Praktyka redukcji kosztów programów online przez zatrudnianie wykładowców kontraktowych (*adjunct*) zamiast etatowych (*tenure*) posiada konsekwencje dla akademii na wielu płaszczyznach. Przede wszystkim pogłębia kryzys nisko opłacanych pracowników akademickich zatrudnianych wyłącznie na terminowe kontrakty⁶¹. Uniemożliwia im osiągnięcie bezpieczeństwa finansowego potrzebnego do stabilizacji życiowej, a także dalszego rozwoju naukowego. Stawia to pod znakiem zapytania nie tylko ścieżkę kariery akademickiej jako takiej, ale także przyszłość uniwersytetu jako wspólnoty wiedzy i kompetencji pielęgnującej różnorodność ludzkiego poznania.

Powyższa sytuacja uderza także w fundamentalną dla idei uniwersytetu jedność badań i nauczania. Rezygnacja z tradycji akademickiej na rzecz krótkoterminowej strategii pomnażania wartości finansowej to potencjalnie niższa jakość kształcenia. Kontakt studiujących online z wybitnymi naukowcami prowadzącymi badania jest tu niemożliwy lub znacznie ograniczony. Znika zatem dydaktyczna wartość dodana będąca jego efektem. Znika także wartość wychowawcza wynikająca ze spotkania mistrza

⁵⁹ T. Brabazon, *Digital hemlock: Internet education and the poisoning of teaching*, Sydney 2002, University of New South Wales Press, s. 187.

⁶⁰ A. Bailey i in., *Making digital learning work*, dz. cyt., s. 27.

⁶¹ P. Fortin, *How to Fix the Adjunct Crisis*, „The Chronicle of Higher Education”, 30.05.2018, <http://chronicle.com/article/How-to-Fix-the-Adjunct-Crisis/243535>.

z uczniem, relacji wciąż poszukiwanej zwłaszcza w obszarze humanistyki. W ekonomicznie zorientowanym modelu kształcenia online relacja mistrz – uczeń staje się niemożliwa, gdyż nie jest podporządkowana dyrektywie ekonomicznej wydajności. Nie prowadzi bowiem do zwiększania zysków ani redukcji kosztocłonności studiowana, a zatem nie posiada argumentów na rzecz swojego istnienia.

W powyższym układzie nauczyciel akademicki, choć pozbawiony autonomii i ograniczony w obszarze swojego działania, nadal jest jednak obecny. Kryjąca się za formatem MOOC wizja edukacji akademickiej idzie o krok dalej. Podważa konieczność istnienia relacji nauczyciel – uczeń redukując wykładowcę do roli dostawcy treści. Obecność wykładowcy jest tu bowiem postrzegana jako techniczna i finansowa przeszkoda, która uniemożliwia bezkosztową skalowalność kształcenia, a zatem realizację postulatów ekonomii daru. Jediną możliwością zapewnienia darmowej edukacji akademickiej dla każdego jest wyeliminowanie nauczyciela z równania. Jego miejsce zajmują algorytmy personalizujące i automatyzujące proces kształcenia, które prowadzą studenta przez kolejne porcje materiału.

Bezkrytyczne wprowadzanie masowego samokształcenia jest o tyle niebezpieczne, że oswaja decydentów i administrację uczelni z fałszywą ideą taniej i dostępnej dla każdego edukacji akademickiej, która pozwala jednocześnie zwiększyć przychody. Dziś kursy tego typu stały się elementem strategii wielu instytucji edukacyjnych, które za ich pomocą chcą przede wszystkim zwiększyć świadomość własnej marki, by podnieść wskaźniki rekrutacji⁶². Jednak w niedalekiej przyszłości edukacja taka może zostać uznana za równoważną alternatywę dla tradycyjnej formy kształcenia, zwłaszcza w słabszych ośrodkach akademickich. W dyscyplinach ścisłych, zwłaszcza informatyce, obserwuje się powstawanie pierwszych akademickich programów prowadzonych wyłącznie w formacie MOOC. Wyraźny jest także trend wykorzystywania platform MOOC do zwiększania konkurencyjności siły roboczej danego kraju, na co wskazuje powstawanie kolejnych narodowych platform oraz przyznawanie środków na tworzenie kursów odpowiadających potrzebom społeczno-gospodarczym⁶³. O ile jednak dla kierunków ścisłych częściowa a nawet pełna automatyzacja kształcenia wydaje się możliwa, to w przypadku humanistyki sytuacja jest

⁶² M. Gaebel i inni, *E-Learning in European Higher Education Institutions: Results of a Mapping Survey*, European University Association, 2014, s. 10, <https://eua.eu/resources/publications/368:e-learning-in-european-higher-education-institutions.html>

⁶³ Zob. „Kurs na MOOC” konkurs NCBR, <http://navoica.edu.pl/konkurs-kurs-na-mooc>.

zgoła odmienna. Trudno mówić o wykształceniu humanistycznym bez kontaktu nauczyciel – uczeń, a zwłaszcza – jak wskazuje Andrew Feenberg – bez dialogu, który jest zarówno metodą i celem kształcenia humanistycznego⁶⁴. Z tego powodu humanistyka wydaje się odporna na tego typu rozwiązania. Ale czy na pewno?

Nieliczne przykłady pokazują, że próbuje się wprowadzić ideę masowego samokształcenia także w humanistyce i to w wariacie zastępującą tradycyjną formę kształcenia. Dowodzi tego przypadek San Jose State University, na którym władze wydziału chciały wykorzystać kurs MOOC udostępniony przez Harvard University, aby zrealizować wybrane zajęcia z filozofii⁶⁵. O ile protesty wykładowców San Jose okazały się skuteczne i ostatecznie umowy z platformą edX nie podpisano, to na University of Oklahoma wykładowcy dowiedzieli się o podobnym przedsięwzięciu po fakcie. Kurs z historii Stanów Zjednoczonych można dziś odbyć online w masowym kursie współtworzonym przez jednego z wykładowców oraz kanał telewizyjny History Channel⁶⁶. Choć nie jest to typowy kurs MOOC, gdyż jest w nim obecny nauczyciel kontraktowy, który sprawdza jedynie prace zaliczeniowe i odpowiada na pytania, to brak dialogu i nieograniczona wielkość klasy, do której dołączyć może każdy, kto uiszcí odpowiednią opłatę, budzi poważne wątpliwości co do jakości tak realizowanej edukacji akademickiej.

Zagadnienie automatyzacji edukacji wyższej online ujawnia szerszy problem generowany przez omówione dyskursy. Jest nim rozpowszechnianie się redukcjonistycznego podejścia do akademickiego kształcenia przez Internet. Przejawia się ono w opisanym umniejszaniu znaczenia interakcji z wykładowcą w procesie kształcenia, ale także stosowaniu określonych wskaźników jakości oraz redukcji celów kształcenia.

Jak wskazuje Terri Taylor Straut, w przypadku wskaźników mamy do czynienia z redukcją do dwóch elementów: zdolności zapamiętywania (*retention*) i ocen końcowych (*grades*)⁶⁷. W konsekwencji cele kształcenia akademickiego zostają

⁶⁴ A. Feenberg, *Whither Educational Technology*, „International Journal of Technology and Design Education” 2001, Nr 11(1), s. 83–91.

⁶⁵ S. Kolowich, *Why Professors at San Jose State Won't Use a Harvard Professor's MOOC*, „The Chronicle of Higher Education”, 2.05.2013, <http://chronicle.com/article/Why-Professors-at-San-Jose/138941/>.

⁶⁶ C. Flaherty, *Cable History*, „Inside Higher ED”, May 27, 2015, <https://www.insidehighered.com/news/2015/05/27/u-oklahoma-history-professors-object-joint-course-history-channel>.

⁶⁷ M. Lieberman, *Dissecting a Glowing Report on Online Learning*, „Inside Higher ED”, 18.04.2018, <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/04/18/online-education-observers-see-glowing-report-intriguing>.

przeformułowane tak, aby były możliwe do zrealizowania w formacie online. Oznacza to wyeliminowanie bądź ograniczenie celów wynikających zwłaszcza z jakościowych i pozadydaktycznych wymiarów kształcenia. Pomija się zatem obszar kompetencji trudnych do kształtowania online, jak np. kompetencje społeczne, kompetencje komunikacyjne (zwłaszcza w zakresie komunikacji werbalnej, szczególnie istotnej w dialogu humanistycznym), ale także cały obszar oddziaływań pedagogicznych odniesiony do budowania postaw i zaszczepiania wartości. Komponent wychowawczy humanistycznego kształcenia, wynikający ze społecznej misji uniwersytetu oraz tradycji humanistyki ulega tu zatem umniejszeniu lub całkowitemu zatraceniu. W tak zredukowanej matrycy efektów kształcenia jakość edukacji online przedstawiana będzie jako porównywalna wobec edukacji stacjonarnej.

Efektom powyższego podejścia są liczniejsze grupy zajęciowe. Jak wskazuje analiza przeprowadzana na uczelniach wyższych w USA, klasy prowadzone online, w tym ćwiczenia i konwersatoria, są średnio o 50% liczniejsze niż klasy stacjonarne⁶⁸. Rosnąca liczba studentów przy tej samej dostępności kadry oznacza, że ilość czasu na jednego studenta zmniejsza się. W praktyce oznacza to mniejszą ilość interakcji z wykładowcą, co zwłaszcza dla humanistyki ufundowanej na dialogu, poruszającej się w obszarze interpretacji, nieść może negatywne konsekwencje dydaktyczne.

Sytuacja ta posiada także konsekwencje społeczne. Susan Dynarski zwraca uwagę, iż – jak wskazują badania – ograniczenie czasu interakcji online, podyktowane głównie względami ekonomicznymi, dotyka zwłaszcza studentów, którzy najbardziej go potrzebują, a więc osób gorzej przygotowanych do studiów oraz wywodzących się z uboższych rodzin⁶⁹. Opisana wcześniej luka efektywności kształcenia (*online performance gap*) ulegnie zatem wzmocnieniu. W konsekwencji studenci nią dotknięci będą mieli większe problemy z ukończeniem kursów i studiów online, niż w przypadku zajęć hybrydowych bądź stacjonarnych.

Podobne oddziaływanie okazują się posiadać także kursy MOOC. Wskazują na to badania Johna Hansena i Justina Reicha, którzy dokonali analizy zależności pomiędzy statusem socjoekonomicznym kursantów, a zapisami i stopniem ukończenia kursów

⁶⁸ A. Bailey i in., *Making digital learning works*, dz. cyt., s. 26.

⁶⁹ S. Dynarski, *Online Courses Are Harming the Students Who Need the Most Help*, „The New York Times”, 19.01.2018, <https://www.nytimes.com/2018/01/19/business/online-courses-are-harming-the-students-who-need-the-most-help.html>.

MOOC oferowanych przez Harvard i MIT⁷⁰. Zebrane dane pokazują, że osoby z niższym statusem socjoekonomicznym rzadziej zapisują się na kursy i je kończą niż ich bogatsi rówieśnicy. Do podobnych wniosków doszedł niemiecki zespół badawczy, który na bazie teorii luk wiedzy (*knowledge gap theory*) wykazał, że MOOC może bardziej wzmocnić i poszerzać zjawisko nierówności w edukacji, niż pomagać w jego zwalczaniu⁷¹. Społeczne oddziaływanie ekonomii daru w obszarze akademickiej edukacji jest zatem bardziej złożoną kwestią, niż można by przypuszczać na podstawie – słusznych skądinąd – ideologicznych postulatów ruchu otwartej edukacji.

W przypadku USA postępujące redukcje ilości interakcji wykładowca-student w akademickim nauczaniu online okazuje się trwającym od kilku dekad trendem. Na początku istnienia edukacji online w tym kraju kwestia ta była regulowana prawnie. Reguła 50% (*50% rule*) wprowadzona 1992 roku zabraniała instytucjom edukacyjnym pragnącym otrzymać federalną pomoc finansową oferowania więcej niż 50% zajęć w trybie online bądź kształcenia więcej niż 50% studentów w trybie korespondencyjnym lub online⁷². Podobna reguła definiująca 60% limit zajęć online działa w polskim systemie szkolnictwa wyższego do dzisiaj. Jednak w 1998 roku, w efekcie silnego lobbingu grup związanych z rozwojem e-edukacji, reguła ta została uchylona dla 30 wybranych instytucji, a w 2006 roku całkowicie zniesiona przez Kongres⁷³. Jednocześnie federalne podmioty polityki edukacyjnej wprowadziły gwaranta jakości kształcenia online w postaci regularnych i merytorycznych interakcji (*regular and substantive interaction* – RSI) pomiędzy studentem a wykładowcą, które zakładały, że:

- 1) Interakcje muszą być regularne i stanowić obowiązkową część programu studiów. Opcjonalne interakcje inicjowane ze strony studenta uznano za niewystarczające.
- 2) Wykładowca musi należeć do kadry akademickiej jednostki oferującej kształcenie i spełniać wymogi dotyczące możliwości nauczania danej dyscypliny według standardów agencji akredytacyjnych, co oznaczało:

⁷⁰ J. Hansen, J. Reich, *Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses*, „Science” 2015, Vol. 350, No. 62, s. 1245–1248, <https://science.sciencemag.org/content/350/6265/1245.full>.

⁷¹ M. Rohs, M. Ganz, *MOOCs and the Claim of Education for All: A Disillusion by Empirical Data*, „International Review of Research in Open and Distributed Learning” 2015, Vol. 16, Nr 6, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2033/3527>.

⁷² S. Baumi, S. Protopsaltis, dz. cyt., s. 24.

⁷³ Tamże.

- a. uznanie interakcji za niemerytoryczne w przypadku, gdy wykładowca nie spełniał standardów,
 - b. ilość wykładowców obsługujących program online musi być wystarczająca w ocenie agencji akredytacyjnej.
- 3) Model kształcenia online zakładający wielu wykładowców pełniących różne role w kursie może zostać użyty, jeżeli zapewni RSI zgodne z powyższymi wymogami⁷⁴.

Choć zasada RSI nie jest idealna to, jak wskazują Spiros Protopsaltis i Sandy Baumi, stanowi ona kluczowe zabezpieczenie chroniące studenta i podatnika przed nadużyciami ze strony instytucji kształcenia⁷⁵. Niestety jej przyszłość wydaje się niepewna. Z jednej strony świadczą o tym przypadki łamania wymogu RSI, zwłaszcza w ramach programów realizowanych w popularnym modelu CBE (*Competency-based education*), co na gruncie europejskim odpowiada uznawalności efektów kształcenia zdobytych poza edukacją formalną⁷⁶. Rekordowe nadużycie wykryte przez Generalnego Inspektora Biura Departamentu Edukacji w 2017 roku dotyczyło największego dostawcy programów kształcenia w modelu CBE – Western Governors University, który nie spełniwszy wymogów RSI został zobowiązany do zwrócenia 713 mln dolarów federalnej pomocy finansowej⁷⁷. Z drugiej strony, jak wskazują Protopsaltis i Baumi, centralne Departament Edukacji posługuje się współcześnie bardzo liberalną interpretacją wymogów RSI, zarówno co do częstotliwości jak i rodzajów interakcji, która stanowi ukłon w stronę prywatnych dostawców kształcenia online⁷⁸. Ci z kolei wywierają coraz większą presję na decydentów, aby wymóg RSI został zniesiony argumentując, że jest on przestarzały i blokujący innowacje w edukacji online⁷⁹.

W obecnej, neoliberalnej narracji społeczno-gospodarczej, afirmującej rolę technologii kształcenia dla rozwoju ekonomicznego, dalsze istnienie „bezpiecznika” w postaci RSI uznać zatem można za wysoce niepewne. Jak wskazuje Larry Cuban, od trzech dekad środowiska biznesu, liderów politycznych i obywatelskich, a także dostawców rozwiązań technologicznych lobbowało na wszystkich szczeblach władzy za

⁷⁴ Tamże, s. 25.

⁷⁵ Także, s. 33.

⁷⁶ G. Chaberek-Karwacka, *Edukacja oparta na uznawaniu kompetencji jako narzędzie wdrażania idei uczenia się przez całe życie (USA case study)*, (w:) S. Mrozowska, G. Penkowska (red.), *Uniwersytet jutra*, Libron, Kraków 2015, s. 69, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/7063/Uniwersytet%20jutra_.pdf?sequence=1.

⁷⁷ Tamże, s. 27.

⁷⁸ Tamże, s. 28.

⁷⁹ Tamże, s. 29.

wprowadzaniem ICT do edukacji pod hasłem jej modernizacji⁸⁰. Według Cubana wynika to z procesu edukacjonalizacji (*educationalizing*), czyli przeniesienia odpowiedzialności za rozwiązanie społecznych i ekonomicznych problemów współczesności na system kształcenia⁸¹. Współczesne próby reformowania go za kluczowy czynnik uznały właśnie technologię kształcenia, co sprzyjać będzie dalszemu luzowaniu regulacji prawnych z nią związanych.

Nie dziwi zatem fakt, że w tak sprzyjających warunkach politycznych globalna wartość inwestycji w rynek technologii edukacyjnych w 2019 roku wyniosła aż 97,8 miliarda dolarów, przez co Ed Tech stał się jednym z najbardziej atrakcyjnych sektorów do inwestowania⁸². Prognozy wskazywały, że jego globalna wartość w 2020 r. wynieść może 252 miliardy dolarów⁸³. Pandemia Covid-19 sprawiła, że rynek usług e-edukacji z pewnością przebił tę estymację. Należy jednocześnie zauważyć, że sektor Ed Tech jest nierozdzielnie związany z rozwojem sektora IT. Jak zauważa Suzanne Guerlac, firmy dostarczające infrastrukturę informatyczną i teleinformatyczną dla obsługi elektronicznej edukacji odnotowują z tego tytułu znaczące zyski⁸⁴. W interesie sektora IT jest zatem dalsze wspieranie i promowanie rozwoju e-learningu, najlepiej w formie wymagającej dużego użycia zasobów.

Przedstawiony powyżej splot politycznych, ekonomicznych i ideologicznych zależności tworzy trudną do zrewidowania rzeczywistość e-edukacji. Przywołując po raz kolejny myśli Michela Foucaulta, iż ten kto ma władzę nieuchronnie narzuca innym swój dyskurs, a więc swoją wykładnię prawdy i punkt widzenia, dobrze oddają obecny stan rzeczy. Technologie kształcenia online stały się poniekąd zakładnikiem wspieranej przez rządy neoliberalnej agendy społeczno-gospodarczej oraz czerpiących z nich ogromne profity sektory prywatnego kształcenia wyższego, Ed Tech oraz IT. Jak zauważają Spiros Protopsaltis i Sandy Baumi, pomimo badań wskazujących, iż kształcenie online realizowane w powyższym podejściu nie rozwiązuje istniejących problemów edukacji akademickiej a wręcz je pogłębia, podtrzymuje się stanowisko, iż kolejne kroki

⁸⁰ L. Cuban, P. Jandrić, *The dubious promise of educational technologies: Historical patterns and future challenges*, „E-learning and Digital Media” 2015, Vol. 12, Issue 3-4, s. 436, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2042753015579978>.

⁸¹ Tamże, s. 434.

⁸² EdTech: Crossing \$100 billion soon, <http://kognetics.com/edtech-crossing-100-billion-soon/>.

⁸³ R. D. Shulman, *Global EdTech Investments And Outlook: 10 EdTech Companies You Should Know About*, 17.05.2017, „Forbes”, <https://www.forbes.com/sites/robynshulman/2017/05/17/global-edtech-investments-and-outlook-10-edtech-companies-you-should-know-about/#13e3a9a15bb3>.

⁸⁴ S. Guerlac, *Humanities 2.0: E-Learning in the Digital World*, „Representations” 2011, Nr 116(1), s. 116, <https://doi.org/10.1525/rep.2011.116.1.102>.

deregulacji prawnej ułatwiający pochód technologicznym innowacjom w edukacji są konieczne⁸⁵. W efekcie, jak zauważa Andrew Feenberg, e-kształcenie sprowadza się do wydajności, a ostatecznie pieniędzy, ignorując przy tym pojawiające się społeczne i pedagogiczne ryzyka⁸⁶.

Zmiana tego stanu rzeczy jest o tyleż trudna, że wymagałaby skutecznej krytyki samego źródła problemu, a więc panującej dziś ideologii neoliberalizmu. A to, jak dotychczas, nikomu się nie udało. Sukces neoliberalizmu leży bowiem, jak wskazują Pierre Bourdieu i Loïc Wacquant, w ciągłym maskowaniu się za pomocą dyskursów-przykrywek, które uniemożliwiają jego podważenie⁸⁷. Neoliberalna nowomowa co czas jakiś tworzy nowy, nieobarczony krytyką język opisu rzeczywistości społecznej, gdzie w miejsce pojęć takich jak: „kapitalizm”, „klasa”, „wyzysk”, „wykluczenie”, „dominacja”, „emigracja”, wprowadza nowe, takie jak: „gospodarka oparta o wiedzę”, „globalizacja”, „elastyczność” czy „mobilność”. Owe dyskursy-przykrywki sprawiły, iż neoliberalizm stał się niekwestionowanym i bezkrytycznie powielanym przez decydentów i opiniotwórcze grupy społeczne sposobem myślenia.

W tym kontekście dyskursy ekonomii daru i solucjonizmu odczytać można jako kolejne, użyteczne dla neoliberalizmu przykrywki, które kamuflują postępującą od dawna komercjalizację i technologizację edukacji wyższej w imię pomnażania kapitału. Zwłaszcza w kolebce e-learningu jakim są Stany Zjednoczone, gdzie proces transformacji uniwersytetu w przedsiębiorstwo rynkowe, a co za tym idzie, demontowania „kosztochłonnych” praktyk społecznych w obszarze kształcenia jest najbardziej widoczny.

Jednak system społeczno-gospodarczy zorientowany na maksymalizację zysku nie jest jedynym czynnikiem generującym ryzyko. Obok niego kluczowa jest także społeczna podstawa wobec techniki, jej artefaktów i twórców. To ona stanowi drugi, silny impuls rozwoju nauczania przez Internet oraz funduje dyskurs solucjonizmu. Dotyczy zarówno odbiorców techniki, jak i twórców rozwiązań technicznych, którym przekazaliśmy społeczny mandat na transformowanie rzeczywistości człowieka. Owo pragnienie świata wypełnionej zbawienną techniką i technologią wyrasta z porządku zgoła odmiennego niż realizujący ten cel rozum instrumentalny. Z porządku mitu, który

⁸⁵ S. Baumi, S. Protopsaltis, *Does online education live up to its promise?...*, dz. cyt. s. 30.

⁸⁶ A. Feenberg, *Distance Learning: Promise or Threat?*, „Crosstalk” 1999, Nr 7(1), s. 6.
https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Distance_Learning_Promise_Threat.pdf

⁸⁷ P. Bourdieu, L. Wacquant, *Nowomowa neoliberalna*, tłum. Marcin Starnawski, „Recykling Idei 2007”, Nr 9, <http://recyklingidei.pl/bourdieu-wacquant-nowomowa-neoliberalna>.

pod postacią determinizmu technologicznego oraz aksjologicznej neutralności techniki wprowadza kolejne obszary ryzyka.

3. Technologie kształcenia online w świetle relacji technika – społeczeństwo

3.1 Teoretyzowanie relacji technika-społeczeństwo

Nie ulega wątpliwości, że pomiędzy społeczeństwem a techniką istnieje swoiste sprzężenie zwrotne. Jego skutki pojawiają się najczęściej z opóźnieniem, lecz – jak zauważa Andrzej Wierzbicki – trwale zmieniają zastaną rzeczywistość społeczną, stając się czynnikiem sprawczym dla długich epok cywilizacyjnych⁸⁸. Pojawienie się przełomowych innowacji w obszarze edukacji prowadzi zatem do pytania o zakres społecznego wpływu na ich rozwój i ekspansję. Czy wpływ ten jest pomijalny, gdyż obecność innowacji z góry determinuje przyszłość edukacji akademickiej, analogicznie do wynalazku młyna parowego przenoszącego społeczeństwo – jak uważają niektórzy – z feudalizmu do epoki społeczeństwa przemysłowego? Czy jednak postawa społeczeństwa, zwłaszcza zaś grup związanych z edukacją, jest kluczowa dla ostatecznego kształtu technologii edukacyjnych i sposobu jej uobecniania w naszym życiu? Pytania te prowadzą nas do jednego z najważniejszych zagadnień filozofii techniki, relacji technika – społeczeństwo, które na gruncie teoretycznym doczekało się trzech odpowiedzi. Każda z nich przyznaje społeczeństwu inny zakres sprawczości, co przekłada się na konkretne postawy wobec techniki.

Pierwszym stanowiskiem jest teoria technologicznego determinizmu, która zakłada, że technika jest głównym czynnikiem sprawczym wywołującym społeczną zmianę⁸⁹. Za jego pierwszą artykulację w ramach refleksji humanistycznej uważa się słowa Karola Marksa obecne w pracy *Nędza filozofii*. W dziele tym stwierdza: „żarna dają nam społeczeństwo, któremu przewodzi pan feudalny, młyn parowy – społeczeństwo, w którym wysuwa się na czoło przemysłowy kapitalista”⁹⁰. Choć kwestią sporną pozostaje przypisywanie Marksowi stanowiska deterministycznego, to powyższe stwierdzenie dobrze oddaje punkt widzenia tej teorii. Pojawienie się konkretnej techniki

⁸⁸ A. Wierzbicki, *Czym jest technika?*, „Sprawy nauki”, 30.03.2014,

http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2812.

⁸⁹ M. R. Smith, *Technological determinism in American Culture*, (w:) M. R. Smith, L. Marx (red.), *Does technology drive history? The dilemma of Technological Determinism*, MIT Press, Cambridge 1994, s. 2.

⁹⁰ K. Marks, F. Engels, *Nędza filozofii*, tłum. K. Błeszczynski, *Dziela*, t. 4, Książka i Wiedza, Warszawa 1962, s. 141.

nieuchronnie prowadzi do zmiany w sposobie funkcjonowania społeczeństwa. W ten sposób realizuje się logika dziejów prowadząca nas przez kolejne szczeble cywilizacyjnego rozwoju. Stanowisko to znane od zarania rewolucji przemysłowej okazało się na tyle przekonujące, że do lat 70. XX wieku nie miało konkurencji w naukowym dyskursie na temat relacji technika – społeczeństwo⁹¹.

Dokładna analiza determinizmu technologicznego ukazuje, że stanowi on niejednorodne pole różnych, zbliżonych do siebie stanowisk o pokrywających się założeniach. W ramach całego ich spektrum Daniel Chandler wyróżnił następujące elementy: redukcjonizm, imperatyw techniczny, reifikacja, autonomiczność, progresywizm, uniwersalizm oraz instrumentalizm⁹². Redukcjonizm oznacza założenie, że technika jest jedyną i wystarczającą przyczyną wyjaśniającą organizacyjną bądź rozwojową zmianę w społeczeństwie. Przyczyną, która wywołuje zmianę w sposób nieuchronny (*inevitability thesis*). Możemy zatem mówić o imperatywie techniki (*technological imperative*), a więc konieczności wystąpienia społecznej zmiany, która nie podlega negocjacji. Deterministyczne ujęcie techniki zakłada również reifikację i autonomiczność. Reifikując technikę nadajemy jej istotę, która przenikać ma wszystko to, co techniczne. To esencjonalne stanowisko sprawia, że technikę postrzega się jako autonomiczny, zewnętrzny wobec społeczeństwa byt, który jest samoregulującą i samonapędzającą się siłą obdarzoną własną wolą. Obecne jest tu także założenie, iż technika jako autonomiczny byt realizuje pewną ukrytą logikę dziejów, a proces historyczny postrzega się linearnie jako przejście z jednej epoki do drugiej za sprawą ciągu rewolucji technicznych (technoewolucjonizm, progresywizm). Ponadto, ów postęp techniczny dotyczy każdego zakątka świata i każdej epoki (uniwersalizm), a jego wzorcową realizację pokazuje historia cywilizacji Zachodu. Stanowiska technologicznego determinizmu najczęściej zakładają również neutralność aksjologiczną techniki (instrumentalizm), która oznacza, że to człowiek nadaje wartości technice poprzez sposób jej użycia. Artefakty techniki są więc same z siebie neutralne i jedynie przyjmują wartości jakie im się nada.

Powyższe założenia dobrane w różnych konfiguracjach tworzą rozmaite warianty stanowiska determinizmu technologicznego. Bruce Bimber uważa, że wszystkie z nich mieszczą się w ramach trzech interpretacji: normatywnej, nomologicznej

⁹¹ M. R. Smith, *Technological determinism...*, dz. cyt. s. 3.

⁹² D. Chandler, *Technological or Media Determinism*, 18.09.1995, <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/tecdet/tecdet.html>.

i niezamierzonych konsekwencji (*unintended consequences*)⁹³. Interpretacja normatywna oznacza, że społeczeństwo przyjęło normy i wartości właściwe technice, takie jak wydajność i produktywność, jako jedyne kryteria jej oceny⁹⁴. W opinii Bimbera tę odmianę stanowiska determinizmu technologicznego reprezentują m.in. Jürgen Habermas i Jacques Ellul. Habermas postrzega ten stan jako uniemożliwiający polityczny i etyczny dyskurs nad techniką oraz czyniący technikę autonomicznym procesem niezależnym od naszej woli. Z kolei Ellul przez technikę (*technique*) rozumie dominację kategorii wydajności w życiu społecznym, politycznym i ekonomicznym, prowadzącą do społeczeństwa technologicznego. Interpretacja nomologiczna sprowadza się z kolei do tezy, iż technika prowadzi nas nieuchronnie do społecznej zmiany, która jest niezależna od ludzkiej woli i działania⁹⁵. Konstytutywne założenia tej interpretacji to wspomniany już technoewolucjonizm i progresywizm, a więc w istocie determinizm historyczny, upatrujący w technice siły spełniającej jedynie prawa rozwoju historii. Ostatnia z interpretacji skupia się na niezamierzonych konsekwencjach technicznego rozwoju. Technikę postrzega się tu jako częściowo autonomiczną z uwagi na niekontrolowane i nieprzewidywalne rezultaty jej użycia⁹⁶.

W ocenie Bimbera bliższe przyjrzenie się powyższym interpretacjom prowadzi do niezwykle intrygującej konkluzji – wiele ze stanowisk uważanych za deterministyczne w istocie takimi nie jest. Zauważa on, że spośród wymienionych trzech interpretacji jedynie nomologiczną uznać można za *par excellence* deterministyczną. Pozostałe stosują szeroką definicję technik, w ramach której zachowują społeczeństwo jako istotny czynnik wpływu.

Współcześnie wśród historyków techniki i teoretyków nauk społecznych panuje przekonanie, iż determinizm technologiczny w interpretacji nomologicznej, tzw. „twardy” determinizm, jest nieuzasadniony. Nietrudno bowiem znaleźć w historii przypadki, w których pomimo zaistnienia odpowiednich warunków technicznych zmiana społeczna nie nastąpiła. Widać to na przykładzie kultur agrarnych Chin, średniowiecznej Europy, osiemnastowiecznej Rosji⁹⁷ czy preindustrialnej kultury Islamu⁹⁸. Technika nie

⁹³ B. Bimber, *Three faces of technological determinism*, (w:) M. R. Smith, L. Marx (red.), *Does technology drive history? The dilemma of Technological Determinism*, MIT Press, Cambridge 1994, s. 81.

⁹⁴ Tamże, s. 82.

⁹⁵ Tamże, s. 83.

⁹⁶ Tamże, s. 85.

⁹⁷ Zob. P. C. Perdue, *Technological determinism in agrarian societies..* dz. cyt., s. 169–200.

⁹⁸ Zob. R. Bulliet, *Determinism and Pre-Industrial Technology..* dz. cyt., s. 201–216.

może być zatem jedynym czynnikiem tłumaczącym społeczną zmianę. Jak zauważają Donald MacKenzie i Judy Wajcman, „ta sama technologia może wywołać różne efekty w różnej sytuacji”⁹⁹. Z tego powodu we współczesnej debacie akademickiej powyższe stanowisko skapitulowało na rzecz słabego, „miękkiego” wariantu, który ujmuje technikę jako element złożonej społecznej, ekonomicznej, politycznej i kulturowej macierzy¹⁰⁰. W tej optyce technika jest czynnikiem tworzącym pewną potencję zmiany, która może lecz nie musi nastąpić. Jak zauważa historyk Lynn White, „nowe urządzenie jedynie otwiera drzwi; nie zmusza jednak do wejścia”¹⁰¹. Tym co sprawia, że przekraczamy próg, są zatem konkretne warunki społeczne, ekonomiczne, polityczne i kulturowe.

Jednak „miękki” determinizm technologiczny jest jedynie pewnym sposobem myślenia o interakcji techniki i społeczeństwa, nie zaś konkretnym stanowiskiem teoretycznym. Co więcej, sama jego nazwa jest mylącą. Jak zauważa Clive Lawson, nie jest to bowiem ujęcie w jakimkolwiek sensie deterministyczne¹⁰². Konieczne jest zatem przejście do konkretnych modeli teoretycznych o charakterze niedeterministycznym. Warte przedstawienia są tu zwłaszcza podejścia wypracowane w nurcie społecznego kształtowania techniki (*social shaping of technology* – SST): społeczny konstruktywizm w technice (*Social construction of technology* – SCOT) oraz teoria aktora-sieci (*Actor-network theory* – ANT).

Teoria a zarazem metodologia badań SCOT jest konstruktywistycznym spojrzeniem na technikę, wyrosłym z mocnego programu socjologii wiedzy (*Sociology of Scientific Knowledge*). Powstała w latach 80. jako odpowiedź na „twardy” determinizm technologiczny, przez co określa się ją także mianem technologicznego konstruktywizmu. Według twórców teorii, Trevora Pincha i Wiebe Bijkera, to świat społeczny odgrywa naczelną rolę w kształtowaniu obszaru techniki¹⁰³. Kluczowym założeniem w podejściu badawczym jest zasada symetrii (*Principle of symmetry*), która zakłada, że próbując zrozumieć sukces i porażkę modeli teoretycznych, badacz powinien

⁹⁹ D. MacKenzie, J. Wajcman, *The Social Shaping of Technology: How the Refrigerator Got its Hum*, Milton Keynes, Open University Press, 1985, s. 6.

¹⁰⁰ L. Marx, M. Smith, *Introduction*, (w:) *Does technology drive history?..* dz. cyt. p. XIII.

¹⁰¹ L. White, *Medieval Technology and Social Change*, Oxford University Press, New York 1978, s. 28.

¹⁰² C. Lawson, *Technology, technological determinism, and the transformational model of technical activity*, (w:) C. Lawson, J. Latsis, N. Martins (red.), *Contributions to Social Ontology*, Routledge, 2007, s. 32.

¹⁰³ T. Pinch, W. Bijker, *The Social Construction of Facts and Artefacts: Or, How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other*, „Social Studies of Science” 1984, Vol. 14, No. 3, s. 411, <https://ris.utwente.nl/ws/files/6876146/Social%20Studies%20of%20Science-1984-Pinch-399-441.pdf>.

zastosować ten sam sposób wyjaśniania zarówno jednych, jak i drugich¹⁰⁴. W przypadku badania techniki oznacza to wyjście poza asymetryczną matrycę determinizmu technologicznego, który sukces danego rozwiązania techniki wiązał z jego doskonałością, a porażkę z czynnikami społecznymi i politycznymi. W ramach zaś samego przedmiotu badania SCOT zakłada interpretacyjną elastyczność (*Interpretative flexibility*), która oznacza, że każda grupa społeczna wytwarza swoje znaczenie danej techniki¹⁰⁵. Elastyczność ta dotyczyć będzie nie tylko potrzeb, jakie dany artefakt ma zaspokoić, ale także sposobu, w jaki jest on zaprojektowany (*Design flexibility*)¹⁰⁶.

To właśnie grupy społeczne są podstawowym czynnikiem, któremu przypisuje się sprawczość w modelu społecznego konstrukttywizmu. Grupy te, do których należą użytkownicy, producenci, politycy, nauczyciele, dziennikarze czy organizacje pozarządowe, dysponować będą jednak różną siłą wpływu na proces negocjacji kształtu techniki. W przypadku konfliktu interpretacji decydujące znaczenie będą miały tzw. kluczowe grupy społeczne. Jeśli uznają one, że dana technika osiągnęła właściwy dla siebie kształt, mogą doprowadzić do zakończenia społecznych negocjacji i fazy stabilizacji (*rethorical closure*)¹⁰⁷. Stan zamknięcia nie jest jednak trwały. Nowe interpretacje celu danego artefaktu oraz kolejne innowacje techniczne mogą przywrócić stan negocjowania kształtu techniki. Zwłaszcza zaś innowacje, które redefiniują obszar możliwości. Jako przykład wskazać można pojawienie się opony pneumatycznej, która wpłynęła na opracowanie zupełnie nowej konstrukcji roweru używanej do dziś¹⁰⁸. Innowacja podważa zatem zastany ład interpretacyjny i prowadzi do renegocjacji kształtu danej techniki (*closure by redefinition of the problem*).

Teoria SCOT wprowadziła do dyskursu naukowego społeczny kontekst powstania techniki ukazując historię jej rozwoju nie w sposób linearny, ale jako wielowymiarową historię społecznych wyborów. Perspektywa ta nie jest jednak pozbawiona wad. Steward Russell wskazuje na brak umieszczenia grup społecznych w szerokim, historycznym kontekście oraz ignorowanie realnej siły wpływu konkretnych grup społecznych¹⁰⁹. Krytyczne zarzuty wystosował także Langdon Winner uznając

¹⁰⁴ D. Bloor, *Knowledge and Social Imagery*, The University of Chicago Press, Chicago/London 1991, s. 7.

¹⁰⁵ Tamże, s. 421.

¹⁰⁶ Tamże.

¹⁰⁷ Tamże, s. 427.

¹⁰⁸ T. Pinch, W. Bijker, dz. cyt., s. 422.

¹⁰⁹ S. Russell, *The Social Construction of Artefacts: A Response to Pinch and Bijker*, „Social Studies of Science” 1986, Vol. 16, No. 2, s. 331–346.

perspektywę konstruktywizmu technologicznego za zbyt powierzchowną: ignoruje konsekwencje powstania danych artefaktów, grupy nie biorą udziału w procesie społecznego negocjowania znaczenia oraz głębsze przyczyny zmiany interpretacji skupiają się jedynie na aktualnych potrzebach¹¹⁰. Pomimo tych zarzutów SCOT uznaje się za wartościową ramę teoretyczną wprowadzającą społeczny czynnik odpowiedzialny za kształt techniki¹¹¹.

Drugą teorią wprowadzającą społeczeństwo jako czynnik wpływu na rozwój techniki jest teoria aktora-sieci (*Actor-network Theory* - ANT). Teoria ta pojawiła się w latach 90. na gruncie studiów nad nauką i techniką (STS) i szybko przeniknęła do różnych dyscyplin. Twórcy teorii Bruno Latour, Michel Callon i John Law założyli, że społeczeństwo jest zaledwie jednym z elementów złożonej sieci aktorów. Poza ludźmi tworzą ją aktorzy poza-ludzcy (*non-humans actors*) tacy jak zwierzęta, mikroorganizmy, obiekty fizyczne, a nawet koncepcje¹¹². ANT zakłada bowiem, że aktorem może być wszystko, jeśli tylko jest źródłem działania (*act*)¹¹³. Stąd pojęcie aktanta (*actant*). Co niezwykle, teoria ANT nie wyróżnia żadnego z aktantów traktując człowieka na równi z innymi¹¹⁴. Najważniejsze są tu sieci materialno-semiotyczne, które powstają w interakcji owych aktantów. Kształt techniki, w tym technologii kształcenia online, jest zatem efektem wzajemnych oddziaływań członków owej sieci.

Tak śmiało założenia teoretyczne ANT spotkały się jednak z licznymi zarzutami. Krytycy wskazują m.in., że ANT nie bierze pod uwagę wcześniej istniejących struktur władzy, a także, że nie posiada zewnętrznego, będącego poza badaną siecią kryterium oceny, przez co nie można ustalić stopnia ważności danego aktanta¹¹⁵. W efekcie wyniki badań opartych o ANT mają być całkowicie opisowe i nie dostarczają wyjaśnień dla badanych procesów społecznych¹¹⁶. Pomimo tych zarzutów ANT cieszy się niesłabnącą popularnością wśród badaczy nauk społecznych wykorzystujących go w różnych kontekstach badawczych. Omówione teorie formułowane w nurcie społecznego kształtowania techniki (SST) łączy kilka elementów. Przede wszystkim zrywają

¹¹⁰ L. Winner, *Upon Opening the Black Box and Finding it Empty: Social Constructivism and the Philosophy of Technology*, "Science, Technology, and Human Values" 1993, Vol. 18, No. 2, s. 362–378.

¹¹¹ S. Russell, s. 343.

¹¹² V. Dusek, *Philosophy of Technology: An Introduction*, Blackwell, Oxford 2006, s. 207.

¹¹³ B. Latour, *On Actor-Network Theory: A Few Clarifications*, „Soziale Welt” 1996, Jg. 47, H. 4, s. 373.

¹¹⁴ Tamże, s. 208.

¹¹⁵ A. Whittle, A. Spicer, *Is actor network theory critique?*, „Organization Studies” 2008, Nr 29, s. 611.

¹¹⁶ N. Zammar, *Negotiating Meaning: An ANT Approach to the Building of Innovations*, (w:) A. Tatnall (red.), *Social Network Sites: The Science of Building and Maintaining Online Communities, a Perspective from Actor-Network Theory*, IGI Global, 2012, s. 110.

z technologicznym determinizmem i linearnym modelem rozwoju techniki. Ich centralną kategorią jest wybór zarówno w kwestii projektu danego artefaktu, jak i kierunku jego rozwoju. Wskazują na społeczną negocjowalność techniki (*negotiability*), naświetlając jednocześnie zakres wpływu różnych grup i aktorów na jej ostateczny kształt¹¹⁷. Raz osiągnięty kształt okazuje się nie być nieodwracalny (*irreversibility*), a rozwiązanie techniczne po fazie stabilizacji (*closure*) może ulec renegotjacji. Choć teorie te różnią się w zakresie tego jak rozumieją wybór, fazę stabilizacji i negocjacji czy znaczenie struktur społeczno-gospodarczych oraz aktywności indywidualów i grup, to mówiąc słowami Andrew Feenberg, dowodzą, że technologia „nie jest przeznaczeniem, ale areną zmagania”, a wynik jej wprowadzenia nie jest z góry określony¹¹⁸.

Jak wskazuje Janusz Morbitzer, dla kształcenia online powyższe podejście do relacji technika-społeczeństwo tworzy „miejsce dla woli i decyzji człowieka, tym samym otwiera szerokie pole oddziaływań pedagogicznych”¹¹⁹. W optyce indeterministycznych teorii kształt technicznego komponentu e-learningu nie jest bowiem z góry ustalony. Przeciwnie, każda innowacja podlega tu społecznym negocjacjom, w których dookreślony zostaje ich sens i forma. Co więcej, innowacje techniczne, w tym omawiany e-learning, nie stanowią kolejnego etapu rozwoju społecznego, na który jesteśmy nieuchronnie skazani. Dopiero wybory, jakich dokonujemy, sprawiają, że stają się one częścią naszego życia w takiej czy innej postaci. Biorąc pod uwagę aktualny kontekst społeczno-gospodarczy, w którym technika napędzana siłami rynku święci swoje triumfy, można mieć wątpliwości, czy wskazany proces negocjacji w ogóle ma miejsce. Czy nie tkwimy dalej w okowach deterministycznego myślenia, które każe nam być wyłącznie biernymi obserwatorami wypełniających się praw historii?

3.2 Ryzyka mitu techniki w obszarze kształcenia online

Technika stanowi podstawę funkcjonowania współczesnych społeczeństw. Jest obecna niemal w każdym obszarze ludzkiego życia. Jej niebywały pochod nie byłby możliwy bez sprzyjającego ustroju społeczno-gospodarczego. Jak zauważa Janusz Morbitzer, panujący obecnie kapitalizm rozniecać musi coraz to nowe potrzeby w imię nieustannego pomnażania kapitału, co jednakowoż prowadzi do fetyszyzacji techniki i jej

¹¹⁷ R. A. Williams, D. Edge, *The Social Shaping of Technology*, „Research Policy” 1996, Vol. 25, https://www.researchgate.net/publication/222482133_The_Social_Shaping_of_Technology.

¹¹⁸ A. Feenberg, *Critical Theory of Technology*, Oxford University Press, Oxford 1991, s. 14.

¹¹⁹ J. Morbitzer, *Człowiek w świecie technologii informacyjnych*, (w:) J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji* : 17. ogólnopolskie sympozjum naukowe, Kraków 28-29 września 2007, Pracownia Technologii Nauczania AP, 2007, s. 152.

artefaktów niezbędnych do zrealizowania tego celu¹²⁰. Będąc zatem kołem zamachowym współczesnej gospodarki oraz stanowiąc oczekiwany element naszej codzienności, technika stała się kluczową siłą determinującą sposób życia człowieka. Siłą bez której nie potrafimy i nie chcemy się obejść.

Ów stan wielowymiarowego uzależnienia od techniki prowadzący do jej afirmacji sprawił, że utracony został dystans, który gwarantował możliwość jej obiektywnej oceny. Że w relacji społeczeństwo-technika pojawił się element irracjonalny, który sprawia, że technika postrzegana jest przez pryzmat mitu. Mit należy tu rozumieć szerzej niż jako metaforyczną opowieść o genezie świata przekazywaną u zarania dziejów. W znaczeniu zaproponowanym przez Leszka Kołakowskiego to obecne w całym obszarze kultury dążenie do ponadczasowego, empirycznie niedostępnego porządku, który nadaje sens i kierunek ludzkim działaniom¹²¹. Według autora *Obecności mitu* przejawia się on głównie w aktywności intelektualnej i artystycznej, ale uobecnia także w przestrzeniach uznanych za najbardziej racjonalne jak logika czy technika. Porządek mityczny nie jest zatem eliminowany wraz z pojawieniem się nauki, lecz trwale przenika kulturę i ludzkiego ducha.

W przypadku współczesnej techniki ów mit przybiera postać determinizmu technologicznego w wersji nomologicznej, a więc traktującej postęp techniki w kategoriach nieuchronnego prawa rozwoju społecznego. Pomimo odrzucenia go przez świat nauki determinizm technologiczny nadal jest koncepcją odzwierciedlającą społeczny punkt widzenia na relacje technika – społeczeństwo. Z poglądem tym w parze idzie eschatologiczna funkcja techniki. Jak stwierdził w *Zasadzie Odpowiedzialności* niemiecki filozof Hans Jonas: „(...) dziś ta wiara w zbiorowe polepszenie Człowieka pisanego dużą literą czy też w możliwość jego doskonałości, wymienia technikę jako swe narzędzie, a tym samym przyozdabia tę ostatnią aureolą misji”¹²². Według Merritt Roe Smith ten stan rzeczy jest efektem nieprzerwanej promocji stanowiska deterministycznego przez dzieła literackie, przemysł reklamowy i rozrywkowy, mającej swój początek już u zarania rewolucji przemysłowej¹²³. Współczesna kultura popularna reprodukuje ów deterministyczny punkt widzenia zwłaszcza za pomocą przemysłu rozrywkowego obejmującego produkcję filmową oraz gry komputerowe. Nie dziwi

¹²⁰ J. Morbitzer, dz. cyt., s. 32.

¹²¹ L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005, s. 9.

¹²² H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności*, Platan 1996, s. 293.

¹²³ Zob. M. R. Smith, *Technological Determinism in American Culture...*, dz. cyt., s. 1–36.

zatem fakt, że badania przeprowadzone wśród elit akademickich polskich uczelni technicznych wykazały deterministyczne stanowisko względem techniki¹²⁴.

Także elity polityczne ulegają powabowi mitu techniki. Najwyraźniej widać to na przykładzie USA, w których głównymi propagatorami stanowiska deterministycznego są przedsiębiorcy i wizjonerzy z Doliny Krzemowej opisani wcześniej jako solucjoniści. Łączą oni chęć wzbogacenia się z wiarą w uskutecznianie za sprawą ich biznesów eschatologiczną funkcję techniki. Ich wkład w rozwój gospodarczy oraz łatwo dostrzegalny wpływ, jaki technologie przez nich wytwarzane wywierają na rzeczywistość, sprawia, iż stają się oni kluczowym partnerem dla reprezentantów władzy. Nie dziwi zatem fakt, że potentaci technologiczni są coraz bliżej polityki i polityków. Historyk Jackson Lears określił to zbliżenie się elit technologicznych i politycznych mianem nowej intymności Waszyngtonu i Doliny Krzemowej¹²⁵.

Owo zbliżenie sprawiło, że opinia solucjonistów jest dziś ważniejsza dla amerykańskich polityków niż głos świata nauki kierujący się najwyższymi standardami racjonalności. Świadczy o tym chociażby dyskusja nad potencjalnym zagrożeniem ze strony tzw. osobliwości technologicznej (*singularity*) – hipotetycznej sztucznej superinteligencji, która ma pojawić się w niedalekiej przyszłości skutkiem wykładniczego samodoskonalenia¹²⁶. Choć czołowe autorytety naukowe, takie jak John Searle, Steven Pinker, Hubert Dreyfus czy Douglas Hofstadter, uznały hipotezę osobliwości za fikcję literacką, wykazując szereg błędów wnioskowania oraz rażący brak naukowości, dla Kongresu Stanów Zjednoczonych i prezydenta Baracka Obamy to opinia Doliny Krzemowej w tej sprawie okazała się wiążąca¹²⁷.

¹²⁴ Zob. J. Mucha, *Uspołeczniona racjonalność technologiczna. Naukowcy z AGH wobec cywilizacyjnych wyzwania i zagrożeń współczesności*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2009, s. 165–166, za: E. Bińczyk, *Techno-nauka w społeczeństwie ryzyka. Filozofia wobec niepożądanych następstw praktycznego sukcesu nauki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 167.

¹²⁵ D. Hill, *Beware the Silicon Valley elite: Ayn Rand, Google libertarianism and Indiana's "religious freedom"*, „Salon”, 4.6.2015, http://www.salon.com/2015/04/06/even_silicon_valley_elite_weighed_in_on_indiana_gay_rights_battle_will_the_activism_last.

¹²⁶ R. Kurzweil, *The Singularity Is Near: when humans transcend biology*, Viking, New York 2005, s. 136.

¹²⁷ Zob. E. Dyson, *Tech Luminaries Address Singularity*, 1.01.2008, <https://spectrum.ieee.org/computing/hardware/tech-luminaries-address-singularity>, J. R. Searle, “What Your Computer Can’t Know”, *The New York Review of Books*, 9.10.2014, s. 54, Joint Economic Committee, *Nanotechnology: The Future is Coming Sooner Than You Think*, United States Congress, 2007, https://www.thenewatlantis.com/docLib/20120213_TheFutureisComingSoonerThanYouThink.pdf, *President Obama discusses artificial intelligence with Media Lab Director Joi Ito*, „Wired”, 10.14.2016, <http://news.mit.edu/2016/president-obama-discusses-artificial-intelligence-media-lab-joi-ito-1014>.

Ów mit osobliwości, jak nazywa go Theodore Modis w pracy *The Singularity Myth*, jest tylko jednym z przejawów uobecniania się mitu techniki w świadomości społecznej¹²⁸. Jest on także świadectwem głębszego procesu społecznego związanego z przemianami w obrębie kultury. Wraz z fetyszyzacją techniki przez kapitalistyczny system społeczno-gospodarczy wkraczamy w stan zwany technicyzacją kultury. Według Piotra Jaroszyńskiego oznacza on sytuację, w której „naczelną dziedziną kultury staje się technika, a pozostałe dziedziny kultury (moralność, sztuka, religia) tracą swe znaczenie cywilizacyjne”¹²⁹. Przywołując słowa Neila Postmana, to stan, w którym „kultura poszukując sankcji w technice (..) i przyjmując od niej rozkazy”¹³⁰.

W edukacji ów mit techniki oznacza przede wszystkim przekonanie o konieczności wprowadzania kolejnych rozwiązań technologicznych do szkół i uczelni. Dla decydentów i opinii publicznej pojęcia takie jak innowacyjna czy nowoczesna edukacja wiążą się dziś nierozzerwalnie ze zwiększonym udziałem technologii w procesie kształcenia. Technoprogresywna narracja determinizmu utwierdza ich bowiem w przekonaniu, że technologizacja edukacji to jedyna droga rozwoju, konieczność dziejowa, od której nie ma ucieczki. Nie dziwią zatem śmiałe tezy wieszczące m.in. śmierć tradycyjnego uniwersytetu w niedalekiej przyszłości i narodziny globalnego wirtualnego hiperuniwersytetu¹³¹.

Jak zauważa Larry Cuban, profesor pedagogiki na Stanford University, powyższy sposób myślenia jest właściwy większości decydentów politycznych¹³². To myślenie magiczne, w którym pragnie się „wrzucić komputery do szkół i czekać aż wydarzy się magia”¹³³. Prowadzi ono do przewartościowania znaczenia środka i nadania mu wartości samej w sobie. W efekcie następuje supremacja czynnika technicznego nad pedagogicznym, co w przypadku e-edukacji akademickiej jest receptą na kształcenie niskiej jakości, ignorujące wymiar teorii i praktyki pedagogicznej. Liczyć się tu będą przede wszystkim najnowsze i najbardziej przełomowe rozwiązania technologiczne. Uznanie techniki zgodnie z duchem determinizmu technologicznego za nieunikniony

¹²⁸ Zob. T. Modis, *The Singularity Myth*, „Technological Forecasting & Social Change” 2006, Nr 73(2), s. 104–112.

¹²⁹ P. Jaroszyński, *Źródła technicyzacji kultury zachodniej*, (w:) P. Jaroszyński, I. Chłodna, P. Gondek (red.), *Kultura wobec techniki*, Fundacja Rozwoju Kultury Polskiej, Lublin 2004, s. 21.

¹³⁰ N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, PIW, Warszawa 1995, s. 91.

¹³¹ C. A. Raschke, *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*, Routledge, London 2003, s. 38.

¹³² L. Cuban, *No end to magical thinking when it comes to high-tech schooling*, <https://larrycuban.wordpress.com/2013/03/18/no-end-to-magical-thinking-when-it-comes-to-high-tech-schooling>.

¹³³ Tamże.

element rozwojowy prowadzi do ciągłej pogoni za kolejnym, jeszcze lepszym, jeszcze efektywniejszym narzędziem informatycznym. W tej pogoni aspekt metodyczny e-edukacji schodzić będzie niestety na dalszy plan.

Drugim zagrożeniem będącym konsekwencją mitu techniki w edukacji jest pasywność w negocjowaniu kształtu technologii kształcenia. Leo Marx, profesor historii techniki z MIT, wskazuje, że funkcjonujące w świadomości społecznej deterministyczne ujęcie techniki nadaje jej wizerunek autonomicznego agenta zmiany¹³⁴. Sprawia to, że technika jest postrzegana jako tajemnicza i niewytłumaczalna siła obdarzona własną wolą. W efekcie prowadzi to do fatalizmu, który odbiera poczucie sprawstwa i pozbawia znaczną część społeczeństwa chęci zaangażowania. W tej sytuacji jedynie twórcy rozwiązań technicznych wydają być się tymi, którzy kształtować mogą środowiska i narzędzia e-learningowe. Jednak także oni nie mają pełnej kontroli nad końcowym rezultatem swoich działań. Istnienie tzw. „luki odpowiedzialności” (*responsibility gap*) dotyczącej zwłaszcza systemów sztucznej inteligencji (AI) sprawia, że w niektórych przypadkach technika w istocie staje się autonomiczna, co rodzi szereg nowych problemów natury etycznej i prawnej¹³⁵.

Dla Langdona Winnera prowadzi to do sytuacji, w której społeczeństwo wchodzi w stan technologicznego somnambulizmu (*technological somnambulism*), czyli stanu lunatykowania negocjacji znaczenia techniki i poddania się jej samorzutnie narzucającemu się kształtowi¹³⁶. Poza autonomicznym postrzeganiem techniki stan ten jest także rezultatem niedostrzegania „nowych światów”, jakie wytwarza technika poprzez restrukturyzację naszego codziennego życia oraz odseparowania grupy osób tworzącej technikę od grupy ją wykorzystujących¹³⁷. Istotny jest tu zwłaszcza ostatni element. Jak wskazuje Sean Johnston, w dobie fetyszyzacji techniki zarówno decydenci polityczni, jak i społeczeństwo, udzielają mandatu na przewodnictwo w cywilizacyjnych zmianach grupie solucjonistów¹³⁸. Stali się oni niejawnym ośrodkiem władzy, szarą

¹³⁴ Zob. L. Marx, *Technology: The Emergence of a Hazardous Concept*, „Technology and Culture” 2010, Vol. 51, Nr 3, s. 561–577.

¹³⁵ D. G. Johnson, *Technology with No Human Responsibility?*, „Journal of Business Ethics” 2014, Nr 127(4), s. 708.

¹³⁶ L. Winner, *Autonomous Technology: Technics-out-of-Control as a Theme in Political Thought*, MIT Press 1977, s. 202.

¹³⁷ L. Winner, *Technologies as Forms of Life*, (w:) *Readings in the Philosophy of Technology*, red. D. M. Kaplan, Rowman & Littlefield, Oxford 2004, s. 103–113, <https://polifilosofie.files.wordpress.com/2019/09/david-kaplan-readings-in-the-philosophy-of-technology.pdf>.

¹³⁸ S. F. Johnston, *The technological fix as social cure-all: origins and implications*, „IEEE Technology and Society” 2018, Nr 37(1), s. 8, <http://eprints.gla.ac.uk/150576/13/150576.pdf>.

eminencją, która coraz śmielej kreuje współczesną rzeczywistość edukacyjną za pomocą stworzonych przez siebie rozwiązań. Mamy zatem do czynienia ze stanem uprzywilejowania grupy wytwórców przy jednoczesnym (samo)wykluczeniu innych grup społecznych, w tym nauczycieli akademickich, z procesu społecznego negocjowania kształtu technologii kształcenia.

Jak wynika z obserwacji Cubana, nie mając możliwości współtworzenia technologii kształcenia online, większość wykładowców akademickich przyjmuje postawę pragmatyczną, w której biorą to co jest, jeżeli tylko pozwala to zrealizować cele kształcenia¹³⁹. W praktyce, jak zauważa Joanna Drucker ze Stanford Humanities Center, postawa ta uniemożliwia powstanie optymalnych narzędzi ICT dla humanistów. Istniejące oprogramowanie nie odzwierciedla bowiem potrzeb i oczekiwań humanistów¹⁴⁰. Drucker uważa, że dopóki akademicy nie zmienią postawy i nie wezmą udziału w projektowaniu i modelowaniu środowisk cyfrowych, narzędzia, w których pracują nie będą efektywne¹⁴¹.

Jednak niedopasowanie narzędzi kształcenia online do potrzeb humanistów nie jest jedynym ryzykiem wynikającym z pasywnej postawy. Jak zauważył Langdon Wiener, technika to fenomen polityczny, przez co realizuje cele i wartości właściwe dla konkretnej grupy społecznej¹⁴². Czy zatem technologie kształcenia stworzone przez solucjonistów realizują ich wizje edukacji online? Czy narzucają mimowolnie swoje wartości zaszyte w funkcjach i strukturze owych narzędzi? Odpowiedź na te pytania wymaga podjęcia kwestii aksjologicznego nasycenia techniki.

4. Technologie kształcenia online w świetle analizy aksjologicznej

4.1 Technika a wartości

Powszechny pogląd dotyczący techniki, a dokładnie jej artefaktów, zakłada, że są one neutralne i nie posiadają żadnych immanentnych wartości. Nie są zatem ani dobre, ani złe, lecz neutralne, co oznacza, że mogą być narzędziem emancypacji, ucisku bądź destrukcji w zależności od tego, jak zostaną użyte. Wszelkie negatywne konsekwencje

¹³⁹ L. Cuban, *Technology Enthusiasts, Pragmatists, and Skeptics among Practitioners and Policymakers: Where Are You?*, <https://larrycuban.wordpress.com/2015/03/11/technology-enthusiasts-pragmatists-and-skeptics-among-practitioners-and-policymakers-where-are-you/>.

¹⁴⁰ J. Drucker, *Blind spots: humanists must plan their digital future*, „The Chronicle of Higher Education” 2009, Vol. 55, Issue 30, <https://www.chronicle.com/article/blind-spots/>.

¹⁴¹ Tamże.

¹⁴² L. Winner, *The Whale and the Reactor: A search for Limits in an Age of High Technology*, University of Chicago Press, Chicago 1986, s. 55.

techniki są z tego punktu widzenia rezultatem jej niewłaściwego użycia przez użytkowników. Z odpowiedzialności wyklucza się zatem inżynierów i naukowców, którzy przyczynili się do powstania danej techniki¹⁴³. Jak zauważa Michael Shallis, ten instrumentalny pogląd na technikę jest dziś przyjmowany zarówno przez przedstawicieli branż technologicznych, ale także elity polityczne i opinię publiczną¹⁴⁴. Na rzecz tego stanowiska przytacza się następujące argumenty: 1) artefakty nie są bytami moralnymi; 2) można je wykorzystać zarówno do dobrych, jak i złych celów; 3) należy odróżniać naturę artefaktu od kontekstu społecznego, w którym jest użyty¹⁴⁵.

Znawcy problematyki kwestionują jednak stanowisko neutralności aksjologicznej techniki. Jak zauważa Rafał Lizut w pracy *Technika a wartości*, wymienione argumenty są co najmniej problematyczne lub logicznie niesprawne¹⁴⁶. Artefakty są bowiem ściśle związane z człowiekiem i społecznym kontekstem, w którym dochodzi do ich wytworzenia i użycia. Technika nie może być neutralna, gdyż – jak twierdzi antropolog Brian Street – „sama jest produktem społecznym, który powstał jako rezultat politycznych i ideologicznych procesów oraz instytucji, zatem jej konkretna postać musi być wyjaśniona właśnie w takich kategoriach”¹⁴⁷. Przykładem obrazującym wpływ kontekstu społecznego na technikę jest projekt wiaduktów na trasie z Nowego Yorku na wybrzeże. Ich projektant Robert Moses celowo zmniejszył wysokość podpór, by uniemożliwić przejazd pod nimi miejskich autobusów. Będąc uprzedzonym rasowo, chciał tym sposobem utrudnić dotarcie na plaże reprezentantom niższych warstw społecznych, głównie Afroamerykanów, by jedynie przedstawiciele wyższych warstw posiadający własne samochody byli w stanie pokonać tę drogę¹⁴⁸. Technika nie jest zatem neutralna politycznie, gdyż wywierać może wpływ na życie społeczne, otwierając bądź zamykając określone możliwości¹⁴⁹.

Także coraz większa specjalizacja artefaktów stanowi argument na rzecz aksjologicznego nasycenia techniki. Są one bowiem tworzone do wykonywania konkretnych zadań, co uniemożliwia ich użycie w niezaplanowany sposób i wzmacnia

¹⁴³ Zob. J. Mucha, *Uspołeczniiona racjonalność technologiczna. Naukowcy z AGH wobec cywilizacyjnych wyzwani i zagrożeń współczesności*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2009, s. 165–166, za: E. Bińczyk, *Techno-nauka w społeczeństwie ryzyka. Filozofia wobec niepożądanego następstwa praktycznego sukcesu nauki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 116.

¹⁴⁴ M. Shallis, *The Silicon Idol: The Micro Revolution and its Social Implications*, Oxford University Press, Oxford 1984, s. 95.

¹⁴⁵ R. Lizut, *Technika a wartości*, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2014, s. 108–109.

¹⁴⁶ Tamże.

¹⁴⁷ B. V. Street, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1984, s. 65.

¹⁴⁸ L. Winner, *Do Artifacts Have Politics?*, s. 124.

¹⁴⁹ Tamże, s. 127.

wymóg ich stosowania zgodnie z przewidzianą funkcją¹⁵⁰. Dotyczy to zwłaszcza różnych rodzajów broni, które nie posiadają innego zastosowania poza zabijaniem i niszczeniem jak gaz bojowy czy wirusy komputerowe (np. Stuxnet stworzony, by uszkodzić irańskie instalacje nuklearne). Artefakty takie „ciążyć” będą aksjologicznie w kierunku zawartych w nich wartości niezależnie od woli użytkownika.

Rozstrzygając spór o aksjologiczną neutralność artefaktów na rzecz tezy o nasyceniu wartościami, mamy do czynienia z zupełnie innym spojrzeniem na technikę. Artefakty zachowywać się tu będą podobnie jak substancje chemiczne takie jak katalizator i amorfer¹⁵¹. Technika może być katalizatorem działania ekonomicznego bądź społecznego, gdy prowadzi do realizacji wartości, które są istotne dla jej odbiorców. W takim przypadku ułatwia, a czasami w ogóle umożliwia, realizację celów, które inaczej byłyby nieosiągalne. Według Lizuta, możemy mówić o „słabym nasyceniu moralnym” w sytuacji, gdy technika wspiera pewien kierunek działania czy postrzegania rzeczywistości¹⁵². Gdy jednak nie tylko wspiera określone cele, ale jest immanentnie związana z realizacją określonych wartości, wówczas mamy do czynienia z „silnym nasyceniem moralnym”. Technika może też funkcjonować podobnie do amorfery, czyli substancji, która w zależności od okoliczności wykazywać będzie charakter kwasowy lub zasadowy. Ta kontekstualność sprawia, że w jednych okolicznościach technika będzie postrzegana jako szkodliwa, niekorzystna, zła, a w innych jako zbawienna, potrzebna i dobra.

Na przestrzeni historii wskazać można wiele obszarów, które ukazują jak technika katalizowała określone cele i wartości, które były w niej zawarte. Znamiennym przykładem jest tu rozwój techniki militarnej. Pole bitwy charakteryzuje się bowiem swoistą aksjologią, w której główny cel, jakim jest pokonanie przeciwnika, podporządkowane jest określonym wartościom i normom etycznym. Jak zauważa Maria Ossowska, „(...) kodeks walki ujęty w jakieś zasady gry godziwej, zasady *fair play*, godził się rezygnować z pewnych dyrektyw skuteczności na rzecz dyrektyw moralnych”¹⁵³. Ten aksjologiczny ład podważyło dopiero pojawienie się określonych artefaktów techniki, które katalizowały wartości sprzeczne z panującymi normami kultury.

¹⁵⁰ R. Lizut, dz. cyt., s. 103.

¹⁵¹ Tamże, s. 174.

¹⁵² Tamże, s. 178.

¹⁵³ M. Ossowska, *O pewnych przemianach etyki walki*, Książka i Wiedza, 1957, <http://lewicowo.pl/o-pewnych-przemianach-etyki-walki/>.

Wynalazkiem o takim oddziaływaniu społecznym była niewątpliwie kusza. Ten chiński wynalazek znany od ponad dwóch tysięcy lat, w Europie został użyty dopiero w późnym Średniowieczu¹⁵⁴. Jej pojawienie się wywołało jednak niezwykle poruszenie wśród Europejczyków. Dobrze oddają to słowa Anny Komnene, córki cesarza bizantyjskiego, która odnotowała: „to łuk barbarzyński (...), działa tak, jakby strzelał sam diabeł”¹⁵⁵. Niezwykła skuteczność w zabijaniu sprawiła, że kuszę uważano za broń niegodną rycerza. Interweniowała nawet Stolica Apostolska. II Sobór laterański Kościoła katolickiego w 1139 r. ogłosił edykt zakazujący używania kuszy w walkach pomiędzy chrześcijanami. Kościelne regulacje nie były jednak przestrzegane przez świeckich władców, dla których bardziej liczyło się niehonorowe zwycięstwo niż honorowa przegrana.

Podobny efekt posiadała broń palna. Jak zauważa Ossowska, jej wprowadzenie stworzyło techniczną możliwość, w której „walor moralny ustępuje skuteczności”¹⁵⁶. Tym samym podważony został ideał wojownika, a więc kształtowanej przez lata jednostki, która obok kondycji fizycznej i umiejętności władania orężem, kierowała się określonymi normami etycznymi. Współcześnie rozwój techniki pozwala na jeszcze dalej idące zanegowanie dyrektyw moralnych na rzecz skuteczności operacyjnej np. przez prowadzenie działań wojennych przy użyciu dronów.

Innego rodzaju techniką, która stała się katalizatorem przemian wartości w obszarze życia społecznego, jest pismo. Jak zauważa Jerzy Bobryk, „pismo jest wynalazkiem, który – może bardziej niż koło – od kilku tysięcy lat gwarantował postęp i nadawał kierunek rozwoju cywilizacji, zmieniał stosunki ekonomiczne i struktury społeczne”¹⁵⁷. Niezwykła moc pisma wynika ze zdolności pozwalającej zachować informacje i wiedzę poza indywidualnym umysłem. Oznaczało to eksterioryzację kultury na zewnętrzne nośniki pamięci, które trzeba jedynie nauczyć się dekodować.

Dla ludów niepiśmiennych pismo stanowiło zarazem przejaw cywilizacyjnej wielkości oraz zagrożenie dla istniejącego ładu. Dlatego w kulturach oralnych dominowała nieufność wobec tego wynalazku. Jak wskazuje badacz piśmienności Walter Ong, „społeczności oralne wkładają wiele energii w ciągłe powtarzanie tego, czego

¹⁵⁴ J. Needham, *Science and civilization in China*, Cambridge University Press, Cambridge 1954, s. 135–140.

¹⁵⁵ J. Besala, *Kuszenie szatana*, „Focus Historia” 2008, Nr 6, s. 33.

¹⁵⁶ M. Ossowska, dz. cyt.

¹⁵⁷ J. Bobryk, *Spadkobiercy Teuta. Luzie i media*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, s. 5.

zmudnie nauczono się przez wieki. Owa konieczność wymusza wysoce tradycyjne albo zachowawcze, konserwatywne nastawienie umysłowe, które słusznie wzbrania się przed eksperymentem intelektualnym¹⁵⁸. Pismo, będąc niezwykle skutecznym, bezosobowym nośnikiem ludzkich myśli i pamięci, wprowadza zbyt wiele zmian, które godzą w ład wytworzony przez kulturę oralną.

Najbardziej znanym myślicielem, który wyartykułował swoje obawy odnośnie pisma, był Platon. Posługując się mitem o królu Egiptu Tamuzie i bogu wynalazcy Teucie, wskazał negatywne konsekwencje rozpowszechnienia tego wynalazku dla ówczesnej kultury oraz jego odbiorców. Przede wszystkim uważał je za zagrożenie dla kondycji umysłowej. Jak stwierdził: „człowiek, który się tego wyuczy, przestanie ćwiczyć pamięć”¹⁵⁹. Trudno bowiem konkurować z pismem w zakresie skuteczności i dokładności zachowywania przekazu. Znika zatem konieczność rozwoju tej istotnej dla kultury oralnej kompetencji. Kolejnym zagrożeniem było zerwanie z naturalnym porządkiem komunikacyjnym opartym o dialog. Jak pisał: „coś strasznie dziwnego ma do siebie pismo (...) Zdaje ci się nieraz, że one (słowa pisane) myślą i mówią. A jeśli ich zapytasz o coś z tego, o czym mowa (...) one wciąż tylko jedno wskazują; zawsze jedno i to samo”¹⁶⁰. Tekst pisany, który jest jednorazowym i trwałym zapisem myśli, nie może jak człowiek bronić się, wyjaśniać czy przekonywać. Dla Platona brak możliwości rozmowy z autorem prowadzi do niezrozumienia i wypaczenia przekazu. Znanе stwierdzenie „co poeta miał na myśli” czy tzw. spór o interpretację właściwą, jest właśnie konsekwencją tego pozaosobowego statusu pisma.

Jednak pojawienie się wynalazku pisma uderzało także w zastaną strukturę społeczną. Pismo umniejsza bowiem rolę nauczyciela jako źródła wiedzy i mądrości. Jak czytamy: „Uczniom swoim dasz tylko pozór mądrości, a nie mądrość prawdziwą. Posiadać bowiem wielkie odczytanie bez nauki i będzie się im zdawało, że wiele umieją, a po większej części nie będą umieli nic i tylko obcować z nimi będzie trudno; to będą mędrzy z pozorów, a nie ludzie mądrzy naprawdę”¹⁶¹. Dla Platona pismo podważa instytucję mędrca, który wprowadzał adepta w arkana wiedzy. W miejsce mądrości oferuje jedynie pustą erudycję wynikającą z odczytania.

¹⁵⁸ W. J. Ong, *Oralność i piśmiennosc. Slovo poddane technologii*, tłum. Józef Japola, Lublin 1992, s. 67.

¹⁵⁹ Tamże, s.127.

¹⁶⁰ Tamże.

¹⁶¹ Tamże.

Krytyka Platona wyraża szczerą troskę filozofa o kondycję współczesnego mu społeczeństwa. Przeciwnie do powszechnego poglądu uważa, że pismo to nie „lekarstwo na pamięć i mądrość”¹⁶². Zawarta w nim dyrektywa skuteczności pozwalająca zapamiętywać więcej i lepiej podważa istniejącą strukturę społeczną, tradycyjne sposoby komunikacji oraz osłabia władze poznawcze człowieka. W kontekście powyższego zastanawiający jest stosunek Platona do własnej myśli wyrażonej w pismach. Otóż jak twierdził posiadają one wyłącznie instrumentalny charakter środka na przypomnienie sobie podrzędnych nauk. W liście VII pisał: „Nie ma żadnego spisane przeze mnie wykładu o rzeczach związanych z tą wiedzą i na pewno nigdy nie będzie”¹⁶³. Najcenniejsza wiedza prowadząca do mądrości nie została zatem przez niego spisana. Była dostępna wyłącznie uczniom, którzy otrzymywali w ustnym przekazie od swojego mistrza.

Obserwując współczesny świat trudno nie odnieść wrażenia, że obawy Platona okazują się dziś aktualne w odniesieniu do innego wynalazku – nowych mediów. Badania nad ludzką pamięcią w czasach wszechdostępnego Internetu pokazują, że mózg traktuje jego zasoby jak własne, przez co nie stara się ich zapamiętać¹⁶⁴. Twierdzi się wręcz, że adaptacja mózgu do elektronicznego środowiska łatwo dostępnych danych następuje kosztem osłabienia – coraz mniej istotnej - zdolności zapamiętywania¹⁶⁵.

Jednak także w obszarze poznawczym nowe media generują niepokojące zjawiska. Egalitarny kanał komunikacji sieciowej sprawia, że autorytet nauki jest coraz częściej podważany przez samozwańczych ekspertów, którzy ochoczo korzystają z możliwości wyrażania swoich poglądów. Naukowcy i wiedza naukowa muszą dziś walczyć z pseudonauką i teoriami spiskowymi, które nieustannie generują niepokoje w różnych obszarach życia społecznego. Proces ten pogłębia model biznesowy internetowych węzłów komunikacyjnych zwany ekonomią uwagi, w której algorytmy promują treści ze względu na ich zdolność przyciągania uwagi i generowania zysku z reklam, a nie ich wartość poznawczą¹⁶⁶. Jaskinia Platona, z której wydobyć nas miała wiedza naukowa, wydaje się niestety pogłębiać.

¹⁶² Platon, *Fajdros*, tłum. W. Witwicki, Wyd. Antyk, Kęty 2002, s. 126.

¹⁶³ A. Krokiewicz, *Sokrates*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1958, s. 121.

¹⁶⁴ D. M. Wegner, A.F. Ward, *The Internet Has Become the External Hard Drive for Our Memories*, „Scientific American”, 01.12.2013, <https://www.scientificamerican.com/article/the-internet-has-become-the-external-hard-drive-for-our-memories/>.

¹⁶⁵ J. Firth i in., *The "online brain": how the Internet may be changing our cognition*, „World Psychiatry” 2019, Nr 18(2), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wps.20617>.

¹⁶⁶ Zob. R. Diresta, *Up Next: A Better Recommendation System*, „Wired”, 04.11.2018, <https://www.wired.com/story/creating-ethical-recommendation-engines/>.

Dokonana analiza pokazuje, iż aksjologiczna neutralność artefaktów jest stanowiskiem problematycznym. Niektóre artefakty okazują się bowiem katalizować konkretne cele i wartości niezależnie od sytuacji. Inne, niczym amorfery, są ściśle powiązane z kontekstem społecznym. Jak wskazuje Andrew Feenberg, wyjście poza stanowisko neutralności aksjologicznej techniki sprawia, że technikę należy postrzegać jako ambiwalentną, przywiązaną do społecznych wartości tak w użytkowaniu, jak i wytwarzaniu¹⁶⁷. Takie rozstrzygnięcie problemu aksjologicznego nasycenia techniki ma dla Rafała Lizuta „niebagatelne konsekwencje, ponieważ jest ściśle związane z kwestią sensowności i konieczności dokonywania moralnych ocen działań prowadzących do powstania określonego tworu technicznego”¹⁶⁸. Zmusza do podjęcia „ekologii technicznej” obejmującej różne aspekty wpływu techniki na człowieka i społeczeństwo. W przypadku niniejszej pracy prowadzi do pytania o wartości i cele katalizowane przez technologię kształcenia online oraz ich wpływ na kształcenie humanistyczne.

4.2 Ryzyka mitu neutralności aksjologicznej techniki dla kształcenia online

Jak zostało to wykazane, instrumentalne traktowanie artefaktów techniki jako narzędzi, które dopiero intencja użytkownika wyposaża w wartości, jest stanowiskiem problematycznym. Jednak podobnie jak w przypadku determinizmu technologicznego argumenty świadczące na rzecz tezy przeciwnej są nieobecne w dialogu publicznym. Pozwala to ujmować stanowisko neutralności aksjologicznej techniki w kategorii mitu, który jednakowoż nie jest neutralny dla społecznego postrzegania fenomenu techniki. Wprowadza bowiem fałszywą perspektywę, w której nie dostrzegamy całego spektrum potencjalnych zagrożeń. Jak wskazuje Martin Heidegger, sytuacja, w której hołdujemy zasadzie neutralności techniki, jest niebezpieczna, gdyż właśnie wtedy wywiera ona na nas największy wpływ¹⁶⁹. Czyni to bowiem niepostrzeżenie, a w związku z tym nieograniczenie.

Według Rafała Lizuta istnieją cztery główne obszary ryzyka, które powstają w wyniku traktowania techniki jako neutralnej:

„(...) 1) znikają z horyzontu wszelkie kwestie moralne projektowania, konstruowania czy sprzedawania urządzeń. Użytkownik ponosi całą

¹⁶⁷ A. Feenberg, *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*, Oxford University Press, New York 2002, s. 15.

¹⁶⁸ R. Lizut, dz. cyt., s. 19.

¹⁶⁹ M. Heidegger, *The Question Concerning Technology and Other Essays*, Harper and Row, New York 1977, s. 4.

odpowiedzialność za skutki działań podczas tych etapów. Tzw. *risk-benefit assessments* (oceny ryzyko-zysk) dotyczą materialnych skutków korzystania z techniki – jak na przykład zniszczenie środowiska – nie zaś skutków na przykład społecznych czy moralnych;

- 2) redukuje się technikę do wymiaru technicznego, ekonomicznego (czasem dodaje się estetyczny), ignorując jej wymiar społeczny, polityczny, a przede wszystkim aksjologiczny – urządzenie jest konstruowane, bo jest to wykonalne i opłacalne;
- 3) wprowadza się etyki zawodowe, ale są one opracowywane metodą studium przypadków (*case studies*), bez solidnego fundamentu filozoficznego. Wydaje się, że etyki inżynierskie – będące metanaukami dla nauk inżynierskich – również poddają się technicyzacji i same zaczynają odpowiadać na zaczerpnięte z nich pytanie: w jaki sposób należy to zrobić? A nie pytanie filozoficzne: dlaczego właśnie to?
- 4) ignoruje się zmiany rozumienia pojęć – „przejęciowywanie” – pod wpływem rozwoju techniki, jak na przykład pojęcia odpowiedzialności (...)”¹⁷⁰.

Problematyczność stanowiska neutralności aksjologicznej techniki nie jest jak widać problemem *stricte* teoretycznym. Przekłada się na realne zagrożenia związane m.in. z zagadnieniem rozmycia odpowiedzialności, nieskuteczności etyk zawodowych regulujących działalność techniczną czy kwestii zbyt zawężonej oceny techniki, która dopuszczać może do użycia rozwiązania o potencjalnie negatywnych konsekwencjach społecznych.

W przypadku kształcenia przez Internet potencjalne obszary ryzyka wynikające z aksjologicznego nasycenia ulokowane będą w dwóch przestrzeniach technicznych: medium kształcenia, a więc globalnej metasieci Internet oraz obsługującej bezpośrednio proces kształcenia online warstwie oprogramowania.

Internet jako artefakt techniki charakteryzowany jest najczęściej jako neutralne medium komunikacji. Wynika to z technicznej specyfikacji, która umieszcza u jego podstaw zasadę *end-to-end*. Zasada ta oznacza architekturę tworzoną przez zbiór protokołów sieciowych (TCP/IP), w której kontrola nad przekazywanymi danymi w postaci pakietów odbywa się w miejscu nadania i odbioru¹⁷¹. Przekazniki znajdujące się pomiędzy nadawcą i odbiorcą nie wpływają w żaden sposób na przekazywane dane. Są dla

¹⁷⁰ R. Lizut, *Niewidzialna ręka techniki*, <http://sapiencjokracja.pl/technika-niewidzialna-reka-techniki/>.

¹⁷¹ T. Gillespie, *Engineering a Principle: 'End-to-End' in the Design of the Internet*, „Social Studies of Science” 2006, Vol. 36, No. 3, s. 429.

nich transparentne. Zasada *end-to-end* jest prekursorem zasady neutralności sieci, która oznacza, że każdy rodzaj komunikacji w Internecie (przesyłanych danych) powinien być traktowany jednakowo, niezależnie od rodzaju danych, adresu źródłowego bądź docelowego¹⁷². Gwarantuje ona równy dostęp do informacji i komunikacji wszystkim użytkownikom, co oznacza brak cenzury oraz niemożliwość wprowadzenia przywilejów dla wybranych grup¹⁷³.

Powyższy opis warstwy fizycznej i logicznej Internetu posiada ogromne konsekwencje dla warstwy treści. Oznacza on, że każdy użytkownik może stać się nadawcą i odbiorcą na równych zasadach. Ta charakterystyka Internetu sprawia, że jest on postrzegany jako medium liberalizujące, upodmiotawiające i demokratyzujące komunikację międzyludzką. Takie znaczenie przypisuje mu Douglas Rushkoff, dla którego technologia ta daje każdemu szansę wyrażenia własnych opinii, sprzyja indywidualistycznemu myśleniu, osłabia hierarchię i struktury władzy przekazując ją ludziom¹⁷⁴.

Jako przykład pozytywnego transformowania życia społecznego przez nowe media wskazuje się m.in. „arabską wiosnę” czyli falę protestów w krajach Bliskiego Wschodu w latach 2010-2012, podczas której niezadowolone z autorytarnych rządów społeczeństwo wyszło na ulicę domagając się zmian¹⁷⁵. Internet jako narzędzie oporu wobec władzy nie wyczerpuje jednak potencjału sieci. Mark Pegrum twierdzi, że ludzkość żyjąca w czasach kryzysu ekologicznego, politycznego i społecznego potrzebuje globalnej platformy komunikacji, która na bazie lokalnych historii i problemów pozwoli nam jako gatunkowi wypracować drogę zrównoważonego rozwoju¹⁷⁶. Taką planetarną platformą dialogu ma być właśnie Internet ze swoim komunikacyjnym etosem łączącym wszystkich na równych zasadach.

Niestety przedstawiony wizerunek Internetu jest dziś nieaktualny. Zmiany na przestrzeni ostatnich dekad sprawiły, że utracił on swój neutralny status. Stał się w dużej mierze narzędziem reprezentowania interesów wybranych grup społecznych. Ten

¹⁷² Neutralność sieci. Odpowiadamy na najczęściej zadawane pytania, Fundacja Panoptykon, <https://panoptykon.org/wiadomosc/neutralnosc-sieci-odpowiadamy-na-najczesciej-zadawane-pytania>.

¹⁷³ Tamże.

¹⁷⁴ D. Rushkoff, *EME: Explorations in Media Ecology*, „Renaissance Now! Media Ecology and the New Global Narrative”, Hampton Press, 2002, s. 41–57.

¹⁷⁵ M. I. Wilson, K. E. Corey, *The role of ICT in Arab spring movements*, „Networks and communication studies” 2012, No 26-3/4, <https://doi.org/10.4000/netcom.1064>.

¹⁷⁶ M. Pegrum, *From Blogs to Bombs: The Future of Digital Technologies in Education*, UWA Publishing, Crawley 2009, s. 109.

kontekst sprawia, że wartości i cele realizowane przez Internet godzić dziś mogą w indywidualny i społeczny dobrostan.

W pierwszej kolejności jest to efekt zmiany postrzegania zasady neutralności sieci. W dyskusji nad Internetem pojawiły się bowiem kontrargumenty ze strony przedsiębiorców, inżynierów, a także ekonomistów podważające sensowność utrzymania tej zasady w obecnej fazie rozwoju sieci¹⁷⁷. Wskazuje się, że wymuszona na dostawcach neutralność sieci powodować ma m.in. spadek liczby inwestycji w infrastrukturę, niemożliwość dostarczania Internetu za darmo wykluczonym grupom społecznym, brak uprzywilejowania transmisji danych (np. medycznych) czy blokownie wirusów i spamu¹⁷⁸. Z tego powodu w 2017 roku Federalna Komisja Łączności USA wycofała się z dalszego forsowania wprowadzania regulacji dotyczących neutralności sieci jednocześnie anulując postanowienia administracji Baracka Obamy z 2015 roku¹⁷⁹. Tym samym możliwe stało się ogólnokrajowe blokowanie treści oraz ograniczanie prędkości dostępu do sieci. Jednak w większości krajów, w tym w krajach Unii Europejskiej, zasada neutralności sieci jest utrzymana¹⁸⁰. Wyjątkiem są kraje autorytarne takie jak Chiny, Irak, Korea Północna, Kuba, Arabia Saudyjska, Syria, Wietnam, czy Tunezja, które w różnym stopniu kontrolują ruch internetowy¹⁸¹.

Jednak nawet utrzymywanie zasady neutralności sieci przez rządy poszczególnych państw nie jest dziś gwarantem prywatności jednostek w Internecie. Jest on bowiem przestrzenią nieustannej inwigilacji przez liczne rządowe programy. Za największy z nich uchodzi ECHELON stworzony w latach 60. przez amerykańską służbę wywiadowczą NSA. System gromadzi i analizuje transmisje fal elektromagnetycznych przez urządzenia elektroniczne z całego świata, co w przypadku Internetu pozwala „podśluchiwać” e-maile i transfery plików¹⁸². Program działa w sojuszu pięciu państw (*Five Eyes*) obejmującym Australię, Kanadę, Nową Zelandię, Wielką Brytanię i Stany Zjednoczone. Inny program to PRISM, którego głośne ujawnienie przez Edwarda Snowdena w 2013 roku rozpoczęło szeroką debatę społeczną

¹⁷⁷ *Wikipedia*, hasło: „net neutrality”, https://en.wikipedia.org/wiki/Net_neutrality.

¹⁷⁸ B. Fung, M. Andreessen: *In 20 years, we'll talk about Bitcoin like we talk about the Internet today*, „The Washington Post”, 21.05.2014, <https://www.washingtonpost.com/news/the-switch/wp/2014/05/21/marc-andreessen-in-20-years-well-talk-about-bitcoin-like-we-talk-about-the-internet-today/?arc404=true>.

¹⁷⁹ K. Finley, *The WIRED Guide to Net Neutrality*, „Wired”, 05.05.2020, <https://www.wired.com/story/guide-net-neutrality/>.

¹⁸⁰ *Wikipedia*, hasło: „net neutrality in the European Union”, https://en.wikipedia.org/wiki/Net_neutrality_in_the_European_Union.

¹⁸¹ Top 10 Internet-censored countries, „USA Today”, 05.02.2014, <https://eu.usatoday.com/story/news/world/2014/02/05/top-ten-internet-censors/5222385/>.

¹⁸² ECHELON, <https://en.wikipedia.org/wiki/ECHELON>.

nad kwestią prywatności w sieci. PRISM kolekcjonuje bowiem dane użytkowników serwisów takich jak Microsoft, Yahoo, Google, Facebook, PalTalk, AOL, Skype, YouTube czy Apple¹⁸³. Podobny program ograniczający się do chmurowych usług Google i Yahoo to MUSCULAR współtworzony przez NSA i brytyjskie GCHQ¹⁸⁴.

Bardziej niepokojące wydają się działania korporacji, które kontrolują dziś zdecydowaną większość jego zasobów. Jednym z zagrożeń jest handel danymi o użytkownikach, które pozwalają wpłynąć na ich wybory, w tym zwłaszcza polityczne. Ten antydemokratyczny potencjał nowych mediów dobrze pokazuje kasus Cambridge Analytica. To brytyjska firma, która w oparciu o dane z portalu Facebook opracowała dla sztabu Donalda Trumpa psychologiczne profile niezdecydowanych politycznie wyborców w USA i stworzyła dla nich spersonalizowane przekazy medialne¹⁸⁵. Uważa się, że ta strategia mogła być decydująca dla zwycięstwa Donalda Trumpa w wyborach prezydenckich w 2017 roku¹⁸⁶.

Innym zagrożeniem jest cenzura. Coraz częstsze są przypadki, gdy duże portale cenzurują treści czy komentarze użytkowników niezgodne z linią polityczną kapitału, do którego należą¹⁸⁷. Co gorsza, cenzura ta posiada bardziej wyrafinowany charakter niż w tradycyjnych mediach. Na portalach społecznościowych obejmuje m.in. niemożliwość użycia funkcji „udostępnij”, która znacznie ułatwia dystrybucję przekazu w sieci znajomych. Ten sposób cenzury miał zostać użyty przeciwko kandydatom republikańskim w wyborach prezydenckich w 2020 roku¹⁸⁸. Stosowany jest także mechanizm „ukrytego banowania” (*steth banning*), który polega na blokowaniu przekazu u wszystkich osób poza ich autorem. Autor posiada zatem złudne wrażenie, że jego opinia jest nadal widoczna dla wszystkich. Jak wskazują dowody mechanizm ten był

¹⁸³ B. Gellman, L. Poitras, *U.S., British intelligence mining data from nine U.S. Internet companies in broad secret program*, „The Washington Post”, 07.06.2013, https://www.washingtonpost.com/investigations/us-intelligence-mining-data-from-nine-us-internet-companies-in-broad-secret-program/2013/06/06/3a0c0da8-cebf-11e2-8845-d970ccb04497_story.html.

¹⁸⁴ MUSCULAR (surveillance program), [https://en.wikipedia.org/wiki/MUSCULAR_\(surveillance_program\)](https://en.wikipedia.org/wiki/MUSCULAR_(surveillance_program)).

¹⁸⁵ M. Rosenberg, N. Confessore, C. Cadwalladr, *How Trump Consultants Exploited the Facebook Data of Millions*, „New York Times”, 17.03.2018, <https://www.nytimes.com/2018/03/17/us/politics/cambridge-analytica-trump-campaign.html>.

¹⁸⁶ Tamże.

¹⁸⁷ G. Greenwald, *Facebook and Twitter Cross a Line Far More Dangerous Than What They Censor*, „The Intercept”, 15.10.2020, <https://theintercept.com/2020/10/15/facebook-and-twitter-cross-a-line-far-more-dangerous-than-what-they-censor>.

¹⁸⁸ Tamże.

stosowany m.in. przez portal Twitter i Instagram¹⁸⁹. Z uwagi na trudność wykrycia uważa się, że skala jego użycia może być zdecydowanie większa¹⁹⁰.

Aksjologiczną neutralność sieci podważa także model ekonomii uwagi właściwy dla najpotężniejszych korporacji internetowych jak Yahoo, Google czy Facebook. W tym modelu, jak zauważa Elżbieta Skrzypek, to użytkownik staje się najbardziej pożądanym i zarazem deficytowym towarem¹⁹¹. Korporacje konkurują bowiem ze sobą o uwagę internauty, bo to właśnie od niej zależy ich wartość finansowa. Jednak możliwość skupiania uwagi milionów użytkowników na wybranej treści prowadzi nieuchronnie do zagrożenia związanego ze sterowaniem świadomością społeczną dla własnych celów.

Przykładem technologii, która przyznaje szczególną kontrolę nad uwagą użytkowników, jest wyszukiwarka internetowa. Indeksuje ona strony internetowe za pomocą tajnego algorytmu i prezentuje je w układzie listy. Im wyżej na liście wyników znajdzie się dana strona, tym większe są szanse, że użytkownicy zapoznają się z jej treścią. Dla internetowych biznesów, w których średnio ponad 30% ruchu generowane jest przez wejścia organiczne (z wyszukiwarki), pozycja na liście jest niezwykle ważna¹⁹². Dlatego nastąpił dynamiczny rozwój branży zajmującej się windowaniem stron na liście wyników, tzw. pozycjonowaniem stron (*Search Engine Optimization*).

Pojawia się pytanie, czy właściciel wyszukiwarki nie wykorzysta swojej uprzywilejowanej pozycji, aby manipulować wynikami wyszukiwania dla własnej korzyści? W istocie taka sytuacja miała miejsce przynajmniej raz. W 2017 r. organy ochrony konkurencji Unii Europejskiej ukarały firmę Google rekordową grzywną w wysokości 2,7 miliarda dolarów. Google celowo zaniżało pozycje porównywarki cenowej Foundem w wynikach wyszukiwania, by zmniejszać jej konkurencyjność wobec własnej usługi Google Shopping¹⁹³.

O wiele bardziej niepokojące są oskarżenia dotyczące zaangażowania Google w faworyzowanie kandydatów politycznych. Zwłaszcza, że według szacunków Google posiada aż 90% udziału w światowym rynku wyszukiwarek, co oznacza niebagatelny

¹⁸⁹ A. Ohlheiser, *Tweets are disappearing on Twitter. Why?*, „Washington Post”, 30.10.2015, <https://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2015/10/30/a-guide-to-why-some-activists-believe-their-tweets-are-being-censored-in-the-u-s>.

¹⁹⁰ Tamże.

¹⁹¹ E. Skrzypek, *Ekonomia uwagi w nowej gospodarce*, „Problemy jakości” 2017, Nr 10, s. 4, <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171485411>.

¹⁹² Search Engine Optimization (SEO) for IEEE Sites, <https://brand-experience.ieee.org/guidelines/digital/other-guidelines/search>.

¹⁹³ Tamże.

wpływ na świadomość społeczną¹⁹⁴. Dla Roberta Epsteina, psychologa badającego wpływ nowych mediów na człowieka, taka sytuacja miała miejsce w wyborach prezydenckich w USA w 2016 roku. Zaledwie rok wcześniej przeprowadził on eksperyment psychologiczny opisany na łamach magazynu *Science*, który dowodził, że wyszukiwarka Google może wpłynąć na głos nawet 25% niezdecydowanych wyborców¹⁹⁵. Cztery lata później w 2019 r. Epstein zeznawał przed komisją Senatu USA przekonując, że wyszukiwarki internetowe, w tym zwłaszcza Google, stanowią zagrożenie dla demokracji¹⁹⁶. Według zebranych przez niego danych statystycznych algorytm Google miał wpłynąć na decyzję 2,6 mln niezdecydowanych wyborców na korzyść demokratów w wyborach prezydenckich w 2016 roku, zaś w wyborach do Kongresu (*mid-term elections*) w 2018 roku algorytm miał wpłynąć aż na 78 mln oddanych głosów¹⁹⁷. W opinii Epsteina jedynym sensownym rozwiązaniem tego problemu jest stworzenie publicznej usługi wyszukiwania niezależnej od korporacji czy państwa¹⁹⁸.

W ekonomii uwagi wątpliwości etyczne budzi także sposób, w jaki pragnie się zatrzymać raz przechwyconą uwagę. W tym celu wykorzystuje się algorytmy rekomendacji, które tworzą spersonalizowaną ofertę dla użytkowników. Z psychologicznego punktu widzenia algorytmy takie redukują ilość bodźców zostawiając wyłącznie te, które wywołać mogą potencjalnie największe pobudzenie¹⁹⁹. Stosowane są zwłaszcza w sklepach internetowych, w mediach społecznościowych, a także na platformach streamingowych. Na platformie Youtube aż 70% obejrzaných treści wideo to nagrania polecane przez algorytm sieci neuronowej²⁰⁰. Niestety zdecydowana większość z nich to, jak przyznaje były inżynier Google, kompletna strata

¹⁹⁴ A. Robertson, *The long, tortured quest to make google unbiased*, „The Verge”, 6.12.2018, <https://www.theverge.com/2018/12/6/18125879/search-neutrality-google-bias-seo-rigged-sundar-pichai-congress-eu>.

¹⁹⁵ D. Shultz, *Internet search engines may be influencing elections*, „Science”, 7.08.2015, <https://www.sciencemag.org/news/2015/08/internet-search-engines-may-be-influencing-elections>.

¹⁹⁶ R. Epstein, *Why Google Poses a Serious Threat to Democracy, and How to End That Threat*, Testimony by Robert Epstein Before the United States Senate Judiciary Subcommittee on the Constitution, 16.06.2019, <https://www.judiciary.senate.gov/imo/media/doc/Epstein%20Testimony.pdf>.

¹⁹⁷ Tamże, s. 2–3.

¹⁹⁸ D. Shultz, *Could Google influence the presidential election?*, dz. cyt.

¹⁹⁹ W. Wu, A. Yin, *Personalized Recommendation Algorithm Based on Consumer Psychology of Local Group Purchase E-commerce Users*, „Journal of Intelligent & Fuzzy Systems” 2019, Vol. 37, No. 5, s. 5973.

²⁰⁰ K. Kao, *YouTube is experimenting with ways to make its algorithm even more addictive*, „MIT Technology review”, 27.09.2019, <https://www.technologyreview.com/2019/09/27/132829/youtube-algorithm-gets-more-addictive/>.

czasu²⁰¹. Celem algorytmu nie jest bowiem znalezienie wartościowej poznawczo treści wideo, ale przytwierdzenie użytkownika do ekranu na jak najdłuższy czas, co przełoży się na ilość obejrzanych reklam, a zatem i wyniki finansowe korporacji. Dążąc do tego celu systemy rekomendacji pozostają „ślepe” na proponowane przez siebie treści, co sprawia, że obok neutralnych materiałów związanych z zainteresowaniem sugerują także materiały kontrowersyjne obejmujące teorie spiskowe oraz fake news.

Sytuacja ta jest o tyle niepokojąca, że jak wskazują badania, fałszywe treści rozpowszechniają się znacznie szybciej niż prawdziwe, mają większy zasięg i wnikają w świadomość społeczną głębiej²⁰². W konsekwencji użytkownicy korzystający z sugerowanych przez algorytm zasobów mają coraz bardziej stronniczy i błędny pogląd na rzeczywistość. Jak wykazał Luciano Floridi i jego zespół, systemy rekomendowania filtrują rzeczywistość, przez co izolują odbiorców od różnych punktów widzenia prowadząc do radykalizacji poglądów²⁰³. W efekcie, jak podaje Magdalena Szpunar, doświadczenia każdego z użytkowników są unikalne, niepowtarzalne i nieporównywalne, co uniemożliwia wytwarzanie wspólnego uniwersum i kształtowanie postępu społecznego w duchu dialogu²⁰⁴. Wyjście z zarysowanej epistemicznej pułapki cyfrowych mediów wymagałoby zatem odpowiednich regulacji prawnych zmieniających sposób funkcjonowania technologii informacyjnych, a także ustawicznej edukacji medialnej obywateli²⁰⁵. Niestety żaden z tych kierunków nie jest obecnie realizowany.

Dla instytucjonalnego kształcenia online, które odbywa się w wydzielonych enklawach (platformach kształcenia), brak aksjologicznej neutralności Internetu oraz wynikające z tego zagrożenia wydają się nie posiadać większego znaczenia. Sytuacja wygląda jednak zgoła odmiennie, jeśli w procesie kształcenia założone zostaną aktywności wymagające od studentów zanurzenia się w przestrzeń sieci i korzystania z jej zasobów. Ma to najczęściej miejsce w konstruktywistycznie realizowanej dydaktyce. Jest ona obecna szczególnie w przedmiotach humanistycznych i społecznych, które traktują Internet jako źródło tekstów kultury do analizy oraz miejsce prowadzenia badań.

²⁰¹ T. Hornigold, *Algorithms Are Designed to Addict Us, and the Consequences Go Beyond Wasted Time*, SingularityHub, 17.10.2019, <https://singularityhub.com/2019/10/17/youtubes-algorithm-wants-to-keep-you-watching-and-thats-a-problem/>.

²⁰² P. Dizikes, *Study: On Twitter, false news travels faster than true stories*, MIT News, 8.3.2018, <https://news.mit.edu/2018/study-twitter-false-news-travels-faster-true-stories-0308>.

²⁰³ S. Milano, M. Taddeo, L. Floridi, *Recommender systems and their ethical challenges*, „AI & Society” 2020, Nr 35, <https://doi.org/10.1007/s00146-020-00950-y>.

²⁰⁴ M. Szpunar, *Imperializm kulturowy Internetu*, Wydawnictwo ToC, Kraków 2017, s. 109, http://www.magdalenaszpunar.com/_pliki/M-Szpunar-imperializm-kulturowy-internetu.pdf.

²⁰⁵ Zob. A. Pietrzykowski, *Between post-truth and (pseudo)-wisdom of the crowds. The digital media epistemic trap and the analog means of escape*, „Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy” 2018, Nr 23.

W takiej sytuacji ogląd rzeczywistości zbudowany podczas realizowania procesu kształcenia online może okazać się wypaczony. To zagrożenie dotyczyć będzie zarówno studentów, jak i wykładowców akademickich, którzy nie posiadają wiedzy dotyczącej działania nowych mediów pozwalającej uniknąć owych pułapek.

Drugą przestrzenią aksjologicznego ryzyka w kształceniu online jest oprogramowanie służące do jego realizacji. We współczesnym świecie oprogramowanie jest niezwykle istotnym, choć pozostającym w ukryciu, elementem rzeczywistości człowieka. Dlatego Lew Manovich uważa, że „współczesne społeczeństwo można scharakteryzować jako społeczeństwo oprogramowania (*software society*), współczesną kulturę natomiast można zasadnie nazwać kulturą oprogramowania (*software culture*), gdyż oprogramowanie odgrywa dziś kluczową rolę zarówno w kształtowaniu rzeczywistości materialnej, jak i wielu niematerialnych obiektów, które razem tworzą kulturę”²⁰⁶. W społeczeństwie oprogramowania coraz istotniejsze stają się kompetencje cyfrowe umożliwiające tworzenie i rozumienie oprogramowania. Dla niemieckiego teoretyka mediów Friedricha Kittlera znajomość przynajmniej dwóch języków programowania jest dziś warunkiem niezbędnym, aby móc dyskutować o współczesnej kulturze²⁰⁷. Kulturotwórcze oddziaływanie oprogramowania stało się także obiektem pogłębionej refleksji humanistycznej. Jest ono w centrum zainteresowania dyscyplin takich jak *Software Studies* czy *Critical Code Studies*, które analizując logikę działania, strukturę, interfejs, kod źródłowy czy dostępne funkcjonalności próbują uchwycić zaszyte w nim idee oraz wpływ jaki wywierają one na człowieka i kulturę²⁰⁸.

Oprogramowanie używane w kształceniu online to przede wszystkim platforma e-learningowa, a więc aplikacja internetowa, którą opisać można za pomocą modelu architektury trójwarstwowej. Jak podaje Bogdan Wit, trójwarstwowa architektura aplikacji jest najczęściej wykorzystywaną i opisywaną architekturą aplikacji w inżynierii oprogramowania w tym Web inżynierii²⁰⁹. W jej skład wchodzi warstwa prezentacji (*presentation*), warstwa logiczna (*logic*) oraz warstwa danych (*data*)²¹⁰. Warstwa

²⁰⁶ L. Manovich, *Software takes command*, 2008, s. 17,

http://softwarestudies.com/softbook/manovich_softbook_11_20_2008.pdf.

²⁰⁷ F. Kittler, *Technologies of Writing/Rewriting Technology*, „New Literary History” 1996, Nr 27(4), s. 740, <https://www.jstor.org/stable/20057388>.

²⁰⁸ Zob. M. Fuller, *Software studies: a lexicon*, MIT Press, Cambridge 2008, M. Marino, *Critical Code Studies*, MIT Press, 2020.

²⁰⁹ Tamże.

²¹⁰ B. Wit, *Interfejs użytkownika w warstwowych aplikacjach internetowych*, (w:) M. Miłosz (red.), *Aplikacje internetowe - od teorii do praktyki*, Polskie Towarzystwo Informatyczne, Warszawa 2008, s. 107, <http://pti.cs.pollub.pl/wp-content/uploads/2018/06/Aplikacje-internetowe-2008.pdf>.

prezentacji odpowiada za pobranie danych wejściowych od użytkownika i wyświetlanie mu rezultatów działania warstwy logicznej. Warstwa logiczna pobiera dane z warstwy prezentacji i wykonuje na nich określone operacje. W toku tych operacji warstwa logiczna najczęściej odwołuje się do warstwy danych, w której poszukuje zapisanych informacji, tworzy nowe bądź uaktualnia istniejące. Rezultaty swoich działań warstwa logiczna przekazuje z powrotem do warstwy prezentacji.

W praktyce warstwa prezentacji to „wygląd” programu, czyli kształt interfejsu użytkownika i sposób interakcji z nim. Swoją funkcję interfejs realizuje dzięki systemowi wejść (*Input*) pozwalających użytkownikowi wprowadzać dane i manipulować programem oraz wyjść (*Output*) pozwalających zobaczyć efekty manipulacji na ekranie²¹¹. W przypadku systemów kształcenia online mamy do czynienia z interfejsem typu WebUI, który jest połączeniem graficznego interfejsu użytkownika (GUI) z konwencjonalnym dokumentem tekstowym²¹². Za pomocą graficznych i semantycznych metafor w postaci ikon, elementów blokowych, przycisków oraz przypisanych im pojęć, wykreowane zostaje wirtualne środowisko pracy. Z kolei warstwa logiczna stanowi „mózg” oprogramowania. Dyktuje *modus operandi* cyfrowej rzeczywistości sama pozostając w ukryciu. Zapisana w kodzie źródłowym przejawia się dopiero po uruchomieniu programu i użyciu jego funkcji. Jak zauważa Lawrence Lessing, prawnik z Harvard University i twórca licencji Creative Commons, w cyfrowym świecie kod źródłowy jest prawem²¹³. Prawem, które zaczyna obowiązywać wraz z wykonaniem programu inicjującym przyczynowo-skutkową logikę algorytmu. Ostatnia warstwa to nic innego jak baza danych, której zadaniem są operacje na danych według schematu dostarczonego przez warstwę kontrolującą (logiczną).

Z omówionych warstw jedynie warstwa prezentacji oraz warstwa logiczna odznaczać się będą aksjologicznym (moralnym) nasyceniem. Współtworzą one bowiem model cyfrowej rzeczywistości oddziałujący na poruszającego się w nim użytkownika. To oddziaływanie obejmować będzie co najmniej dwa obszary.

Pierwszym jest zachowanie użytkownika. Jak stwierdza Rafał Ilnicki, oprogramowanie narzuca podmiotowość użytkownika modelowego²¹⁴. Jest to

²¹¹ Tamże, s. 103.

²¹² Tamże.

²¹³ L. Lessing, *Code. Version 2.0*, Basic Books, New York 2006, s. 5,
<http://codev2.cc/download+remix/Lessig-Codev2.pdf>.

²¹⁴ R. Ilnicki, *Użytkownik modelowy – podmiotowość implikowana przez oprogramowanie*, „Lingua ac Communitas” 2012, Vol. 22, s. 75.

podmiotowość zredukowana do technicznych ram zdefiniowanych w architekturze systemu²¹⁵. Korzystanie z oprogramowania nie jest zatem neutralną czynnością. Wręcz przeciwnie. Dla Ilnickiego ów „model – wzór podmiotowości zawarty w technicznych kodach kultury (...) stanowi aktywnie działający program formatowania i kształtowania nawyków użytkownika podług określonego wzorca”²¹⁶. Takie „formatowanie” człowieka może przyjmować różne cele. W czasach ekonomii uwagi coraz częściej oznaczać będzie kształtowanie nawyków niekorzystnych dla dobrostanu człowieka, lecz opłacalnych dla twórcy oprogramowania. Najlepszym tego przykładem jest architektura największego na świecie portalu społecznościowego Facebook. Według Chamatha Palihapitiya, byłego wiceprezesa ds. wzrostu liczby użytkowników, eksploatuje ona psychologiczne słabości człowieka i uzależnia go od ciągłych wyrzutów dopaminy²¹⁷. Jak stwierdził: „nie zdajesz sobie z tego sprawy, ale jest programowany”²¹⁸.

Drugim obszarem oddziaływania oprogramowania jest poznanie. Giorgio Uboldi i Giorgio Caviglia uważają, że interfejs nie jest neutralnym narzędziem kontroli, ale elementem procesu rozumienia angażującym nowe sposoby myślenia z i poprzez technologie²¹⁹. Według nich ta właściwość interfejsu jest szczególnie widoczna w cyfrowej humanistyce, w której interakcje oraz sposób reprezentacji danych mogą sugerować nowe pytania badawcze, a także wskazywać obszary wcześniej niedostrzegalne. Analogicznie zatem do języka, który według hipotezy Sapira-Whorfa czy analizy dyskursu wpływa na nasze myślenie, oprogramowanie za sprawą swoich reprezentacji wprowadzać będzie konkretną perspektywę poznawczą. Może ona rzucać nowe światło na sposób widzenia faktów oraz procesów, bądź sugerować ich odczytanie w ramach istniejącej optyki.

Oprogramowanie nie jest zatem neutralnym artefaktem techniki, lecz katalizatorem określonych celów i wartości zaszytych, świadomie lub nie, w jego architekturze. Za pomocą modelowania podmiotowości stać się może narzędziem władzy nad użytkownikiem i jego zachowaniem. Z kolei jako medium poznania wykorzystujące reprezentacje wpływać może także na ogląd rzeczywistości. Cechy te sprawiają, że dla

²¹⁵ Tamże, s. 67.

²¹⁶ Tamże.

²¹⁷ R. Sini, *'You are being programmed,' former Facebook executive warns*, BBC News, 12.12.2017, <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-42322746>.

²¹⁸ Tamże.

²¹⁹ G. Uboldi, G. Caviglia, *Information Visualizations and Interfaces in the Humanities*, (w:) D. Bihanic (red.), *New Challenges for Data Design*, Springer-Verlag, London 2015, s. 215.

Wendy Chun oprogramowanie jest funkcjonalną analogią ideologii²²⁰. Zaś Alexander Galloway widzi w nim ideologię, która stała się maszyną²²¹.

Jakie zatem cele i wartości wbudowane są w oprogramowanie wykorzystywane w e-learningu? Jak wskazuje Johnatan Rees, systemy zarządzania kształceniem (LMS) dominujące w współczesnej edukacji online są nie tylko medium łączącym nauczyciela z uczniem, ale zawierają w sobie określoną filozofię edukacji²²². Już sama nazwa „system zarządzania kształceniem” (*learning management system*) wskazuje, że edukacja potraktowana jest tu jako problem technologiczno-organizacyjny, a nie pedagogiczny. Jim Groom i Brian Lamb uważają, że owa filozofia uobecnia się w architekturze systemów przez właściwości takie jak: priorytetyzacja zarządzania użytkownikami, sztywno zdefiniowane i ograniczone role użytkowników, zautomatyzowane oceny i hierarchiczna, odgórna administracja²²³. Środowiska te promować będą formalne i sztywne podejście do edukacji zorientowane głównie na nadzór i kontrolę, co wpisuje się w neoliberalną agendę edukacji.

Nadzór opierać się będzie o kompleksowe dane zebrane o użytkowniku przez system. Ich analiza (*learning analytics*), jak zauważa Veronica Diaz, służyć ma optymalizacji procesu kształcenia tak, aby końcowe wyniki były coraz lepsze²²⁴. Jednak nie wszyscy podzielają ten punkt widzenia. Dla Seana Morrisa, założyciela Digital Pedagogy Labs, efekt takiego podejścia jest odwrotny od zamierzonego. Nie chodzi już o nauczanie, ale o inwigilację, ciągły nadzór, w którym studenci są obserwowani niczym szczury w labiryncie²²⁵. Jak zauważył anonimowy nauczyciel akademicki na łamach *The Guardian*, przesadne skupienie na wskaźnikach raportowanych przez system wzmaga ryzyko, że stracimy z oczu to co najważniejsze w edukacji: kreatywność, ukochanie wiedzy, pragnienie odkrycia oraz motywacje, które nie są mierzone przez systemy IT²²⁶.

²²⁰ W. Chun, *On software, or the Persistence of Visual Knowledge*, „Grey Room” 2004, Nr 18, s. 43.

²²¹ A. R. Galloway, *Język chce, by go nie dostrzegać*, „Kultura popularna” 2009, Nr 4(22), s. 31.

²²² J. Rees, *How Long Will Your Class Remain Yours? Academic Freedom and Control of the Classroom*, „Hybrid Pedagogy”, 26.01.2016, <http://hybridpedagogy.org/long-will-class-remain-academic-freedom-control-classroom>.

²²³ J. Groom, B. Lamb, *Reclaiming innovation*, Educase, 2014, <https://www.educause.edu/visuals/shared/er/extras/2014/ReclaimingInnovation/default.html>.

²²⁴ M. Lieberman, *Dissecting a Glowing Report on Online Learning*, dz. cyt.

²²⁵ S. M. Morris, *Critical Pedagogy in the Age of Learning Management*, 24.1.2016, <https://www.sean-michaelmorris.com/critical-pedagogy-in-the-age-of-learning-management>.

²²⁶ *Our obsession with metrics turns academics into data drones*, „The Guardian”, 27.11.2015, https://www.theguardian.com/higher-education-network/2015/nov/27/our-obsession-with-metrics-turns-academics-into-data-drones?CMP=share_btn_tw.

Z kolei funkcja kontrolna oprogramowania do e-learningu jest możliwa dzięki mechanizmowi uprawnień (*Access Control List*), który ogranicza możliwe działania w systemie dla różnych grup użytkowników. I tak rola nauczyciela w kursie posiada znacznie większy zakres uprawnień niż rola studenta. Pozwala mu usunąć wypowiedź z forum, wyciszyć wybraną osobę na spotkaniu telekonferencyjnym czy zbanować kogoś na czacie. Tworzy to jednak sytuację komunikacyjną nieobecną w tradycyjnej edukacji. W sali zajęciowej nie można nikogo wyłączyć z dyskusji ani usunąć wypowiedzi, która już padła. Choć zatem wykładowcy online nie muszą egzekwować swojej woli za sprawą władzy nadanej im przez system, to wpływa ona na sposób postrzegania edukacji jako takiej. Istnienie tej systemowej asymetrii sprawia, że proces kształcenia modelowany jest poprzez informatycznie rozumianą kategorię kontroli i władzy, która wpisuje się doskonale w neoliberalną wizję edukacji, a nawet ją przewyższa. Brak tu równości w dostępie do medium komunikacji czy zaufania, że nie zostanie ono nadużyte. Logika systemów informatycznych odznacza się bowiem organiczną nieufnością do człowieka i jego zachowania. Ignorując zatem wymiar zinternalizowanych zasad zachowania i postępowania wprowadza twarde prawo obecne w algorytmach, które dzieli uczestników kształcenia na zarządzanych i rządzących. Ta *prima facie* niewielka zmiana tworzy jednak istotową różnicę w edukacji wyższej, zwłaszcza w obszarze relacji nauczyciel – uczeń.

Innym obszarem uobecniania się wartości w oprogramowaniu do kształcenia online są funkcjonalności automatyzujące. Automatyzacja, jak zauważa Lew Manovich, jest jedną z kluczowych właściwości nowych mediów, która umożliwia im wyręczenie człowieka w określonych zadaniach²²⁷. W przypadku kształcenia dotyczy ona przede wszystkim obszaru ewaluacji wyników w postaci testów. Za jej stosowaniem przemawiają zarówno argumenty ekonomiczne, związane ze zmniejszeniem nakładu pracy nauczyciela, jak i jakościowe, związane z dokładnością sprawdzania wyników przez algorytm. Jednak funkcjonalność nie pozostaje bez wpływu na cały proces kształcenia. Narzędzia tego typu wzmacniają bowiem tendencję testocentryczną krytykowaną zarówno przez środowiska szkolne, jak i akademickie. Testocentryzm oskarża się bowiem o kształtowanie odtwórczej i mało kreatywnej młodzieży, upadek

²²⁷ L. Manovich, *Język nowych mediów*, Warszawa 2006, s. 97.

morale nauczycieli czy sensu nauczania w ogóle²²⁸. Humanistyka nauczana online nie wydaje się jednak zagrożona widmem testocentryzmu. Ta forma ewaluacji stanowi tu co metodę utrwalania bądź cząstkowego sprawdzania wiedzy. Najważniejszą formą ewaluacji jest nadal pisemna praca zaliczeniowa. Zagrożenie stanowiłyby jedynie próby zautomatyzowania jej, które mają już miejsce.

Jak się okazuje zagadnienie algorytmicznej oceny pisemnych prac zaliczeniowych jest w ostatnim czasie przedmiotem intensywnych badań działów rozwojowych firm z branży Ed Tech. Jest to spowodowane tym, że wyniki prac nad robo-gradingiem, zwanym też automatyczną oceną esejów (*automated essay scoring* – AES), wydają się być obiecujące. W 2012 roku Mark Sheremis i Ben Hamner z Uniwersytetu w Akron porównali wyniki oceny ponad 22 tys. krótkich esejów uczniów szkół podstawowych i średnich dokonanych równocześnie przez program komputerowy oraz przeszkolonych czytelników²²⁹. Różnica okazała się statystycznie nieistotna. Wywołało to zarówno entuzjastyczne, jak i sceptyczne reakcje. Wśród sceptyków znalazł się m.in. Les Perelman, wykładowca pisarstwa i składu na MIT, który wskazywał istotne błędy metodologiczne podważające konkluzje wspomnianego badania oraz sam sens tworzenia rozwiązań automatyzujących ocenę esejów²³⁰. Według niego algorytmy AES nie oceniają jakości eseju pod kątem znaczenia i zgodności z faktami. Prowadzą jedynie analizę struktury, gramatyki i syntaktyki, przez co ich ocenę łatwo zmanipulować. Dowiódł tego generator esejów BABEL stworzony przez studentów Perelmana z MIT i Harvardu. Generator był w stanie oszukać każdy system AES tworząc nonsensowne treści, co dowodziło, iż systemy takie nie potrafią rozróżnić kreatywnej twórczości od fikcyjnej i pozbawionej sensu²³¹. Z tego powodu krytyczne stanowisko na temat systemów AES wyraziło ponad 4000 nauczycieli i wykładowców akademickich, w tym Noam Chomsky, którzy w petycji skierowanej do władz domagali się wykluczenia możliwości ich stosowania na egzaminach końcowych²³².

²²⁸ E. Wilk, *Polacy zaczynają wątpić w sens wykształcenia*, „Polityka”, 13.05.2014, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1579803,2.polacy-zaczynaja-watpic-w-sens-wyksztalce-nia.read?page=123&moduleId=4686>.

²²⁹ S. Kolowich, *A Win for the Robo-Readers*, „Inside Higher Ed”, 13.04.2012, <https://www.insidehighered.com/news/2012/04/13/large-study-shows-little-difference-between-human-and-robot-essay-graders>.

²³⁰ L. C. Perelman, *Critique of Mark D. Sheremis & Ben Hamner, "Contrasting State-of-the-Art Automated Scoring of Essays: Analysis"*, „The Journal of Writing Assessment” 2013, Vol. 6, Issue 1, <http://journalofwritingassessment.org/article.php?article=69>.

²³¹ BABEL Generator, <http://babel-generator.herokuapp.com>.

²³² Professionals Against Machine Scoring Of Student Essays In High-Stakes Assessment, <http://human-readers.org/petition/index.php>.

Apel środowiska nauczycielskiego nie wpłynął jednak na dalsze prace rozwojowe i wdrożenia rozwiązań. W 2013 roku edX, dostawca kursów MOOC powołany przez Harvard University i MIT, udostępnił bezpłatnie narzędzie Discern umożliwiające komputerową ocenę krótkich esejów. Oparty o nauczanie maszynowe system wymagał próby co najmniej 100 prac ocenionych przez wykładowcę, aby mógł stworzyć skuteczny wzorzec oceniania²³³. Prezydent edX Anant Agarwal twierdził wówczas, że jakość oceny dokonanej za jego pomocą jest bliska ewaluacji przez człowieka²³⁴. Kilka lat później (w 2016 roku) dwóch badaczy ze Stanford University potwierdziło tę tezę tworząc mechanizm automatycznej oceny oparty o sieci neuronowe, którego zbieżność z oceną przyznaną przez człowiekiem wynosiła niemal 95%²³⁵.

W opinii Agarwala rozwój systemów tego typu jest nieuchronny, gdyż oferują one nie tylko oszczędność czasu nauczyciela, a zatem redukcję kosztów kształcenia, ale także natychmiastową informację zwrotną, która ma szczególne znaczenie w samokształceniu (kursach *self-paced* – we własnym tempie)²³⁶. Nie dziwi zatem fakt, że w 2017 roku aż 11 czołowych amerykańskich uniwersytetów rozwijało oprogramowanie tego typu²³⁷. W tym samym czasie rozwiązanie brytyjskiej firmy Pearsons zdążyło ocenić już 34 mln studenckich esejów w krajowych testach wysokiej rangi²³⁸. W 2019 roku robo-grading był już obecny w 21 stanach USA, z czego tylko w trzech wszystkie prace były ponownie sprawdzane przez człowieka²³⁹.

Jednak wraz z masowym stosowaniem systemów AES pojawiła się kolejna wątpliwość co do jakości ich oceny. Jeżeli bowiem maszyna uczy się na setkach przykładów dostarczonych przez konkretnego człowieka, którego sposób oceny próbuje przewidzieć w modelu statystycznym, to, jak wskazują badania, przejmując również jego

²³³ J. Markoff, *Essay-Grading Software Offers Professors a Break*, „The New York Times”, 4.04.2013, https://www.nytimes.com/2013/04/05/science/new-test-for-computers-grading-essays-at-college-level.html?pagewanted=all&_r=0.

²³⁴ Tamże.

²³⁵ H. Nguyen, L. Dery, *Neural Networks for Automated Essay Grading*, Report for CS224d: Deep learning for natural language processing, s. 1–11, 2016, <https://cs224d.stanford.edu/reports/huyenn.pdf>.

²³⁶ *AI In Education — Automatic Essay Scoring*, „Medium”, 14.03.2017, <https://medium.com/hubert-ai/ai-in-education-automatic-essay-scoring-6eb38bb2e70>.

²³⁷ Tamże.

²³⁸ T. Smith, *More States Opting To 'Robo-Grade' Student Essays By Computer*, National Public Radio, 30.06.2018, <https://www.npr.org/2018/06/30/624373367/more-states-opting-to-robo-grade-student-essays-by-computer?t=1603620181809>.

²³⁹ T. Feathers, *Flawed Algorithms Are Grading Millions of Students' Essays*, „Vice”, 20.08.2019, <https://www.vice.com/en/article/pa7dj9/flawed-algorithms-are-grading-millions-of-students-essays>.

uprzedzenia²⁴⁰. Są to, często nieuświadomione, uprzedzenia wobec grup społecznych oraz płci, które wpływać mogą na wystawioną ocenę. Co więcej, jak zauważa lingwistka komputerowa Emily Bender, systemy uczące się maszynowo wzmacniają ów efekt²⁴¹. Widać to na przykładzie narzędzia E-rater firmy ETS wykorzystywanego w egzaminach wstępnych na amerykańskie uczelnie (GRE) oraz do sprawdzania kompetencji językowych (TOEFL). Badania Educational Testing Service wykazały, że w porównaniu z człowiekiem narzędzia te faworyzują osoby z Chin, zaś dyskryminują Afroamerykanów, osoby pochodzenia arabskiego oraz Latynosów²⁴². Przy obecnym stanie wiedzy wykorzystywanie systemów AES ze względu na ich ekonomiczną opłacalność prowadzi zatem nieuchronnie do dylematów natury etycznej. W kontekście omawianego zagadnienia pocieszające jest jednak to, że rozwiązań tego typu nie stosuje się obecnie w uniwersyteckiej humanistyce nauczanej przez Internet. Trudno jednak przewidzieć, co stanie się w przyszłości, gdy narzędzia te zostaną znacznie udoskonalone, a konkurencja na rynku edukacji online wciąż będzie rosła.

Omawiając obecność funkcji automatyzujących zaimplementowanych w oprogramowaniu kształcenia online nie można pominąć przywołanego niejednokrotnie w tej pracy formatu MOOC. Nigdzie bowiem nie są one bardziej obecne niż w nim. Architektura platform MOOC redukuje bowiem złożoność procesu kształcenia przez eliminację czynnika ludzkiego, który zastępuje rozwiązaniem technicznym opartym o algorytmy i zaprogramowane sprzężenia zwrotne. Dzięki temu możliwe staje się nieograniczone skalowanie ilości kursantów. Jednak będąc wyspecjalizowanymi systemami platformy MOOC nie umożliwiają realizacji innego modelu edukacji online. Jako artefakt techniki odznaczają się zatem „silnym nasyceniem moralnym”, co oznacza, że ich wykorzystywanie pociąga za sobą nie tylko wspieranie pewnych celów, ale także realizację określonych wartości²⁴³. Zważywszy, że następuje tu eliminacja nauczyciela, a zatem i dialogu oraz relacji nauczyciel – uczeń, systemy takie uznać należy za sprzeczne z immanentnymi wartościami uniwersyteckiej humanistyki.

Ostatnim obszarem ryzyka związanym z aksjologicznym nasyceniem warstwy oprogramowania jest przenikanie wartości kulturowych. Badania styku kultura–technika

²⁴⁰ E. Amorim i in., *Automated Essay Scoring in the Presence of Biased Ratings*, (w:) *Proceedings of the 2018 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies*, Vol. 1, 2018, <https://www.aclweb.org/anthology/N18-1021.pdf>.

²⁴¹ T. Feathers, dz. cyt.

²⁴² Tamże.

²⁴³ R. Lizut, dz. cyt., s. 178.

dowodzą, że projektowanie obiektów cyfrowych, w tym oprogramowania, jest zawsze praktyką kulturową²⁴⁴. W przypadku aplikacji e-learningowych oznacza to, że są one nasycone cechami właściwymi dla konkretnej kultury²⁴⁵. Odzwierciedlają kulturę, w której powstały w zakresie preferowanych typów pedagogiki, oczekiwań względem procesu kształcenia oraz wartości²⁴⁶. Kultura przejawia się tu także za pośrednictwem kategorii takich jak: dystans władzy, kolektywizm i indywidualizm, męskość i kobiecość, unikanie niepewności, orientacje długoterminową oraz pobłażanie²⁴⁷. W praktyce, jak wskazuje Aaron Marcus, światowej sławy projektant interfejsów, wzory kultury uobecniają się poprzez zastosowane metafory interfejsu (strony, “pokoje”, koszyki), modele mentalne (obecne w funkcjonalnościach, zadaniach, rolach, hierarchii), sposoby nawigacji (menu, ikony, panele zarządzania, okna), interakcji (sposobach wprowadzania danych i prezentacji informacji zwrotnej) oraz wygląd (kolory, czcionki, formalny bądź nieformalny języku interfejsu)²⁴⁸.

Brak neutralności kulturowej oprogramowania wykorzystywanego w e-learningu oznacza dla jego uczestników niekorzystne konsekwencje. Jak wskazują Davoud Massumi i Berner Lindström, w czasach globalizacji rozwiązania e-learningowe stają się wehikułem transformowania kultur²⁴⁹. Tworzone przez dominującą w sektorze Ed Tech kulturę Zachodu kwestionują obecne w innych rejonach świata wartości i oczekiwania związane z edukacją²⁵⁰. Pojawiające się w efekcie napięcia prowadzą zaś do obniżenia się poziomu edukacji w kulturach znacznie różniących się od zachodniej. Taka sytuacja ma miejsce w Afryce, gdzie – jak wskazują badania – wdrażanie systemów kształcenia online stworzonych dla indywidualistycznego społeczeństwa Zachodu doprowadziło do znacznego obniżenia efektywności kształcenia²⁵¹. Podobna sytuacja występuje wśród

²⁴⁴ Zob. J. H. Murray, *Inventing the Medium: Principles of Interaction Design as a Cultural Practice*, MIT Press, Cambridge 2012.

²⁴⁵ S. Downey i in., *The Relationship Between National Culture and the Usability of an E-Learning System*, Academy of Human Resource Development International Conference 2004, A. Edmundson, *Globalized E-Learning Cultural Challenges*, IGI Global, 2006, L. Henderson, *Instructional design of interactive multimedia: A cultural critique*, „Educational Technology Research and Development” 2006, Nr 44(4).

²⁴⁶ D. Masoumi, B. Lindström, *Foundations of cultural design in e-learning*, „International Journal of Internet and Enterprise Management” 2009, Vol. 6, No 2, s. 3, https://pure.au.dk/ws/files/93950274/Foundations_of_cultural_design_in_e_learning_Final.pdf.

²⁴⁷ Tamże, s. 1.

²⁴⁸ Tamże, s. 3

²⁴⁹ Tamże.

²⁵⁰ Tamże.

²⁵¹ M. Mawere, G. van Stam, *eLearning in an African Place: How ‘Alien’ eLearning Models Are Failing Many in Africa*, (w:) P. Nielsen, H. Kimaro (red.), *Information and Communication Technologies for Development. Strengthening Southern-Driven Cooperation as a Catalyst for ICT4D. ICT4D 2019. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, Vol 552. Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-030-19115-3_35.

rdzennych społeczności Australii²⁵². Dla kultur, które pragną zachować swoją unikalność, konieczne jest zatem wypracowanie własnych rozwiązań informatycznych i metodycznych. W kontekście zaś kursów międzykulturowych oznacza to konieczność użycia możliwie uniwersalnej formy i narzędzi, które nie byłyby krzywdzące dla żadnej ze stron.

²⁵² N. Dreamson i in., *The perceptual gaps in using a learning management system: Indigenous cultural perspectives*, „Technology, Pedagogy and Education” 2018, Nr 27(4), s. 431–444, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1490665>.

Rozdział VI. Przyszłość humanistycznego kształcenia online

„Lecz gdzie jest niebezpieczeństwo, rośnie także ratunek”¹

J.Ch. F. Hölderlin

1. Pomiedzy technologicznym a humanistycznym paradygmatem kształcenia

Stanisław Palka twierdzi, że w praktyce wychowania i kształcenia w szkole wyższej występować mogą dwa podejścia. Pierwsze to podejście technologiczne (prakseologiczne), które związane jest z prowadzeniem działalności wychowawczej i dydaktycznej, a więc z doбором treści, metod, form i środków, które służą efektywnej realizacji celów. Jak zauważa: „Nacisk jest tu położony na realizowanie celów przy uwzględnieniu czynników warunkujących efektywność kształcenia i wychowania, mniejsze znaczenie przydaje się zwrotowi w stronę studenta, jego indywidualności, jego niepowtarzalności. Dużą wagę przywiązuje się do kontroli i oceny efektów kształcenia i wychowania, przede wszystkim kontroli testowej, bowiem te dają świadectwo poziomu efektywności realizacji celów”². Drugim jest podejście humanistyczne skoncentrowane na studentach, ich wyjątkowości oraz potencjale. Jak zauważa, ma ono „(...) służyć ich wzrostowi osobowościowemu, w związku z tym stosowane są metody dialogiczne, bycie <<na równi>> nauczycieli akademickich i młodzieży studiującej. Stosuje się empatię, rezygnuje z liczenia i mierzenia przy użyciu testów, z tym związane jest indywidualizowanie procesu kształcenia i wychowania, a więc dostosowywania treści, metod, form, środków, czasu i tempa pracy, zadań do indywidualnych cech studentów, do ich poziomu intelektualnego, do ich uzdolnień, do ich aspiracji, zainteresowań, ambicji, do stanu ich zdrowia”³.

Powyższe podejścia wyrastają z przeciwstawnych wizji tego, czym jest i jakim celem służyć powinna edukacja akademicka. Pierwsza wpisująca się będzie w aktualny nurt neoliberalizmu w edukacji, dla którego kształcenie wyższe jest środkiem zapewniającym wykwalifikowaną siłę roboczą na transnarodowy rynek pracy. Jej zorientowanie na efektywności realizowania celów kształcenia wymagające ciągłej

¹ F. Hölderlin, *Poezje wybrane*, przeł. M. Jastrun, Warszawa 1964, s. 99.

² S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, (w:) K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006, s. 27.

³ Tamże.

kontroli i pomiaru wyniku z traktowania edukacji jako inwestycji o określonej stopie zwrotu, która warunkować będzie dobrobyt materialny społeczeństwa. Druga, zgodnie z ideami humanizmu, kładzie nacisk na jednostkę jako najwyższą wartość. Podważa imperatyw maksymalnej efektywności i dąży do zaktualizowania potencjału w niej tkwiącego, który rozumiany jest tu szerzej niż kompetencje oczekiwane na rynku pracy. To spektrum uzdolnień, talentów, wrażliwości oraz unikalności osobowościowej. Ich wydobycie na światło dzienne przyczynić się może nie tylko do dobrostanu jednostki, ale także rozwoju społecznego o pozaekonomicznym charakterze.

Ze względu na to, że oba podejścia mają mocne i słabe strony, Palka uważa za korzystne ich łączenie. Niestety, jak konkluduje, współczesność jest czasem, w którym podejście technologiczne zdominowało niemal całkowicie praktykę wychowania i kształcenia w szkole wyższej. Co ciekawe, za jedną z przyczyn tego stanu rzeczy Palka uważa „porządkowanie organizacji procesu kształcenia warunkom jakie narzuca nauczanie multimedialne, nauczanie na odległość”⁴.

W świetle wcześniejszych analiz powiązanie technologii kształcenia online z ekspansją podejścia technologicznego w edukacji akademickiej wydaje się uzasadnione. Nauczanie przez internet umożliwia bowiem stosowanie na szeroką skalę możliwości nadzoru, kontroli i automatyzacji tkwiących w systemach zdalnego nauczania. Jednak technika jest tu wtóra wobec kultury. Jak wykazała wcześniejsza analiza, narzędzia ICT nie są neutralne dla warstwy pedagogicznej, lecz nasycone celami i wartościami właściwymi dla konkretnej filozofii edukacyjnej. Filozofia ta stanowi pochodną dominującej wykładni społeczno-gospodarczej, którą jest przywołany niejednokrotnie neoliberalizm. I to właśnie neoliberalizm wspierany przez pomocnicze dyskursy solucjonizmu i ekonomii daru oraz umocowany w kulturowych mitach dotyczących techniki jest dziś główną siłą napędową e-edukacji tworzącą jej aktualny paradygmat.

Jednakowoż z taką wizją e-edukacji wiążą się określone problemy. Jak zauważają autorzy *Brave new classrooms* Mark Pegrum i Joe Lockard, e-learning posiada antydemokratyczny, a nawet autorytarny potencjał, który ujawnia się wraz z rozwojem globalnego neoliberalizmu⁵. Jest to widoczne w obszarze polityki kadrowej stosowanej wobec e-nauczycieli, która podważa status nauczyciela akademickiego ograniczając jego

⁴ Tamże.

⁵ J. Lockard, M. Pegrum, *Brave new classrooms: democratic education & the Internet*, Peter Lang, New York 2007, s. 1.

autonomiczność, szanse rozwoju naukowego czy możliwości osiągnięcia stabilizacji finansowej. Także w podejściu metodycznym, w którym redukuje się liczbę interakcji z wykładowcą, zwłaszcza zaś z wybitnym przedstawicielami świata nauki, co znosi zasadę jedności badań i nauczania, zmniejsza szanse na zaistnienie relacji mistrz – uczeń, a także ogranicza skuteczność oddziaływań wychowawczych. W praktyce kształcenie online realizowane w paradygmacie technologicznym zmierza nieuchronnie w kierunku dwóch modeli określonych przez Ryszarda Tadeusiewicza mianem robota i megafonu⁶. Model robota oznacza automatyzację i personalizację e-edukacji głównie w postaci asynchronicznych zasobów dostępnych o każdej porze ze znacznie zredukowanym elementem interakcji. Z kolei model megafonu to kształcenie synchronicznie pod okiem nauczyciela dla większej niż stacjonarnie grupy odbiorców.

Analiza modeli e-edukacji w humanistyce wykazała, że lokują się one gdzieś pomiędzy podejściem technologicznym a humanistycznym. Z jednej strony ulegają perspektywie rynkowej rezygnując często z potencjalnych mistrzów na rzecz tanich, kontraktowych adiunktów. Zwiększają również współczynnik liczby wykładowców do studentów, a także redukują obszary celów kształcenia zapewniając często jedynie substytut dialogu w formie komunikacji tekstowej. Z drugiej strony klasyczne uniwersytety wciąż posiadają ofertę kursów, których autorzy są jednocześnie prowadzącymi, a ewaluacja postępów dokonuje się na podstawie pracy pisemnej sprawdzanej przez prowadzącego. Testy nie odgrywają tu zatem większego znaczenia, a automatyczna ewaluacja esejów jak na razie nie została nigdzie wprowadzona. Jednocześnie rozwój technologii mediów streamingowych oraz infrastruktury przesyłowej sprawił, że niemożliwe jeszcze parę lat temu bardziej naturalne formy dialogu opartego o wideokonferencję stały się faktem.

Dla kształcenia humanistycznego online owo „bycie pomiędzy” różnić się będzie w zależności od rodzaju instytucji, która prowadzi kształcenie. Instytucje prywatne naturalnie ciężyc będą w stronę paradygmatu technologicznego pozwalającego maksymalizować stopę zwrotu z inwestycji. Z kolei uczelnie publiczne bądź uczelnie prywatne o ugruntowanej renomie, prowadzące badania na najwyższym poziomie, będą miały większą swobodę w kształtowaniu nauczania online. To właśnie w nich upatrywać należy potencjalnego miejsca realizacji podejścia humanistycznego w akademickiej

⁶ R. Tadeusiewicz, *Jaki model e-edukacji – robot czy megafon?*, *Komputer w edukacji* red. J. Morbitzer, Pracownia Technologii Nauczania AP, Kraków 2007, s. 253–259.

e-edukacji, ale także źródła refleksji, które prowadzić nas może do stworzenia przeciwstawnego technologicznemu paradygmatu kształcenia online.

Co zatem jest konieczne, aby humanistyczny paradygmat kształcenia online mógł zaistnieć w humanistycznej edukacji wyższej? Przede wszystkim wymagać to będzie zrównoważonej postawy wobec technologii kształcenia wśród kadry akademickiej i administracji uczelni. Postawy, która wykracza zarówno poza ślepą afirmację techniki, jak i jej negację. Jak bowiem zauważa Leszek Kołakowski: „Humanisci mają skłonność do maskowania swoich kompleksów za pomocą antytechnicznych mitologii”⁷, które wyrastają z „cieplej zadumy nad urokiem rzeczy minionych i niepotrzebnych oraz ze skurczów grozy wobec świata maszyn i automatów”⁸. Z drugiej strony entuzjaści techniki obecni także wśród humanistów czynią to samo „za pomocą utopii technokratycznych, wolnych rzekomo od ideologicznych wtretów.”⁹. Kurczowe trzymanie się tych skrajnych stanowisk prowadzi nieuchronnie do nieuleczalnego antagonizmu, przez co – jak zauważa Kołakowski – ostatecznie zwycięża bardziej skuteczna strona techniczna i paradygmat myślenia przez nią ukształtowany¹⁰.

Aby zatem wzmacniać emancypacyjny kierunek rozwoju technologii kształcenia online oraz wspierać realizowanie przez nią immanentnych wartości humanistyki, w pierwszej kolejności konieczna jest właściwa postawa, która jak wskazuje Charles Ess, nie pozwala „technologicznemu ogonowi machać pedagogicznym psem”¹¹. Właściwy grunt dla tej postawy stwarza interdyscyplinarna refleksja podejmującej w sposób krytyczny technologie kształcenia online w jej pedagogicznym, społecznym i ekonomicznym kontekście. W dalszej kolejności jest to zaangażowanie humanistów w projektowanie rozwiązań informatycznych dla e-edukacji oraz nowe, krytyczne spojrzenie na metodykę kształcenia online.

2. W stronę hiperhumanizmu i społeczeństwa mądrości

2.1 Teoria krytyczna w obszarze technologii kształcenia

Technologie kształcenia online, tak jak i inne innowacje techniczne wprowadzane do społecznego obiegu, wymagają dziś szczególnej uwagi. Sytuacja wielowymiarowego

⁷ L. Kołakowski, *Wielkie i małe kompleksy humanistów*, (w:) *Kultura i fetysze*, PWN, Warszawa 1967, s. 265.

⁸ Tamże, s. 266.

⁹ Tamże, s. 265.

¹⁰ Tamże, s. 277.

¹¹ C. Ess, *Wag the Dog? Online Conferencing and Teaching*, „Computers and the Humanities” 2000, Vol. 34, No. 3, s. 297–309.

uzależnienia człowieka od techniki, dążący do nieustannego wzrostu system społeczno-gospodarczy oraz mity kształtujące świadomość społeczną w zakresie relacji człowiek-technika sprawiają, że jej obiektywna ocena stała się niezwykle trudna. Jak zauważa Janusz Morbitzer, współczesna technika wymaga refleksji aby nie stać się jej zakładnikiem¹². W obszarze edukacji owej refleksji dostarcza subdyscyplina pedagogiki zwana technologią kształcenia. Jej zadaniem jest nie tylko pośredniczenie między nieco konserwatywną dydaktyką a światem nowoczesnej techniki, ale także „ukazywanie płynących z nich zarówno korzyści jak i zagrożeń”¹³. Tę doniosłą rolę pełnić może dopiero wtedy, gdy będzie to refleksja o charakterze krytycznym.

W języku potocznym pojęcie krytyki odnosi się do negatywnej oceny kogoś lub czegoś. Jednak dla humanistyki i nauk społecznych termin ten posiada szczególne znaczenie. Od czasu założenia Szkoły Frankfurckiej w I poł. XX w. krytyka to swoiste dociekanie, które bierze w nawias przekonania uznane za oczywiste. Próbuje zrozumieć niedostrzegalne mechanizmy tworzące aktualny stan rzeczy. Nawiązuje tym samym do greckiego źródłosłowa *krinein* (κρίνειν), który oznacza sprawdzać bądź osądzać¹⁴. Jej specyfikę dobrze uchwycił Michel Foucault pisząc: „w krytyce nie idzie o to, by powiedzieć, że sprawy nie mają się tak, jak powinny. W krytyce o to idzie, by obnażyć milczące przesłanki, rozmaitego rodzaju nawykowe, bezkrytyczne przyjmowanie, niedostrzegane sposoby myślenia, na których akceptowane przez nas praktyki się wspierają (...) by pokazać, że sprawy nie są tak oczywiste, za jakie się je uważa (...)”¹⁵. Ujęcie krytyczne to zatem nic innego jak obiektywne przyglądanie się rzeczywistości, które nie ulega pokusie łatwych odpowiedzi będących efektem panujących powszechnie przekonań.

Tak rozumiana krytyczność jako postawa intelektualna stała się fundamentem teoretycznej ramy zwanej teorią krytyczną. To wyrastające z neoheglizmu stanowisko filozoficzne po raz pierwszy wyartykułował Max Horkheimer w artykule „Teoria tradycyjna a teoria krytyczna” z 1937 roku. Odróżnił on teorię krytyczną od tradycyjnej istniejącej od czasów Kartezjusza. Kartezjański dualizm podmiotu i przedmiotu zastąpił monizmem łączącym dwa bieguny poznania. Jak zakładał taka synteza pozwala uniknąć

¹² J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 91.

¹³ Tamże, s. 165.

¹⁴ M. Hylewski, T. Burdzik, *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej jako krytyka kultury masowej*, „Kultura-Historia-Globalizacja” 2014, Nr 15, s. 117, <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.1050567>.

¹⁵ M. Foucault, *Politics, Philosophy, Culture: interviews and Other Writings*, London, Routledge 1988, s. 154.

złudzenia obiektywizmu obecnego w koncepcjach dualistycznych, dla których świat (przedmiot) jest taki jaki się jawi podmiotowi¹⁶. Według teorii krytycznej budulcem świata są przekonania wpajane przez ideologie, czyli „systematyczne schematy idei, zwykle odnoszące się do polityki, ekonomii lub społeczeństwa i stanowiących podstawę działania”¹⁷. Według Theodora Adorno ideologia prezentuje się jako neutralna, samowytłumaczalna i obiektywnie prawdziwa, pomimo bycia silnie ukształtowaną przez interesy społeczne¹⁸. Te atrybuty sprawiają, że jest ona często poza dyskusją społeczną, a inne sposoby myślenia są marginalizowane lub uznawane za bezsensowne.

Początkowo teoria krytyczna służyła dogłębnemu zbadaniu niemieckiego społeczeństwa schyłku epoki burżuazyjnej i towarzyszącej mu ekspansji ideologii faszyzmu. Ten okres charakteryzowało odwołanie się do tradycji niemieckiego idealizmu, psychoanalizy, marksizmu i neoheglizmu¹⁹. Jednak po II Wojnie Światowej teoretycy Szkoły Frankfurckiej, w tym m.in. Erich Fromm, Walter Benjamin, Herbert Marcuse i Jürgen Habermas stworzyli nową perspektywę badawczą związaną z krytyką społeczeństwa kapitalistycznego. Za jej dojrzały wyraz uznać można myśl Habermasa, który należał do tzw. drugiej generacji frankfurczyków. W swojej filozofii definiował trzy rodzaje wiedzy: 1. wiedza instrumentalna dotycząca technicznych obszarów pracy i produkcji, 2. praktyczna, która odnosi się do interpretacyjnych sposobów poznania, dzięki którym codzienne czynności społeczne nabierają znaczenia oraz 3. wiedza emancypacyjna wyrażona w kategoriach władzy, kontroli i emancypacji²⁰. To właśnie osiągnięcie ostatniej z nich posiadającej wyzwalający potencjał jest dążeniem przedstawicieli teorii krytycznej.

Teoria krytyczna jest dziś obecna w wielu obszarach badawczych nauk humanistycznych i społecznych. Przeniknęła także do obszaru technologii kształcenia. Randall Nichols i Vanessa Allen-Brown dokonując kwerendy literatury przedmiotu w latach 90. odkryli szerokie spektrum badań wykorzystujących podejście krytyczne w obszarze edukacji zapośredniczonej technologicznie. Obejmowały one m.in. stanowiska filozoficzne, metodyki medialne (*instructional design*), wykorzystanie komputerów i wizualizacja, zapośredniczone technologicznie relacje społeczne

¹⁶ M. Hylewski, T. Burdzik, dz. cyt., s. 116.

¹⁷ *Oxford English Dictionary*, Oxford University Press, hasło: „ideology”, <https://www.oed.com/view/Entry/91016?redirectedFrom=ideology#eid>.

¹⁸ T. Adorno, *Minima Moralia: Reflections from a damaged life*, Verso, London 1981, s. 126.

¹⁹ D. Ingram, J. Simon-Ingram, *Critical theory: the essential readings*, Paragon, New York 1991, s. 18.

²⁰ J. Habermas, *Knowledge and human interests*, MA: Beacon, Boston 1971, s. 168.

analizowane przez pryzmat płci i rasy, wpływ kapitalizmu i przemysłu zbrojeniowego, a także kwestie komunikacji, edukacji medialnej, etyki wykorzystania mediów oraz badania w działaniu (*action research*)²¹.

Jednak, jak zauważa Norm Friesen, tej emancypacyjnej wiedzy w obszarze edukacji online wciąż jest niewiele. Jego zdaniem teoria krytyczna pozostaje tu nierozpoznana i niedostatecznie wykorzystywana²². Choć w ostatniej dekadzie nastąpił znaczny wzrost ilości publikacji podchodzących krytycznie do tego obszaru, to w opinii Neila Selwyna, w tym samym czasie lawinowo wzrosła ilość publikacji ślepo afirmujących technologie edukacyjne²³. Co więcej, Randall Nichols i Vanessa Allen-Brown wskazują także, że refleksja uprawiana w nurcie krytycznym jest często zbyt hermetyczna, wewnętrznie sprzeczna, naiwna oraz niezdolna uzasadnić swojego stanowiska²⁴. Dążąc zatem do zwiększenia wpływu wiedzy emancypacyjnej wypracowanej w ramach teorii krytycznej na obszar e-edukacji, konieczne jest zwiększenie jej ilości w obiegu naukowym, ale także zadbanie o jej jakość. To warunek *sine qua non* „krytycznego zwrotu” w obszarze e-edukacji, a zatem możliwości wyłonienia się humanistycznego paradygmatu kształcenia online umocowanego w przeciwstawnych dla neoliberalizmu i podejścia technologicznego wartościach.

2.2 Krytyczne projektowanie technologii kształcenia

Dokonana we wcześniejszym rozdziale analiza wykazała, że artefakty techniki będące produktem społecznym katalizują określone wartości i cele. Dla nauczania online oznacza to, iż wykorzystywane oprogramowanie, w tym zwłaszcza systemy zarządzania nauczaniem (LMS), wpływać mogą na rzeczywistość e-edukacji promując określone filozofie edukacyjne i podejścia do realizacji procesu kształcenia. Kształt narzędzi ICT, którymi się posługujemy, nie jest zatem bez znaczenia dla realizowanej za ich pomocą edukacji. Jak stwierdził filozofii techniki Andrew Feenberg: „O tym kim są i kim się staną ludzie decyduje w niemniejszym stopniu postać naszych narzędzi niż działania mężów stanu i ruchów politycznych. Projektowanie technologii jest zatem decyzją ontologiczną

²¹ R. Nichols, V. Allen-Brown, *Critical theory and educational technology*, (w:) D. Jonassen (red.), *Handbook of research for educational communications and technology*, Simon and Shuster Macmillan, New York 1996, s. 238, <http://members.aect.org/edtech/ed1/pdf/09.pdf>.

²² N. Friesen, *Critical Theory: Ideology Critique and the Myths of E-Learning*, „Ubiquity” 2008, Nr 9(22), s. 82.

²³ N. Selwyn, *Technology and Education—Why It’s Crucial to be Critical*, (w:) S. Bulfin, N.F. Johnson, C. Bigum (red.), *Critical Perspectives on Technology and Education*, Palgrave Macmillan, New York 2015, https://doi.org/10.1057/9781137385451_14.

²⁴ R. Nichols, V. Allen-Brown, dz. cyt., s. 246.

obarczoną konsekwencjami politycznymi”²⁵. Innymi słowy, jak ujął to John Culkin w rozpowszechnionym przez Marshalla McLuhana stwierdzeniu: „Kształtujemy nasze narzędzia, by następnie one kształtowały nas”²⁶.

Dążąc do kształcenia online, które w sposób najpełniejszy służyć ma humanistyce nie można pominąć tego instrumentalnego obszaru. Konieczne jest przyjęcie krytycznej perspektywy na etapie projektowania rozwiązań informatycznych dla e-edukacji, a także podczas ewaluacji gotowych już narzędzi (*technology assessment*). Krytyczna postawa obecna w tych dwóch momentach pozwalałaby tworzyć rozwiązania bardziej dopasowane do potrzeb humanistów oraz wolne od ideologicznych wtęgotów.

Realizacja takiego podejścia wymaga jednak spełnienia dwóch warunków. Pierwszym jest interdyscyplinarność zespołu projektowego, która zakłada komplementarne optyki fenomenu e-edukacji: informatyczną, pokazującą możliwości i ograniczenia narzędzi, kognitywistyczną, próbującą zrozumieć interakcje człowiek-maszyna, pedagogiczną, skupioną na formowaniu cyfrowej rzeczywistości do potrzeb kształcenia oraz teorii krytycznej stosującej, kategorii władzy i panowania do analizy technologii informacyjnych. Ten ostatni element rozwijany jest obecnie przez młode subdyscypliny takie jak *Software Studies*, *Critical Code Studies* czy *Critical Interface Analysis*. Drugim warunkiem jest demokratyczny model negocjowania kształtu techniki. Jak wykazała wcześniejsza analiza projektowanie jest dziś domeną wąskiej grupy społecznej reprezentowanej przez firmy technologiczne. Jako społeczeństwo oddaliśmy bowiem mandat na przewodnictwo w kształtowaniu naszej rzeczywistości podmiotom rynkowym wytwarzającym innowacje techniczne. Tworzą one rozwiązania zgodne z własną wizją (*technology push*) bądź wynikające z oczekiwań rynku i potencjału sprzedażowego (*market pull*). Jednak jak wskazuje Andrew Feenberg „wykluczenie zdecydowanej większości z udziału w tej decyzji jest głęboko niedemokratyczne”²⁷. Niemożliwość współtworzenia narzędzi i decydowania o ich kształcie odbiera bowiem społeczeństwu prawo do decydowania o tym, w jakim świecie będzie żyć i kim się skutkiem tego stanie.

Przejsie do inkluzyjnego modelu negocjowania kształtu techniki w humanistycznym e-learningu wymaga przede wszystkim aktywnej postawy od

²⁵ A. Feenberg, *The Critical Theory of Technology*, Oxford University Press, 1991, s. 3.

²⁶ J. Jouhki, P. Hurme, *We Shape Our Tools, and Thereafter Our Tools Shape Us*, „Human Technology” 2017, Nr 13, <https://doi.org/10.17011/ht/urn.201711104209>.

²⁷ A. Feenberg, *The Critical Theory of Technology*, dz. cyt. s. 3.

społeczności akademickiej. Zwłaszcza zaś kadry naukowo-dydaktycznej. Jak apelował Andrew Feenberg, jako humaniści musimy wziąć sprawy w swoje ręce, wyjść poza defensywną postawę i aktywnie współdziałać z edukacyjnymi technologami (*educational technologists*) nad kształtem tej innowacji²⁸. To wyjście ze stanu technologicznego somnambulizmu czy biernego akceptowania istniejących rozwiązań prowadzić ma do sytuacji, w której używana na co dzień technologia edukacyjna będzie wspólnym dziełem różnych grup społecznych. Pozwoli to zachować różne cele i wizje edukacji oraz chronić będzie przed absolutną dominacją jednej z nich. Co więcej, jedynie aktywna postawa humanistów umożliwi dziś wprowadzenie refleksji nad wartościami w obszar projektowania technologii kształcenia. Jak wskazał Rafał Lizut konsekwencją powszechnego dziś stanowiska neutralności aksjologicznej techniki jest zanik kwestii moralnych projektowania i konstruowania techniki oraz przeniesienie odpowiedzialności na jej użytkowników²⁹. Przywrócenie namysłu w tym obszarze wymaga zatem krytycznej perspektywy, której głównymi reprezentantami są właśnie humaniści.

Powyższa postawa wymaga jednak odpowiedniego kontekstu organizacyjnego i prawnego, aby przyniosła jakiegokolwiek rezultaty. Ogromną szansą w tym zakresie jest model wytwarzania oprogramowania znany z wolnego i otwartego oprogramowania (*Free/Libre Open Source Software* – FLOSS). Tworzy on egalitarną przestrzeń kooperacji jednostek, których celem jest rozwój konkretnego, cyfrowego dobra wspólnego. Sposób jego funkcjonowania dobrze oddaje metafora bazaru użyta w klasycznym dziele społeczności FLOSS *Katedra i bazar* Erica Reymonda³⁰. Bazar, w przeciwieństwie do elitarniej i zarządzanej odgórnie katedry, jest miejscem samoorganizującego się ładu, w którym każdy z uczestników odpowiada za niewielki element projektu. Jednocześnie efekty wspólnej pracy są cały czas dostępne do wglądu i powielania, co umożliwia tworzenie poprawek i nowych wersji. Symultaniczną pracę tysięcy osób umożliwia tu modułowa architektura, która pozwala rozwijać go za pomocą drobnych fragmentów kodu takich jak wtyczki, moduły czy biblioteki nie wpływając na kluczowe obszary systemu. Te dwa elementy – otwarty model wytwarzania oprogramowania oraz modułowa architektura – stoją za sukcesem wykorzystywanych dziś powszechnie platform e-learningowych takich jak Moodle, ILIAS, Sakai, Atutor czy Dokeos. To dzięki nim możliwe jest wytwarzanie darmowego oprogramowania, które

²⁸ A. Feenberg, *Distance Learning: Promise or Threat?*, dz. cyt., s. 9.

²⁹ R. Lizut, *Niewidzialna ręka techniki*, dz. cyt.

³⁰ Zob. E. Raymond, *The Cathedral and the Bazaar...*, dz. cyt.

bardziej niż komercyjne odpowiedniki odzwierciedla potrzeby, cele i wizje edukacji online właściwe dla różnych grup interesariuszy, w tym humanistów.

Spośród wielu przykładów wykorzystania powyższego modelu w rozwoju oprogramowania do e-edukacji warto wskazać zainicjowany przez wykładowców humanistyki projekt Marginalia³¹. To wielokrotnie nagradzany projekt, na czele którego stanął twórca krytycznej teorii technologii Andrew Feenberg. Jego celem było stworzenie rozwiązania, które poszerza standardowe możliwości oferowane przez forum dyskusyjne, w tym forum dostępne na platformie Moodle. Kształcący online wykładowcy humanistyki dostrzegli bowiem potrzebę, aby w asynchronicznej dyskusji pojawiła się dodatkowa przestrzeń konwersacji niejako na marginesie istniejącej już dyskusji. Ten cel realizować miała dodana – w przypadku Moodle przez wtyczkę systemową – kolumna adnotacji, która według twórców pełni podobną rolę, co krótkie werbalne i niewerbalne wskazówki podtrzymujące rozmowę twarzą w twarz (Rys. 7).

Rysunek 18. Forum dyskusyjne Moodle z wtyczką Marginalia

The screenshot shows a Moodle forum interface. At the top, there are controls for displaying replies in a nested form, a 'Move' button, and a 'Move this discussion to ...' dropdown menu. There are also links for 'All annotations' and 'Summary Tags'. The main content area displays two forum posts. The first post, titled 'Why annotation?' by Admin User, dated Friday, 2 May 2008, 01:07 pm, contains text with yellow highlights: 'All course management systems provide discussion forum as one of their key functionalities', 're-visitation', and 'education oriented discussion forum'. To the right of the post, there are two annotations by Geoffrey Glass. The first annotation says: 'It's remarkable how little the forum medium has changed.' The second annotation says: 'Forums are like newspapers - current, but poor for ongoing stories.' The second post, titled 'Re: Why annotation?' by Geoffrey Glass, dated Friday, 2 May 2008, 01:20 pm, contains text with yellow highlights: 'education oriented discussion forum'. To the right of this post, there is one annotation by Geoffrey Glass: 'Are there any unique technical features of forums focused on education?'. At the bottom of the forum posts, there are links for 'Edit', 'Delete', 'Quote', and 'Reply'.

Źródło: <http://webmarginalia.net>.

³¹ Marginalia, <http://webmarginalia.net/research>.

Badania zespołu Feenberga wykazały, że dodanie funkcjonalności adnotacji usprawnia moderowanie forum, zwiększa zaangażowanie studentów w pracę z tekstem oraz ilość interakcji między uczestnikami³². Obecność adnotacji jest także pomocna w zapamiętywaniu, przyswajaniu i tworzeniu własnych komentarzy³³.

Projekt Marginalia jest ciekawym przykładem aktywnej i twórczej postawy kadry akademickiej w kształtowaniu narzędzi zdalnego nauczania. Istniejące rozwiązania nie są tu postrzegane jako ostateczne, do których należy się dostosować. Kluczowe dla kształtu elektronicznego środowiska kształcenia stają się na powrót cele pedagogiczne, które inicjują powstawanie nowych rozwiązań przekraczających istniejące, nieefektywne standardy, w tym przypadku dotyczące dyskusji asynchronicznej online.

2.3 Od cyfrowej pedagogiki krytycznej do społeczeństwa mądrości

Obecność teorii krytycznej w obszarze technologii kształcenia oraz krytyczne podejście do projektowania rozwiązań ICT w e-learningu stanowią fundament dla ostatniego elementu hiperhumanistycznej triady. W książce *Critical Digital Pedagogy* Jesse Stommel, Chris Friend i Sean Morris wprowadzają koncepcję Cyfrowej Pedagogiki Krytycznej (CPK) jako dyscypliny integrującej obszar cyfrowych technologii, pedagogiki i refleksji krytycznej³⁴. Analizując współczesne podejście do e-edukacji dostrzegają potrzebę ich wzajemnego przenikania. Zdaniem autorów zbyt często obszar technologii staje się uprzywilejowany względem pedagogiki i refleksji krytycznej redukując dyskusje do poszukiwania najlepszego narzędzia. Z kolei komponent krytyczny okazuje się zbyt teoretyczny, hermetyczny i defensywny oraz nie przekłada się na praktykę pedagogiczną. Cyfrowa Pedagogika Krytyczna ma ambicje połączyć te trzy obszary w spójną przestrzeń teorii i praktyki. Dzięki dociekaniu i obserwacji tego, jak różne wymiary cyfrowych technologii wpływają na proces nauczania–uczenia się, pragnie „odzyskać krytyczną funkcję edukacji w jej kwestionowaniu, refleksji, dążeniu do sprawiedliwości i równości, a także w jej wytrwałym pragnieniu odczytywania świata, w którym to się wydarza, niezależnie od tego, czy jest to klasa, salon, plac zabaw czy urządzenie cyfrowe”³⁵.

³² M. C. Xin i in., *An investigation of annotation-enhanced online discussion forums*, (w:) F. Pozzi, D. Persico (red.), *Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities: Theoretical and Practical Perspectives*, IGI Global Publishing, 2010, s. 14, <http://webmarginalia.net/papers/xin-glass-feenberg-2010.pdf>.

³³ Tamże.

³⁴ J. Stommel, C. Friend, S. Morris, *Critical Digital Pedagogy: A Collection*, Hybrid Pedagogy Inc., 2020, <https://cdpcollection.pressbooks.com>.

³⁵ Tamże, <https://cdpcollection.pressbooks.com/front-matter/introduction>.

W praktyce pedagogicznej założenia CPK wcielić będzie w życie krytyczna metodyka medialna (*Critical Instructional Design*). Jak zauważa Sean Morris, jest ona „próbą wypracowania sposobów tworzenia przestrzeni sprawczości w środowiskach nauczania online i hybrydowego”³⁶. To podejście różni się od klasycznej metodyki medialnej, która traktuje wszystkich studentów jednakowo, pomimo twierdzenia, że jest inaczej. Według Morrisa współcześni studenci online są bardziej użytkownikami niż uczącymi się, a większość kształcenia online wymaga od nich zachowywania się jak maszyny. Krytyczna metodyka medialna ma zmienić tę sytuację wprowadzając m.in. element dociekliwości i empatii³⁷.

Spojrzenie na proces humanistycznego kształcenia online przez pryzmat Cyfrowej Pedagogiki Krytycznej ukazuje inną wizję e-edukacji, niż ta obecna w technologicznym paradygmacie osadzonym w neoliberalizmie. Wyposażona w wiedzę emancypacyjną CPK wprowadza bowiem prymat wartości pedagogicznych nad technologicznymi, co posiada szereg istotnych konsekwencji.

Po pierwsze oznacza to rezygnację z dyrektywy skuteczności zawartej w narzędziach ICT na rzecz mniej efektywnych ekonomicznie, ale bardziej „ludzkich” i upodmiotawiających metod kształcenia. Jak zauważa Ellie Chambers, dla wykładowców humanistyki oznacza to m.in. rezygnację z automatyzujących ewaluację testów wielokrotnego wyboru obecnych na platformie e-learningowej na rzecz klasycznej formy eseju³⁸. Zwiększeniu ulega tu także udział dialogu i metod aktywizujących przy jednoczesnej redukcji metod podających opartych o udostępnione zasoby.

Po drugie wprowadza uczciwe podejście do możliwości i ograniczeń e-edukacji wynikające zarówno z teorii, jak i praktyki. Jeśli obecne możliwości technologiczne i metodyczne okazują się niewystarczające, by w sposób efektywny realizować zakładane cele pedagogiczne, to dążyć będzie do zmiany tej sytuacji tworząc, tak jak w przypadku projektu Marginalia, własne rozwiązania, bądź nie mając takiego wyboru, rezygnując ze stosowania kształcenia online. Ta postawa osadzona w humanistycznych wartościach pedagogiki uobecniać się będzie także na etapie organizowania studiów. Oznacza bowiem zdystansowanie się od umotywowanego ekonomicznie imperatywu maksymalizacji komponentu online w obszarze kształcenia akademickiego. Zamiast tego

³⁶ S. Morris, *Critical Digital Pedagogy and Design*, 1.05.2017, <https://www.seanmichaelmorris.com/critical-digital-pedagogy-and-design>.

³⁷ Tamże.

³⁸ E. Chambers, *Critical humanism*, (w:) E. Chambers (red.), *Contemporary Themes in Humanities Higher Education*, Kluwer Academic Publishers, London 2001, s. 16.

CPK dążyć będzie do zwiększania pedagogicznej doskonałości, którą rozumie jako wykorzystanie tego, co najlepsze z różnych środowisk kształcenia. W tym przypadku dwie dekady badań jednoznacznie wskazują, że to właśnie formy mieszane łączące tradycyjne spotkania *face-to-face* z nauką online są najbardziej skuteczne. To przede wszystkim dzięki interakcjom wysokiej wartości (*high-value inperson interactions*), jak określa je rekomendacja MIT, które są możliwe jedynie w środowisku tradycyjnym³⁹. Cyfrowa Pedagogika Krytyczna wspierać zatem będzie modele hybrydowe zachowujące ucieleśnione formy nauczania (*embodied teaching*) wszędzie tam, gdzie wnosić one będą pedagogiczną wartość dodaną, jak ma to miejsce w humanistyce.

Po trzecie w miejsce sztywnego trzymania się raz stworzonego modelu kształcenia online, który ignoruje zachodzące przemiany i aktualne potrzeby studiujących w imię optymalizacji ekonomicznej, wprowadza podejście adaptacyjne. Oznacza to stały wysiłek poszukiwania i wdrażania dopasowanych do sytuacji i potrzeb metod nauczania. Wartość adaptacyjności jako założenia metodycznego ujawnia się zwłaszcza w sytuacjach nadzwyczajnych, takich jak pandemia COVID-19, która wymusiła nagłą zmianę sposobu nauczania. Przymusowe przejście na nauczanie online wiązało się tu jednocześnie ze zmianą roli wykładowcy. W tym przypadku kierunek tej zmiany dobrze oddaje hasło Armanda Doucet: „Maslow przed Bloomem”⁴⁰. W czasach braku ontologicznego bezpieczeństwa konieczne stało się przewartościowanie hierarchii celów pedagogicznych. Dążenie do sukcesu dydaktycznego ustąpić musiało miejsca niesieniu emocjonalnego wsparcia uczących się w oswojaniu lęków wywołanych niepewną rzeczywistością. W przypadku e-learningu asynchronicznego realizowanego za pomocą modelu podającego z ograniczoną ilością interakcji student – wykładowca, takie wsparcie byłoby trudne do uzyskania. Przeciwnie, w Cyfrowej Pedagogice Krytycznej, która dąży do empatycznego i podmiotowego traktowania uczących się, zakłada się brak kategorię domknięcia modelu e-edukacji, zwłaszcza w obszarze interakcji wykładowca – student.

Powyższe założenia obecne *implicite* w Cyfrowej Pedagogice Krytycznej rezonują z tym, co trzy dekady wcześniej John Naisbitt zawarł w prostej frazie – *high*

³⁹ K. Willcox, S. Sarma, P. Pippel, *Online Education: A catalyst for higher education reforms*, Online education policy initiative, Final Report, 2016, s. X, <https://oeipi.mit.edu/files/2016/09/MIT-Online-Education-Policy-Initiative-April-2016.pdf>.

⁴⁰ A. Doucet i in., *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic*, UNESCO, 2020, <https://learning-portal.iiep.unesco.org/en/library/thinking-about-pedagogy-in-an-unfolding-pandemic-an-independent-report-on-approaches-to>.

tech, high touch. Po to, by rosącemu znaczeniu techniki w życiu społecznym towarzyszyło rozwijanie bardziej ludzkich i empatycznych sposobów jej użycia. Jak pisał, powinniśmy „wspierać technologie, które zachowują nasze człowieczeństwo i odrzucać te, które je podważają”⁴¹. Krytyczna Pedagogika Cyfrowa zdaje się to właśnie robić. Integrując aktywność krytyczną, pedagogiczną i technologiczną staje się narzędziem przywracania stanu równowagi w naszych relacjach z technologią kształcenia. Stanowi antidotum na redukcyjne podejście technologiczne, które musimy jedynie zastosować. Jeżeli to się uda, znajdziemy się o krok bliżej społeczeństwa mądrości, które – jak zauważa Ewa Chmielecka – obok informacji i wiedzy wprowadzać będzie dodatkowo wymiar wartości wskazujących niczym latarnia morska drogę do najlepszej z możliwych przyszłości człowieka w świecie techniki⁴².

⁴¹ J. Naisbitt, N. Naisbitt, D. Philips, *High Tech High Touch*, Broadway Books, 1999, s. 26.

⁴² E. Chmielecka, *Edukacja dla społeczeństwa mądrości*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2008, s. 19,
http://e-edukacja.fundacja.edu.pl/czwarta/referaty/sesja_I/01_e-edukacja.pdf.

Zakończenie

Celem rozprawy był krytyczny ogląd procesu uniwersyteckiego kształcenia humanistycznego online, nakierowany na artikulację szans jak i ryzyka towarzyszących wprowadzeniu technologii teleinformatycznych do nauczania akademickiego. Wybór problemu badawczego był wynikiem przekonania autora, iż kwestia ta nie była dotąd należycie rozpoznana. Zwłaszcza w zakresie uwarunkowań związanych z dominującą doktryną społeczno-ekonomiczną jaką jest neoliberalizm oraz społecznym stosunkiem do techniki (w tym technologii kształcenia), który w czasach społecznego i gospodarczego uzależnienia od jej wytworów trudno uznać za obiektywny. Poprzez scharakteryzowanie wyjątkowości humanistyki odpowiedzieć miała na pytanie o możliwość jej przeniesienia do sieci. Owa wyjątkowość została zdefiniowana przez pryzmat immanentnych wartości humanistyki zakorzenionych w wielowiekowej tradycji, która posiada swoje odzwierciedlenie w pedagogicznej specyfice: stosowanych metodach nauczania, zakładanych efektach kształcenia oraz praktykach społecznych je wspierających, jak relacja mistrz-uczeń.

W opinii autora udało się zrealizować zakładane cele pracy. Uzyskano wgląd w przestrzeń szans i ryzyka, która okazała się być złożoną, wielowymiarową matrycą będącą wypadkową czynników ekonomicznych, kulturowych, technologicznych i instytucjonalnych. Wskazano także sposoby mitygowania systemowego ryzyka, tak by zwiększyć szansę na wyłonienie się humanistycznego paradygmatu kształcenia online w przyszłości.

Bilans korzyści płynących z użycia formuły online w uniwersyteckim kształceniu humanistycznym umieścić można w dwóch obszarach: pedagogicznym, związanym z tworzeniem wartości dodanej w obrębie praktyki nauczania-uczenia się oraz pozadydaktycznym, związanym z dostępnością kształcenia oraz polityką kadrową uczelni.

1. Obszar szans pedagogiczny:

- 1.1. *Zajęcia międzyuczelniane.* Niezwykle atrakcyjnie przedstawia się możliwość realizowania zajęć międzyuczelnianych: seminariów, konwersatoriów, wykładów gościnnych. Z jednej strony pozwala to na dostęp do wybitnej kadry z całego świata. Z drugiej, w przypadku klas międzynarodowych, stanowić może niezwykle cenną sposobność na dialog międzykulturowy, który jest niezwykle

wartościowym sposobem budowania postaw tolerancji i otwartości na innego w zglobalizowanym świecie.

1.2. *Aktywizacja studentów.* Formuła online okazuje się aktywizować także osoby, które w normalnych warunkach kształcenia pozostałyby z boku: nieśmiałe, mniej pewne siebie, przejawiające jakąś formę lęku społecznego.

1.3. *Nowe możliwości rozwoju kompetencji.* Wartościowe okazują się także asynchroniczne formy komunikacji – zarzucone podczas pandemii COVID-19 na rzecz środków synchronicznych – zwłaszcza forum dyskusyjne. Pozwalają one kształtować kompetencje humanistyczne, w tym wypowiedź pisemną i dialog, w niemożliwy w tradycyjnej klasie sposób.

1.4. *Podtrzymanie relacji z nauczycielem.* Środki komunikacji elektronicznej wprowadzają niezwykłą łatwość z jaką uczeń może pozostać w kontakcie ze swoim nauczycielem-mistrzem. Sprawia to, że nauczyciel może być obecny w życiu ucznia o wiele częściej i dłużej, niż umożliwiałyby to tradycyjna forma komunikacji wymagająca fizycznego spotkania.

2. Obszar szans pozadydaktycznych:

2.1. *Zwiększenie dostępności studiów.* Najbardziej oczywistą szansą jaką oferuje użycie formuły online w kształceniu humanistycznym jest zwiększenie dostępności studiów. Zwłaszcza dziś, gdy humanistyka jest często drugim wyborem wiążącym się bardziej z potrzebą rozwoju osobistego, niż konkretną karierą zawodową. To niezwykle cenna możliwość zwłaszcza dla osób pracujących, wychowujących dzieci czy z ograniczoną mobilnością. Dostępność ta dotyczy także aspektu finansowego, gdyż studia humanistyczne online są z reguły tańsze od tradycyjnego odpowiednika.

2.2. *Sposób na utrzymanie zatrudnienia w jednostkach akademickich.* Uruchomienie studiów online jest także szansą dla kadry akademickiej na zachowanie stanu zatrudnienia w coraz częściej redukowanych jednostkach humanistycznych. Ze względu na spadające zainteresowanie stacjonarnymi studiami w tym obszarze konieczne staje się poszerzenie obszaru działania, co umożliwiają studia online adresowane do globalnego odbiorcy. W uprzywilejowanej sytuacji są tu uczelnie notowane na wysokich miejscach w rankingach akademickich oraz oferujące program studiów w języku angielskim.

W przypadku analizy ryzyka okazało się ono bardziej złożonym i obszernym zagadnieniem niż można byłoby przypuszczać. Posiada trzy płaszczyzny, które wzajemnie się warunkują: 1) dydaktyczną, związaną z zastosowaniem formuły kształcenia na odległość przez Internet, 2) metodyczną, wynikającą z konkretnych sposobów realizacji humanistycznej e-edukacji oraz 3) społeczno-kulturową, obejmującą przyjmowane stanowiska i postawy wobec techniki, zwłaszcza wobec technologii kształcenia online w grupie kluczowych interesariuszy edukacji akademickiej.

1. W obszarze ogólnym, wynikającym z samej formuły nauczania online umieścić można pięć zagrożeń:

1.1. *Ograniczenia dla przedmiotów humanistycznych.* Dwa przedmioty okazały się niemożliwe do całkowitego przeniesienia online: historia sztuki, która wymaga pełnego doświadczenia estetycznego płynącego z obcowania z oryginalnym dziełem w kontekście właściwej mu przestrzeni oraz zajęcia z komunikacji interpersonalnej, w których praca z ciałem stanowi kluczowy element samopoznania.

1.2. *Niska jakość kształcenia.* Jak się okazuje teza słynnej pracy Thomasa Russella *The No Significant Difference Phenomenon* sprzed dwóch dekad, iż nie istnieje statystycznie istotna różnica pomiędzy edukacją zdalną a stacjonarną, nie wytrzymała próby czasu. Kolejne metaanalizy i badania ukazały rosnącą niejednoznaczność w ocenie dydaktycznej skuteczności e-edukacji budząc wątpliwości nie tylko wśród badaczy tego zagadnienia, ale także pracodawców i samych studentów. W przypadku humanistyki przytoczone badania sugerują, że studenci humanistyki uczą się gorzej online niż w tradycyjnym środowisku kształcenia, zwłaszcza w aspekcie zapamiętywania i rozumienia. Występowało tu zjawisko luki efektywności (*performance gap*), a więc gorszych osiągnięć w środowisku online. Jednak niewielka liczba badań tego zagadnienia, obejmująca głównie modele asynchroniczne, nie pozwala na katagoryczne stwierdzenia.

1.3. *Niska skuteczność realizacji celów wychowawczych.* W zakresie budowania postaw formuła online okazała się być dużą niewiadomą. Brak bowiem badań podejmujących to zagadnienie. Teoretyczne rozważania pozwoliły ustalić, że w stosunku do edukacji stacjonarnej posiada ona pewne ograniczenia. Główny sposób budowania postaw jakim jest naśladownictwo jest tutaj obecny jedynie w kontekście zajęć. Znikają bowiem wszelkie pozadydaktyczne sytuacje znane z kształcenia stacjonarnego, w których student mógłby obserwować lub wchodzić

w interakcje z wykładowcą. Jednocześnie ich substytutem są media społecznościowe, w których różne formy aktywności wykładowcy mogą oddziaływać wychowawczo.

- 1.4. *Ograniczenia dla relacji mistrz – uczeń.* Komunikacja zapośredniczona przez komputer (CMC) okazuje się dla tytułowej relacji ambiwalentna. Z jednej strony, jak pokazują badania, ułatwia nawiązanie kontaktu i szybciej prowadzi do większego stopnia zaufania. Pozwala też łatwo zwiększyć częstość kontaktu. Z drugiej, stawia pod znakiem zapytania autentyczność i trwałość tak zbudowanej relacji oraz zmniejsza może poczucie odpowiedzialności za nieobecnego fizycznie wirtualnego ucznia. W przypadku użycia modeli kształcenia online minimalizujących kosztachłonnaść studiów relacja ta może zostać całkowicie wyeliminowana.
- 1.5. *Wykluczenie studentów preferujących tradycyjną komunikację.* Jak sugerują badania niewielki odsetek studentów humanistyki nie jest zainteresowany jakkolwiek formą kształcenia przez Internet. Kluczowy jest dla nich bezpośredni kontakt, którego – z różnych powodów - nie chcą zamienić na żadną formę zapośredniczonej komunikacji. Oznacza to, że wprowadzanie przymusowych zajęć zdalnych w ramach tradycyjnych studiów wyższych będzie dla tej grupy niesatysfakcjonującym doświadczeniem, które może skutkować gorszymi wynikami końcowymi oraz niezadowoleniem ze studiów.
2. Kolejnym, niezwykle ważnym obszarem ryzyka okazały się konkretne sposoby użycia e-learningu w kształceniu humanistycznym. Wskazać można trzy modele, w których, w różnym stopniu, podważone zostają immanentne wartości humanistyki lub efektywność kształcenia.
 - 2.1. *„Neoliberalny” model e-edukacji.* Stosowany głównie przez uczelnie for-profit, których cele strategiczne zorientowane są na efektywność ekonomiczną. W przypadku e-learningu realizuje się go poprzez: zatrudnianie na stanowisko prowadzącego zajęcia tańszych, lecz gorzej utytułowanych adiunktów, zwiększania grup zajęciowych oraz stosowanie asynchronicznych zasobów nie wymagających prowadzącego. Jednocześnie każdy element proces kształcenia odznacza się tu większą kontrolą i nadzorem ze strony administracji, która dąży do dalszego optymalizowania kosztów. Takie podejście stwarza jednak wiele zagrożeń. Przede wszystkim wprowadza ryzyko obniżenia się jakości kształcenia wynikające z mniejszych kompetencji prowadzącego oraz zmniejszenia się ilości

czasu prowadzącego na studenta. Niestety, jak zostało to wykazane, znaczenie interakcji z wykładowcą w e-learningu akademickim, które w USA chronić miała zasada regularnych i merytorycznych interakcji (RSI), jest coraz bardziej podważane i uznawane za przeszkodę w innowacji. Głównie przez przedstawicieli omawianego modelu. Co więcej, brak utytułowanego wykładowcy-badacza podważa także tradycyjną dla uniwersytetów zasadę jedności badań i nauczania, posiadającą niebagatelne znaczenie w aspekcie jakości kształcenia. Niemożliwa staje się także relacja mistrz – uczeń wraz z jej formacyjnym wymiarem. Wreszcie model ten prowadzi do dewaluacji statusu nauczyciela akademickiego. Pozbawia go autonomii w zakresie doboru metod i środków kształcenia, a także – w przypadku zatrudnianych na kontrakt adiunktów – uniemożliwia budowanie kariery akademickiej związanej z prowadzeniem badań.

2.2. *Jednowymiarowe modele e-edukacji.* Redukują komunikację do jednego kanału – asynchronicznego bądź synchronicznego. Prowadzony od lat 90. e-learning humanistyczny przez niemal dwie dekady był w całości asynchroniczny z ewentualnym dodatkiem synchronicznego czatu, co było efektem ograniczeń technicznych. Dla humanistyki nauczanej w ten sposób oznaczało to niemożliwość rozwoju kompetencji dialogu i argumentowania *ad hoc* w naturalnej sytuacji komunikacyjnej jaką jest dyskusja za pomocą mowy. Organizatorzy kształcenia online godzili się na tę stratę w zamian za zwiększona dostępność kształcenia oraz szansę realizacji własnych celów, głównie natury ekonomicznej. Z punktu widzenia efektów kształcenia model stricte asynchroniczny jest niestety niepełnowartościowy. Rozwój technologii i infrastruktury umożliwił wprowadzenie audiowizualnej komunikacji synchronicznej, która pozwala rozwijać wspomniane kompetencje. Jednak wraz z uznaniem modelu wideokonferencyjnego za bardziej nowoczesny, łatwiejszy w użyciu i bliższy tradycyjnemu środowisku kształcenia, pojawiło się przekonanie o jego samowystarczalności. Przekonanie to uległo wzmocnieniu w czasach pandemii COVID-19. Dla ekspertów z polskiego Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego taki e-learning redukuje potencjał obecny w całości metod i technik kształcenia online, co dotyczy także obszaru humanistyki.

2.3. *Modele eliminujące/redukujące międzyludzki wymiar kształcenia.* W tym obszarze należy umieścić zarówno w pełni zautomatyzowane formy

samokształcenia jak np. kursy MOOC, ale także modele e-studiów, które na szeroką skalę wykorzystują funkcję automatyzujące. W pierwszym przypadku ryzyko wprowadza sama idea edukacji bez wykładowcy, która pozbawi ją wymiaru relacji. W przypadku humanistyki, której poznanie ma charakter interpretacyjny, konieczny jest przewodnik. Będąc w nieustannym dialogu z uczniem pomagać mu będzie zrozumieć dane zagadnienie, a także rozwijać kluczowe kompetencje. Bezosobowy format MOOC stwarzała zatem ryzyko niezrealizowania celów kształcenia w przypadku zastosowania go w miejsce humanistycznych zajęć akademickich na uczelni. Jak na razie opór wykładowców humanistyki wobec prób zastąpienia zajęć kursami MOOC okazał się skuteczny. Trudno jednak przewidzieć, czy będące pod presją finansową uczelnie nie ulegną w końcu pokusie zmniejszenia kosztocłonności przez wcielenie tego formatu do programu studiów. W drugim przypadku mamy do czynienia z bardziej radykalną wersją modelu neoliberalnego, w której obok zwiększania grup zajęciowych czy zatrudniania kontraktowego mniej utytułowanej kadry szuka się oszczędności przez zastępowanie działań wykładowcy algorytmem. Ta zmiana dotyczy wybranych obszarów, które łatwo poddać algorytmizacji, a więc przekazu wiedzy, który staje się domeną interaktywnych zasobów oraz ewaluacji wykorzystującej testy, a w niedalekiej przyszłości także automatyczną ewaluacją prac pisemnych (*robo-grading*). Wraz z rozwojem sztucznej inteligencji zjawisko depersonalizacji edukacji będzie prawdopodobnie narastało zachowując relacje międzyludzkie jedynie w obszarach trudnych do zalgorytmizowania.

3. Ostatnim obszarem ryzyka są przekonania na temat techniki, szczególnie wśród kluczowych interesariuszy edukacji akademickiej: decydentów i wykładowców. Obejmują one dwa powszechne stanowiska: determinizm technologiczny oraz aksjologiczną neutralność techniki. W pracy wykazano, że są one nie do utrzymania w kontekście aktualnej wiedzy naukowej, co pozwala umieścić je w porządku mitu. Jednocześnie współtworzą one technoprogresywną narrację, która w przypadku technologii kształcenia online prowadzić może do niepokojących zjawisk.

3.1. *Prymat techniki nad pedagogiką.* Determinizm technologiczny wprowadza przekonanie o nieuchronności wdrażania kolejnych innowacji technicznych do edukacji. Rozwój techniki jest tu bowiem wartościowany jednoznacznie pozytywnie. Wiąże się to z przekonaniem, tak decydentów jak i opinii publicznej,

iz nasycenie edukacji kolejnymi, nowszymi i bardziej innowacyjnymi technologiami prowadzi automatycznie do polepszania się jakości kształcenia. Niestety położenie akcentu na rozwój czynnika technologicznego zmniejsza znaczenie pedagogiki. W tej technocentrycznej narracji większą uwagę przywiązuje się do stosowania najnowocześniejszych rozwiązań technologicznych, niż prób osiągnięcia doskonałości metodycznej.

- 3.2. *Pasywność w negocjowaniu kształtu technologii edukacyjnych.* Ze stanowiskiem determinizmu technologicznego wiąże się także bierność kadry akademickiej w zakresie kształtowania narzędzi dla e-edukacji. Postrzeganie techniki jako nieuchronnej i autonomicznej siły wprawianej w ruch przez kompetentnych inżynierów sprawia, że poddaje się ona narzuconej przez nich wizji rzeczywistości. W najlepszym przypadku wykładowcy dostosowują istniejące narzędzia e-learningowe do swoich potrzeb, lecz nie starają się ich współtworzyć. Po pierwsze, sprawia to, że narzędzia e-learningowe nie są idealnie skrojone na miarę potrzeb korzystających z nich humanistów, a zatem mogą być mniej skuteczne w realizowaniu celów kształcenia. Po drugie – w myśl przywołanej idei Johna Culkina, iż kształtujemy narzędzia, które następnie kształtują nas – (samo)wykluczenie kadry odbiera jej możliwość kreowania instrumentalnego aspektu rzeczywistości edukacji online. Wprowadza to ryzyko bycia formowanym przez wartości, cele i wizje edukacji zaszyte oprogramowaniu, które mogą być sprzeczne z immanentnymi wartościami uniwersyteckiej humanistyki.
- 3.3. *Wzmacnianie antyhumanistycznych wartości przez technikę.* Rozstrzygnięcie sporu dotyczącego aksjologicznego nasycenia techniki na rzecz tezy pozytywnej sprawia, że na horyzoncie ukazują się nowe, nieznane wcześniej zagrożenia. Po pierwsze, dotyczą one samego medium edukacji online. Internet przestaje być wyłącznie miejscem upodmiotowienia mas i demokratyzacji dyskursu społecznego, a staje się w coraz większym stopniu obszarem realizowania celów i wartości właściwych rządowi i korporacjom. W przypadku e-edukacji ryzyko związane z brakiem neutralności Internetu pojawia się jedynie w konstruktywistycznie realizowanej dydaktyce, która bazuje na dostępnych w sieci zasobach. Nieuważna selekcja wykorzystywanych przez wykładowcę treści może posiadać konsekwencje poznawcze prowadząc do wypaczonego oglądu rzeczywistości społecznej.

Po drugie, oprogramowanie służące do prowadzenia e-learningu odznacza się „słabym nasyceniem moralnym”, co oznacza, że jego struktura, funkcjonalności i interfejs ułatwiają realizację określonych celów i wartości. Przeprowadzone analizy wskazują, że pokrywają się one z neoliberalną filozofią edukacji akademickiej mającej na celu: zwiększanie kontroli na procesem kształcenia przez nadzór studentów i wykładowców, utrzymanie hierarchiczności zdefiniowanej przez role systemowe, optymalizacje kosztów przez wprowadzanie narzędzi automatyzujących. Z kolei bardziej specjalistyczne platformy e-learningowe przeznaczone do prowadzenia kursów MOOC odznaczają się „silnym nasyceniem moralnym”, ponieważ służyć mogą tylko realizacji idei edukacji umasowionej. Jednak zniesienie barier w dostępie do edukacji wyższej, które dokonuje się tu kosztem wyrugowania relacji nauczyciel-uczeń, oznacza koniec humanistyki w znanej nam postaci.

Po trzecie wreszcie, ryzyko związane z nasyceniem techniki wartościami posiada także wymiar kulturowy. Oprogramowanie jest bowiem nośnikiem wartości kulturowych, co w przypadku dominacji kultury Zachodu czyni je niezamierzonym wehikułem westernizacji. Jak wskazują badania, systemy e-learningowe i promowane przez nie modele e-edukacji wchodzić mogą w konflikt z wartościami rdzennych kultur, a w efekcie zmniejszać skuteczność tak prowadzonej edukacji. W przypadku kształcenia humanistycznego online prowadzonego w takich kontekstach wyczulenie na kwestię aksjologicznego nasycenia narzędzi e-learningowych jest zatem niezbędne dla osiągnięcia sukcesu dydaktycznego.

Powyższy bilans ukazuje jak trudnym zadaniem jest stworzenie rozwiązania, które zachowywać będzie immanentne wartości uniwersyteckiej humanistyki przy jednoczesnym mitygowaniu ryzyka oraz realizowaniu szans tkwiących w zdalnej formie kształcenia. Model e-zajęć, którego ambicją byłoby realizowanie tego celu musiałby spełniać kilka warunków: zachowywać minimalną ilość tradycyjnych, fizycznych spotkań, prowadzić kształcenie przez utytułowaną kadrę naukową prowadzącą badania, ograniczać wielkość grupy zajęciowej, stosować zarówno synchroniczne jak i asynchroniczne formy prowadzenia dyskusji, a także stosować narzędzia ICT zaprojektowane dla humanistów przez humanistów. W praktyce ten idealny model dla uniwersyteckiej humanistyki byłby zatem modelem edukacji mieszanej, a jego koszt,

zwłaszcza czasowy, byłby prawdopodobnie wyższy niż w przypadku edukacji stacjonarnej bądź stricte online.

Największa szansa na realizację powyższego modelu okazuje się istnieć w europejskich uniwersytetach publicznych oraz elitarnych uniwersytetach non-profit, w których presja ekonomizacji nie wymusiła jeszcze zwrotu w kierunku spójnego z neoliberalizmem podejścia technologicznego i redukcyjnych modeli zorientowanych na zmniejszenie kosztocłonności kształcenia. To właśnie z nich wyjść może impuls prowadzący do ukonstytuowania się paradygmatu humanistycznego, który – parafrazując słowa Johna Naisbitta – dążyć będzie do stworzenia edukacji online zachowującej nasze człowieczeństwo i odrzucającej taką, która je podważa.

Nakreślona na końcu pracy droga jest sugestią autora jak wzmocnić szansę na wyłonienie się tak rozumianej e-edukacji. Wymaga ona zwiększenia ilości i jakości krytycznej refleksji nad technologiami kształcenia online w akademickim i społecznym obiegu, aktywnego udziału humanistów w projektowaniu rozwiązań technologicznych dla e-learningu oraz rozwój Cyfrowej Pedagogiki Krytycznej (*Critical Digital Pedagogy*), która integruje krytyczną refleksję, projektowanie narzędzi i metodykę kształcenia podporządkowując je wartościom pedagogicznym, a nie ekonomicznym. Z całą pewnością nie jest to łatwe zadanie. Pamiętając jednak o wyjątkowości humanistyki, iż jest to – jak zauważyła Barbara Skarga – ”wiedza, która daje samowiedzę, jest fundamentalna i jest jedną z najszczytniejszych”¹ przejście tej drogi wydaje się dziś koniecznością, która pozwoli zachować dla przyszłych pokoleń to, co w uniwersyteckiej edukacji humanistycznej najcenniejsze.

¹ B. Skarga, *Wiedza najszczytniejsza*, „Gazeta Wyborcza”, 12.07.2008.

Bibliografia

Pozycje zwarte:

1. T. Adorno, *Minima Moralia: Reflections from a damaged life*, Verso, London 1981.
2. E. Amorim i in., *Automated Essay Scoring in the Presence of Biased Ratings*, (w:) *Proceedings of the 2018 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies*, Vol. 1, 2018, <https://www.aclweb.org/anthology/N18-1021.pdf>.
3. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 1956.
4. G. Banaszak, J. Kmita, *Spoleczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Instytut Kultury, Warszawa 1994.
5. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
6. Z. Bauman, *Socjologia*, Zysk i S-ka, Poznań 1996.
7. I. Bednarczyk, L. Rudak, *Podatność przedmiotów akademickich na e-nauczanie*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2008.
8. J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, PWN, Warszawa 2008.
9. W. Benjamin, *Twórca jako wytwórca*, tłum. Hubert Orłowski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1975.
10. Y. Benkler, *Bogactwo sieci. Jak produkcja społeczna zmienia rynki i wolność*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
11. F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Wyd. OR TWP, Szczecin 2009.
12. B. Bimber, *Three faces of technological determinism*, (w:) M. R. Smith, L. Marx (red.), *Does technology drive history? The dilemma of Technological Determinism*, MIT Press, Cambridge 1994.
13. W. Bloemer, K. Swan, *Investigating informal blending at the University of Illinois Springfield*, (w:) A. G. Picciano, C. D. Dziuban, C. R. Graham (red.), *Blended Learning: research perspectives*, Routledge, New York 2013.
14. A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
15. D. Bloor, *Knowledge and Social Imagery*, The University of Chicago Press, Chicago/London 1991.
16. J. Bobryk, *Spadkobiercy Teuta. Luzie i media*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.
17. R. Bod, *Historia Humanistyki*, Aletheia, Warszawa 2013.
18. Z. Bokszański (red.), *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2005.
19. P. Bołtuć, *Współczesne modele e-learningu akademickiego. Szkic strategii eksportowej*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-edukacja w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2005.
20. P. Bołtuć, *Global Learning Through Collaboration*, GUIDE Association, Rome 2008.
21. T. Brabazon, *Digital hemlock: Internet education and the poisoning of teaching*, University of New South Wales Press, Sydney 2002.
22. A. Briggles, C. Mitcham, M. Ryder, *Technology: overview*, (w:) C. Mitcham (red.), *Encyclopedia of science, technology, and ethics*, Vol. 4, Thomson Gale 2005.
23. J. W. Burszta, *Wirtualizacja kultury i co z tego wynika*, (w:) Religia i kultura w globalizującym się świecie, red. M. Kempy, G. Woroniecka, Nomos, Kraków 1994.
24. J. W. Burszta, M. Januszkiewicz, *Słowo wstępne: kłopot zwany kulturoznawstwem*, (w:) W. J. Burszta, M. Januszkiewicz (red.), *Kulturoznawstwo. Dyscyplina bez dyscypliny?*, SWPS Academica, Warszawa 2010.
25. R. Carnap, *Przewyciężenie metafizyki przez logiczną analizę języka*, (w:) B. Stanosz (red.), *Empiryzm współczesny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1991.

26. G. Chaberek-Karwacka, *Edukacja oparta na uznawaniu kompetencji jako narzędzie wdrażania idei uczenia się przez całe życie (USA case study)*, (w:) S. Mrozowska, G. Penkowska (red.), *Uniwersytet jutra*, Libron, Kraków 2015.
27. E. Chambers, *Critical humanism*, (w:) E. Chambers (red.), *Contemporary Themes in Humanities Higher Education*, Kluwer Academic Publishers, London 2001.
28. A. Chanaa, N. E. Faddouli, *Deep learning for a smart e-learning system*, (w:) F. El Bouanani, A. Habbani (red.), *ICSDE'18: Proceedings of the 2nd International Conference on Smart Digital Environment*, Association for Computing Machinery, Rabat 2018, <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3289100.3289132>.
29. E. Chmielecka, *Postawy jako element kształcenia w zakresie ekonomii i zarządzania. Gospodarka w okresie przemian*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 1999.
30. E. Chmielecka, *Edukacja dla społeczeństwa mądrości*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-edukacja dla rozwoju społeczeństwa*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2008.
31. M. Chrisman, D. Pritchard, *Philosophy for Everyone*, Routledge 2013.
32. M. T. Cyceon, *Pisma filozoficzne Marka Tulliusza Cycerona*, Cz. 1, tłum. E. Rykaczewski, Księga II, 5, Biblioteka Kórnicka, Poznań 1874.
33. W. Dilthey, *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Gdańsk 2004, Słowo/Obraz Terytoria.
34. E. Domańska, *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przyszłości w nowej humanistyce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2006.
35. H. Dreyfus, *On the Internet*, Routledge, 2001.
36. V. Dusek, *Philosophy of Technology: An Introduction*, Blackwell, Oxford 2006.
37. R. Dvorak, *Moodle for dummies*, Wiley Publishing, 2011.
38. S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, WSP ZNP, Warszawa 2000.
39. S. Dylak, *Dialog w kształceniu na odległość – jego znaczenie i struktura*, (w:) S. Wrycz, J. Wojtkowiak (red.), *Nauczanie na odległość – Wyzwania – Tendencje – Aplikacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.
40. A. Edmundson, *Globalized E-Learning Cultural Challenges*, IGI Global, 2006.
41. M. Fabjański, *Stoicyzm uliczny. Jak oswajać trudne sytuacje*, Czarna Owca, Warszawa 2010.
42. A. Feenberg, *Critical Theory of Technology*, Oxford University Press, Oxford 1991.
43. A. Feenberg, *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*, Oxford University Press, New York 2002.
44. M. Foucault, *Politics, Philosophy, Culture: interviews and Other Writings*, London, Routledge 1988.
45. M. Foucault, *Porządek dyskursu*, Wyd. słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2002.
46. M. Fuller, *Software studies: a lexicon*, MIT Press, Cambridge 2008.
47. F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa 2008.
48. G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, PWN, Warszawa 2004.
49. S. Gartner, M. Krašna, *Online learning efficiency in the humanities*, (w:) *38th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija 2015, <https://www.doi.org/10.1109/MIPRO.2015.7160364>.
50. S. Gehrke, A. Kezar, *Unbundling the Faculty Role in Higher Education: Utilizing Historical, Theoretical, and Empirical Frameworks to Inform Future Research*, (w:) M. Paulsen (red.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol 30. Springer, 2015, https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-12835-1_3.
51. T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie społeczne*, Wyd. Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999.
52. T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Społeczeństwo informacyjne: Szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wyd. Fundacja Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999.
53. R. T. Griffiths, *History of the Internet. Internet for Historians*, Universiteit Leiden, 2002,

- <https://web.archive.org/web/20050207110447/http://www.let.leidenuniv.nl/history/ivh/chap3.htm>
55. K. Grodecka, *Uwarunkowania prawne e-learningu*, (w:) *Wprowadzenie do e-learningu*, Centrum e-Learningu AGH, Kraków 2008, https://www.cel.agh.edu.pl/wp-content/uploads/2009/11/wprowadzenie_do_e-learningu.pdf.
 56. W. Grygierzec, *Lęk w edukacji zdalnej*, (w:) E. Zysk-Domagala (red.), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Episteme, Lublin 2021, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20413?show=full>.
 57. K. Guzalska, *Ukaszanie Miłosza. Hegel jako figura retoryczna*, (w:) J. Skoczyński (red.), *Polskie Ethos i Logos*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.
 58. P. J. Guo, J. Kim, R. Rubin, *How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos*, (w:) *Proceedings of the first ACM conference on Learning@ scale conference*, Atlanta 2014, <http://up.csail.mit.edu/other-pubs/las2014-pguo-engagement.pdf>.
 59. J. Habermas, *Knowledge and human interests*, MA: Beacon, Boston 1971.
 60. G. Hardin, *Filters Against Folly. How to Survive despite Economists, Ecologists, and the Merely Eloquent*, Viking Penguin, New York 1985.
 61. D. Harvey, *A brief history of Neoliberalism*, Oxford University Press, Oxford 2005.
 62. M. Heidegger, *The Question Concerning Technology and Other Essays*, Harper and Row, New York 1977.
 63. D. Hejwosz, *Edukacja Uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
 64. Z. Herbert, *Pan Cogito*, Czytelnik, Warszawa 1974.
 65. E. R. Hilgard, *Perspectives on Educational Psychology*, (w:) J. Glover, R. Ronning (red.), *Historical Foundations of Educational Psychology*, Springer 1987.
 66. P. Himanen, *The Hacker Ethic, and the Spirit of the Information Age*, Random House, New York 2001.
 67. J. Hofmokr, *Internet jako nowe dobro wspólne*, W AiP, Warszawa 2009.
 68. B. Holmberg, *Theory and practice of distance education*, Routledge, New York 1995.
 69. F. Hölderlin, *Poezje wybrane*, przeł. M. Jastrun, Warszawa 1964.
 70. A. Huxley, *Brave New World, with a foreword for this edition*, London 1946.
 71. D. Ingram, J. Simon-Ingram, *Critical theory: the essential readings*, Paragon, New York 1991.
 72. M. Janion, *Humanistyka: poznanie i terapia*, PIW, Warszawa 1974.
 73. M. Janion, *Niesamowita Słowiańszczyzna*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
 74. M. Janion, *Nowa opowieść humanistyki*, (w:) P. Kierzek (red.), *Polskie nauki humanistyczne i społeczne w nowym stuleciu, w nowej Europie*, Warszawa 2006, IBL PAN.
 75. P. Jaroszyński, *Źródła technicyzacji kultury zachodniej*, (w:) P. Jaroszyński, I. Chłódna i in. (red.), *Kultura wobec techniki. Materiały z sympozjum „Przyszłość cywilizacji Zachodu”*, Fundacja Rozwoju Kultury Polskiej, Lublin 2004.
 76. S. Jedynek (red.), *Słownik etyczny*, Lublin 1990.
 77. C. Jenks, *Kultura*, Przeł. W. Burszta, Zysk i S-ka, Poznań 1993.
 78. H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności*, Platan, Kraków 1996.
 79. S. Juszczak, *Dydaktyka informatyki i technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
 80. S. Juszczak, *Kształcenie na odległość*, (w:) B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, T.2, PWN, Warszawa 2007.
 81. I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, tłum. R. Ingarden, Antyk, Kęty 2001.
 82. Keegan, *Open learning: Concepts and costs, successes and failures*, (w:) R. Atkinson, C. McBeath (red.), *Open Learning and New Technology: Conference proceedings*, Australian Society for Educational Technology, Perth 2011.
 83. A. Kiepas, *Wprowadzenie do filozofii techniki*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1987.
 84. H. Kiereś, *Shućyć kulturze*, Fundacja Servire Veritati IEN, Lublin 1998.
 85. A. Klocke, D. Hedegard, *Blending in the Humanities: Course Model and Assessment Results* (w:) J. Keengwe (red.), *Models for Improving and Optimizing Online and Blended*

- Learning in Higher*, IGI Global, 2015.
86. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Wyd. PWN, Warszawa 2007.
 87. J. Kmita, *O kulturze symbolicznej*, COMUK, Warszawa 1982.
 88. J. Kmita, *Kultura jako rzeczywistość myślowa*, (w:) T. Kostyrko (red.), *Teoria kultury a badania nad zjawiskami artystycznymi*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1983.
 89. L. Kołakowski, *Wielkie i małe kompleksy humanistów*, (w:) *Kultura i fetysze*, PWN, Warszawa 1967.
 90. L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2005.
 91. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. Żak, Warszawa 1996.
 92. M. A. Krąpiec, *Ja – człowiek*, Wyd. KUL, Lublin 1991.
 93. M. A. Krąpiec, *Kultura techniczna a humanistyczna*, (w:) P. Jaroszyński, I. Chłodna, P. Gondek (red.), *Kultura wobec techniki*, Fundacja Rozwoju Kultury Polskiej, Lublin 2004.
 94. D. Krip, *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education*, Harvard University Press, Cambridge 2003.
 95. M. Krok, *E-learning z perspektywy ochrony praw autorskich*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-learning w kształceniu akademickim*, Fundacja Prom. i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2006.
 96. A. Krokiewicz, *Sokrates*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1958.
 97. K. Kruszewski, *Wykład w szkole wyższej*, PWN, Warszawa 1968.
 98. W. Kulesza, F. Paluch, *Efekt kameleona w Internecie*, (w:) M. Wysocka-Pleczyk, K. Tucholska, *Człowiek zalogowany. 2, Wirtualne społeczności*, Biblioteka Jagiellońska, Kraków 2014.
 99. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Pol. Oficyna Wyd. BGW, Warszawa 1995.
 100. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa 2000.
 101. R. Kurzweil, *The Singularity Is Near: when humans transcend biology*, Viking, New York 2005.
 102. K. Kuźmich, W. Skrzydlewski, *Metodologiczny kontekst badania e-learningu*, (w:) W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media - Edukacja – Kultura: W stronę edukacji medialnej*, PPTiME, Poznań 2012.
 103. W. Kwiatkowska, *Wykład w kształceniu na odległość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
 104. H. Lausberg, *Handbook of Literary Rhetoric: A Foundation of Literary Study*, BRILL, Leiden 1998.
 105. Lawson, *Technology, technological determinism, and the transformational model of technical activity*, (w:) C. Lawson, J. Latsis, N. Martins (red.), *Contributions to Social Ontology*, Routledge, 2007.
 106. L. Lessing, *Wolna kultura*, WSIP, Warszawa 2004.
 107. L. Lessing, *Code. Version 2.0*, Basic Books, New York 2006.
 108. E. Levinas, *Trudna wolność. Eseje o judaizmie*, tłum. A. Kuryś, Wyd. Atext, Gdynia 1991.
 109. R. C. Lewis and B. H. Booms, *The marketing aspect of service quality*, (w:) L. Berry, G. Shostack, and G. Upah (red.), *Emerging Perspective on Service Marketing*, American Marketing Association, Chicago 1983.
 110. R. Lizut, *Technika a wartości*, Wydawnictwo Academicon, Lublin 2014.
 111. J. Lockard, M. Pegrum, *Brave new classrooms: democratic education & the Internet*, Peter Lang, New York 2007.
 112. E. Losh, *The War on Learning: Gaining Ground in the Digital University*, MIT Press, 2014.
 113. MacKenzie, J. Wajcman, *The Social Shaping of Technology: How the Refrigerator Got its Hum*, Milton Keynes, Open University Press, 1985
 114. M. Mawere, G. van Stam, *eLearning in an African Place: How 'Alien' eLearning Models Are Failing Many in Africa*, (w:) P. Nielsen, H. Kimaro (red.), *Information and Communication Technologies for Development. Strengthening Southern-Driven*

- Cooperation as a Catalyst for ICT4D. ICT4D 2019. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, Vol 552. Springer,
https://doi.org/10.1007/978-3-030-19115-3_35.
115. L. Manovich, *Język nowych mediów*, WAiP, Warszawa 2006.
 116. L. Manovich, *Software takes command*, 2008,
http://softwarestudies.com/softbook/manovich_softbook_11_20_2008.pdf.
 117. M. Marino, *Critical Code Studies*, MIT Press, 2020.
 118. J. Maritain, *Pisma filozoficzne*, tłum. J. Fenrychowa, Kraków 1988.
 119. K. Marks, F. Engels, *Nędza filozofii*, tłum. K. Błeszczyński, *Dziela*, t. 4, Książka i Wiedza, Warszawa 1962.
 120. O. Marquard, *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.
 121. O. Marquard, *Apologia przypadkowości*, tłum. K. Krzemieniowa, Oficyna Naukowa, Warszawa 1994.
 122. M. Mauss, *Szkic o darze. Formy i podstawa wymiany w społeczeństwach archaicznych*, (w:) *Socjologia i antropologia*, PWN, Warszawa 1973.
 123. M. Mauss, *The Manual of Ethnography*, Durkheim Press/Berghahn Books, New York/Oxford 2007.
 124. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, Impuls, Kraków 2009.
 125. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
 126. T. Michałowska, *Literatura polskiego średniowiecza. Leksykon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
 127. K. Mikołajczyk, *Specyfika procesu dydaktycznego w e-learningu na przykładzie wykładów online w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-learning – narzędzia i praktyka*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2011.
 128. J. Mischke, A. Stanisławska, *Elektroniczna rewolucja w edukacji. Ale jaka?*, (w:) J. Migdałek, B. Kędzierska (red.), *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Kształcenie zdalne - uwarunkowania, bariery, prognozy*, Kraków 2003.
 129. J. Mischke, A. Stanisławska-Mischke, *B-learning na uniwersytecie – możliwe do pomyślenia warianty akademickiego kształcenia komplementarnego*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, FPAKE, Warszawa 2006.
 130. A. Molesztak, T. Tchorzewski, W. Wołoszyn, *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994.
 131. J. Morbitzer, *Mity edukacji wspieranej komputerowo, (czyli 7 grzechów głównych EWK)*, (w:) J. Morbitzer (red.), *Materiały XII Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego „Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym”*, Kraków 2002.
 132. J. Morbitzer, *Człowiek w świecie technologii informacyjnych*, (w:) J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji : 17. ogólnopolskie sympozjum naukowe*, Kraków 28-29 września 2007, Pracownia Technologii Nauczania AP, 2007.
 133. J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
 134. E. Morozov, *To Save Everything, Click Here: Technology, Solutionism, and the Urge to Fix Problems That Don't Exist*, Allen Lane, London 2013.
 135. J. Mucha, *Uspołeczniona racjonalność technologiczna. Naukowcy z AGH wobec cywilizacyjnych wyzwań i zagrożeń współczesności*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa 2009.
 136. J. H. Murray, *Inventing the Medium: Principles of Interaction Design as a Cultural Practice*, MIT Press, Cambridge 2012.
 137. H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, PWN.
 138. J. Naisbitt, N. Naisbitt, D. Philips, *High Tech High Touch*, Broadway Books, 1999.
 139. R. Nichols, V. Allen-Brown, *Critical theory and educational technology*, (w:) D. Jonassen (red.), *Handbook of research for educational communications and technology*, Simon and Shuster Macmillan, New York 1996.

140. *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
141. W. F. Ogburn, *Social change with respect to cultural and original nature*, B.W. Huebsch, Inc., New York 1922.
142. W. Okoń, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa 1971.
143. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. PWN, Warszawa 1984.
144. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2001.
145. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2003.
146. W. J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. Józef Japola, Lublin 1992.
147. S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, (w:) K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2006.
148. S. Palka, *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, (w:) D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
149. A. Pałubicka, *Naturalizm i antynaturalizm*, (w:) Z. Cackowski i in. (red.), *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Ossolineum, Wrocław 1987.
150. M. Pegrum, *From Blogs to Bombs: The Future of Digital Technologies in Education*, UWA Publishing, Crawley 2009.
151. A. Pietrzykowski, *Education 2.0: Towards open knowledge society*, (w:) M. Arias-Oliva, T. Bynum, S. Rogerson (red.), *The backwards, forwards and sideways changes of ICT*, Universitat Rovira i Virgil, Tarragona 2010.
152. T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 3, Wyd. Żak, Warszawa 2004.
153. K. Pireva, A. S. Imran, F. Dalipi, *User behaviour analysis on LMS and MOOC*, (w:) *2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services*, 2015, <https://doi.org/10.1109/IC3e.2015.7403480>.
154. Platon, *Fajdros*, tłum. W. Witwicki, Wyd. Antyk, Kęty 2002.
155. N. Postman, *Disappearance of Childhood*, Vintage, New York 1994.
156. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, PIW, Warszawa 1995.
157. S. Protopsaltis, S. Baum, *Does online education live up to its promise: A look at the evidence and implications for federal policy*, George Mason University, 2019, <https://jesperbalslev.dk/wp-content/uploads/2020/09/OnlineEd.pdf>.
158. W. Przybyła, *Filologia polska a e-learning*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-Learning: Narzędzia i praktyka*, FPAKE, Warszawa 2012.
159. C. A. Raschke, *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*, Routledge, London 2003.
160. E. Raymond, *The Cathedral and the Bazaar: Musings on Linux and Open Source by an Accidental Revolutionary*, O'Reilly, Cambridge 1999.
161. P. Ricoeur, *Podług nadziei: odczyty, szkice, studia*, PIW, Warszawa 1991.
162. D. Rushkoff, *EME: Explorations in Media Ecology*, „Renaissance Now! Media Ecology and the New Global Narrative”, Hampton Press, 2002.
163. T. L. Russell, *The No Significant Difference Phenomenon: A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education*, IDECC 2001, Montgomery, AL.
164. U. Schrade, *Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy*, Oficyna wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010.
165. N. Selwyn, *Technology and Education—Why It's Crucial to be Critical*, (w:) S. Bulfin, N.F. Johnson, C. Bigum (red.), *Critical Perspectives on Technology and Education*, Palgrave Macmillan, New York 2015.
166. M. Shallis, *The Silicon Idol: The Micro Revolution and its Social Implications*, Oxford University Press, Oxford 1984.
167. M. Skoczyńska, *Cisza w eterze. Studenci z uszkodzeniem słuchu wobec nauczania zdalnego*, (w:) E. Zyśk-Domagala (red.), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Episteme, Lublin 2021, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20413?show=full>.

168. B. Siemieniecki, *Kognitywistyka a edukacja medialna*, (w:) T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004.
169. Small, *The value of the humanities*, Oxford University Press, Oxford 2013.
170. M. R. Smith, *Technological determinism in American Culture*, (w:) M. R. Smith, L. Marx (red.), *Does technology drive history? The dilemma of Technological Determinism*, MIT Press, Cambridge 1994.
171. A. Sokal, J. Bricmont, *Modne bzdury. O nadużyciach nauki popełnianych przez postmodernistycznych intelektualistów*, Prószyński i Spółka, 2004.
172. T. Stafford, *The Internet as a Meta-Medium: Emerging Uses of the World Wide Web A Tutorial*, (w:) *AMCIS 2000 Proceedings, 2009*, <https://aisel.aisnet.org/amcis2000/429>.
173. J. Stommel, C. Friend, S. Morris, *Critical Digital Pedagogy: A Collection*, Hybrid Pedagogy Inc., 2020, <https://cdpcollection.pressbooks.com>.
174. B. V. Street, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.
175. W. Strykowski, *Media w edukacji: od nowych technologii nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*, (w:) W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, eMPI2, Poznań 1997.
176. B. Suchodolski, I. Wojnar, *Humanizm i edukacja humanistyczna*, WSiP, Warszawa 1988.
177. T. Szigeti i in., *Cisco TelePresence Fundamentals*, Cisco Press 2009.
178. M. Szpunar, *Imperializm kulturowy Internetu*, Wydawnictwo ToC, Kraków 2017.
179. R. Tadeusiewicz, *Jaki model e-edukacji – robot czy megafon?*, (w:) J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, Pracownia Technologii Nauczania AP, Kraków 2007.
180. A. Talal, *The Concept of Cultural aTranslation in British Social Anthropology*, (w:) J. Clifford, G. Marcus (red.), *Writing Culture. The Poetics and Politics in Ethnography*, Berkeley 1986.
181. K. Tatariewicz, *O doskonałości*, PWN, Warszawa 1976.
182. P. Topol, *Nowe obszary edukacji - trójwymiarowe światy wirtualne*, (w:) A. Cybal-Michalska, W. Segiet, D. Kopeć (red.), *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
183. J. Turner, J. Stets, *The sociology of emotions*, Cambridge University Press, Cambridge 2005.
184. K. Twardowski, *O dostojęństwie uniwersytetu*, Rolnicza Drukarnia i Księgarnia Nakładowa, Poznań 1933.
185. G. Uboldi, G. Caviglia, *Information Visualizations and Interfaces in the Humanities*, (w:) D. Bihanic (red.), *New Challenges for Data Design*, Springer-Verlag, London 2015.
186. P. Virilio, *Prędkość i polityka*, Wyd. Sic!, Warszawa 2008.
187. A. M. Weinberg, *Can technology replace social engineering?*, (w:) A. H. Teich (red.), *Technology and the Future, 12th Edition*, Wadsworth Publishing 2013.
188. M. Weller, *Virtual Learning Environments: Using, Choosing and Developing your VLE*, Routledge, 2007.
189. L. White, *Medieval Technology and Social Change*, Oxford University Press, New York 1978.
190. M. Wilkin, *Dziesięć lat e-nauczania na Uniwersytecie Warszawskim*, (w:) M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *E-learning w szkolnictwie wyższym – potencjał i wykorzystanie*, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2010.
191. L. Winner, *The Whale and the Reactor: A search for Limits in an Age of High Technology*, University of Chicago Press, Chicago 1986.
192. L. Winner, *Technologies as Forms of Life*, (w:) *Readings in the Philosophy of Technology*, D. M. Kapla (red.), Rowman & Littlefield, Oxford 2004.
193. B. Wit, *Interfejs użytkownika w warstwowym aplikacjach internetowych*, (w:) M. Miłosz (red.), *Aplikacje internetowe - od teorii do praktyki*, Polskie Towarzystwo Informatyczne, Warszawa 2008.

194. L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka*, IBE, Warszawa 2007.
195. L. Witkowski, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, IMPULS, Kraków 2011.
196. L. Wittgenstein, *Dociekania Filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, PWN, Warszawa 2000.
197. M. C. Xin i in., *An investigation of annotation-enhanced online discussion forums*, (w:) F. Pozzi, D. Persico (red.), *Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities: Theoretical and Practical Perspectives*, IGI Global Publishing, 2010.
198. N. Zammar, *Negotiating Meaning: An ANT Approach to the Building of Innovations*, (w:) A. Tatnall (red.), *Social Network Sites: The Science of Building and Maintaining Online Communities, a Perspective from Actor-Network Theory*, IGI Global, 2012.
199. S. Zalewska, *Relacje mistrz-uczeń we współczesnych realiach uczelni wyższej. Rzeczywistość i oczekiwania*, (w:) A. Murawska, I. Kość (red.), *Edukacja akademicka wobec prawdy*, Szczecin 2010.
200. L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012.

Pozycje ciągłe:

1. J. Adams, M. Defleur, *The Acceptability of Online Degrees Earned as a Credential for Obtaining Employment*, „Communication Education” 2006, Vol. 55, Issue 1.
2. J. Alarcon, *Jaka tożsamość uniwersytetu?*, „Człowiek w kulturze” 2009, Nr 21.
3. J. N. Bailenson, N. Yee, *Automatic assimilation of nonverbal gestures in immersive virtual environments*, „Psychological Science” 2005, Nr 16(10).
4. J. N. Bailenson, *Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue*, „Technology, Mind and Behavior” 2021, Vol. 2, Issue 1, DOI: 10.1037/tmb00000302.
5. R. Berg, *Leveraging Recorded Mini-Lectures to Increase Student Learning*, „Online Classroom” 2014, Vol. 14, Issue 2.
6. R. Bernard i in., *A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education*, „Review of Educational Research” 2009, Vol. 79, No. 3, www.jstor.org/stable/40469094.
7. J. Besala, *Kuszenie szatana*, „Focus Historia” 2008, Nr 6.
8. E. P. Bettinger, L. Fox, S. Loeb, E. S. Taylor, *Virtual classrooms: How online college courses affect student success*, „American Economic Review” 2017, Nr 107(9), <https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/aer.20151193>.
9. M. Bołtuć, P. Bołtuć, *Inne spojrzenie na nauczanie w oparciu o gry, „e-mentor”* 2004, Nr 2 (4), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/4/id/43>.
10. P. Bołtuć, *Edukacja bez dystansu*, „e-mentor” 2003, Nr 1, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/1/id/8>.
11. P. Bołtuć, *Etyka biznesu: grzechy wynikłe z nieumiejętności grzeszenia*, „e-mentor” 2006, Nr 1(14), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/14/id/261>.
12. P. Bołtuć, *Tajemnice e-learningu w filozofii. Licencjat z filozofii online*, „Analiza i egzystencja” 2009, Nr 10.
13. P. Bołtuć, *Konstruktywizm w edukacji oraz jego krytyka*, „e-mentor” 2011, Nr 4(41), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/41/id/863>.
14. L. Boroditsky, *Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conception of time*, „Cognitive Psychology” 2001, Vol. 43(1).
15. P. Bourdieu, L. Wacquant, *Nowomowa neoliberalna*, tłum. Marcin Starnawski, „Recykling Idei 2007”, Nr 9, <http://recyklingidei.pl/bourdieu-wacquant-nowomowa-neoliberalna>.
16. J. Bourne, *Net-learning*: Strategies for On and Off campus Network-Enabled Learning*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 1998, Vol. 2, https://nanopdf.com/download/net-learning-online-learning-consortium_pdf.
17. B. L. Bower, K. P. Hardy, *From correspondence to cyberspace: changes and challenges in distance education*, „New Directions for Community Colleges” 2004, Nr 128, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/cc.169>.

18. A. Bożek, J. Jadacki, *Eksperymenty myślowe w filozofii*, „Filozofia Nauki” 2012, Nr 2(78), <https://www.fn.uw.edu.pl/index.php/fn/article/view/675>.
19. J. Brzeziński, *Czy nauki humanistyczne i społeczne, są dostatecznie naukowe aby je należycie finansować z budżetu państwa?* Panel „Humanistyka dla przyszłości: Potencjał – szanse – perspektywy”, „Nauka” 2009, Nr 1.
20. G. H. Buck, *The First Wave: The beginings of radio in canadian distance education*, „Journal of distance education” 2006, Vol. 21, Nr 1, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807814.pdf>.
21. A. Carusi, *Taking Philosophical Dialogue Online*, „Discourse” 2003, No. 3(1).
22. A. Centivany, *Values, ethics and participatory policymaking in online communities*, „Proceedings of the Association for Information Science and Technology” 2016, Nr 53.
23. E. Chambers, *Computers in Humanities Teaching and Research*, „Computers and the Humanities” 2000, Vol. 34.
24. T. L. Chartrand, J. A. Bargh, *The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1999, Nr 76.
25. Z. Chelstowska, *Filozofia jakości*, „Meritum” 2006, Nr 2(2), http://meritum.mscdn.pl/meritum/moduly/egzempl/2/2_15_abc.pdf.
26. D. Chia-En Teng, C. Nian-Shing, L. Tomasso, *Exploring students' learning experience in an international online research seminar in the Synchronous Cyber Classroom*, „Computers & Education” 2012, Vol. 58, Issue 3.
27. E. Chmielecka, *Humanistykę wyeliminowano*, „Forum Akademickie” 2005, Nr 7-8.
28. E. Chmielecka, *Proces boloński i krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, „Studia BAS” 2013, Nr 3(35), s. 108-109, http://www.jakosc.ath.bielsko.pl/files/Proces_boloki.pdf.
29. J. Chmielewski, K. Waćkowski, *Rola standaryzacji platform w e-learningu*, „e-mentor” 2007, Nr 2(19), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/19/id/406>.
30. W. Chun, *On software, or the Persistence of Visual Knowledge*, „Grey Room” 2004, Nr 18.
31. D. Clewes, *A Student-centred Conceptual Model of Service Quality in Higher Education*, „Quality in Higher Education” 2003, Vol. 9, No. 1, <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>.
32. S. Conger, *If There Is No Significant Difference, Why Should We Care?*, „Journal of Educators Online” 2005, No. 2(2), <https://doi.org/10.9743/JEO.2005.2.1>.
33. M. Consalvo, N. Dutton, *Game analysis: Developing a methodological toolkit for the qualitative study of games*, „Game Studies” 2006, Nr 6(1), http://gamestudies.org/06010601/articles/consalvo_dutton.
34. J. Copley, *Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: production and evaluation of student use*, „Innovations in Education and Teaching International” 2007, Vol. 44.
35. D. Cormier, *Rhizomatic Education: Community as Curriculum*, „Innovate: Journal of Online Education” 2008, Vol. 4, No. 5, <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.pl/&httpsredir=1&article=1045&context=innovate>.
36. L. Cuban, P. Jandrić, *The dubious promise of educational technologies: Historical patterns and future challenges*, „E-learning and Digital Media” 2015, Vol. 12, Issue 3-4, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2042753015579978>.
37. W. Daszkiewicz, *Dziedzictwo uniwersytetu średniowiecznego*, „Cywilizacja” 2009, Nr 30.
38. M. Dąbrowski, P. Bołtuć, *Dyskusja redakcyjna o efektach e-learningu*, „e-mentor” 2006, Nr 3(15), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/15/id/298>.
39. K. Denek, *Istota jakości kształcenia*, „Forum akademickie” 2012, Nr 2, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2012/02/istota-jakosci-ksztalcenia>.
40. A. Derra, *Filozofia jako opis i terapia. Propozycja Ludwiga Wittgensteina*, „Diametros” 2006, Nr 8, <http://www.diametros.iphils.uj.edu.pl/index.php/diametros/article/download/222/197>.

41. B. De Wever, T. Schellens, M. Valcke, H. Van Keer, *Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review*, "Computers & Education" 2006, Vol. 46, Issue 1, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.005>.
42. C. Ess, *Wag the Dog? Online Conferencing and Teaching*, „Computers and the Humanities” 2000, Vol. 34, No. 3.
43. C. Ess, *Liberal Arts and Distance Education: Can Socratic Virtue (arete) and Confucius' Exemplary Person (junzi) Be Taught Online?*, „Arts and Humanities in Higher Education” 2003, Vol. 2, No. 2.
44. S. Fabriz, J. Mendzheritskaya, S. Stehle, *Impact of Synchronous and Asynchronous Settings of Online Teaching and Learning in Higher Education on Students' Learning Experience During COVID-19*, „Frontiers in Psychology” 2021, No 12, DOI: 10.3389/fpsyg.2021.733554.
45. L. Fadiga i in., *Speech listening specifically modulates the excitability of tongue muscles: a TMS study*, „European Journal of Neuroscience” 2002, Nr 15.
46. A. Feenberg, *Distance Learning: Promise or Threat?*, „Crosstalk” 1999, Nr 7(1), https://www.sfu.ca/~andrewf/books/Distance_Learning_Promise_Threat.pdf.
47. A. Feenberg, *Whither Educational Technology*, „International Journal of Technology and Design Education” 2001, Nr 11(1).
48. L. Fiorella, R.E. Mayer, *Effects of observing the instructor draw diagrams on learning from multimedia messages*, “Journal of Educational Psychology” 2016, vol. 108(4), <http://doi.org/10.1037/edu0000065>.
49. J. Firth i in., *The "online brain": how the Internet may be changing our cognition*, „World Psychiatry” 2019, Nr 18(2), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wps.20617>.
50. J. Flowers, *Online learning needs in technology education*, “Journal of Technology Education” 2001, Vol. 13(1), <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v13n1/flowers.html>.
51. N. Friesen, *Critical Theory: Ideology Critique and the Myths of E-Learning*, „Ubiquity” 2008, Nr 9(22).
52. S. Gajda, *Rola humanistyki w kształtowaniu nowego społeczeństwa*, Panel „Humanistyka dla przyszłości: Potencjał – szanse – perspektywy”, „Nauka” 2009, Nr 1
53. A. R. Galloway, *Język chce, by go nie dostrzegać*, „Kultura popularna” 2009, Nr 4(22).
54. B. Galwas, *Kierunki informatyzacji i automatyzacji systemów edukacyjnych na początku XXI wieku*, „Edukacja”, Nr 2 (8)/2014, <http://edukacja.eu/index.php/pl/archiwum/nr-2-8-2014>.
55. T. Gillespie, *Engineering a Principle: 'End-to-End' in the Design of the Internet*, „Social Studies of Science” 2006, Vol. 36, No. 3.
56. S. Guerlac, *Humanities 2.0: E-Learning in the Digital World*, „Representations” 2011, Nr 116(1), <https://doi.org/10.1525/rep.2011.116.1.102>.
57. P. J. Gumpert, *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” 2000, Vol. 39.
58. A. U. Z. Hamid, *Emerging Technologies with Disruptive Effects: A Review*, „PERINTIS eJournal” 2017, Vol. 7, No. 2,
59. L. Harvey, D. Green, *Defining quality*, „Assessment and Evaluation in Higher Education: An International Journal” 1992, Vol. 18, No. 19, <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>.
60. A. Hassenburg, *Distance Education Versus The Traditional Classroom*, „Berkeley Scientific Journal” 2009, No 13(1), <http://dx.doi.org/10.5070/BS3131007609>.
61. J. Holland, *The University of Wisconsin-Stout Asynchronous Learning Network Case Study Options: Using Technology to Remove Learning Barriers*, „Journal of Asynchronous Learning” 2000, Vol. 2(4).
62. B. Holmberg, *The Evolution of the Character and Practice of Distance Education*, „Open Learning” 1995, Vol. 10, Nr 2, <https://doi.org/10.1080/0268051950100207>.
63. S. Hrastinski, J. Jaldemark, *How and why do students of higher education participate in online seminars?*, „Education and Information Technologies” 2012, Vol. 17, Issue 4.
64. B. Hudowicz, *Lepszy start - Dyplom++*, „Życie Uniwersyteckie” 2013, Nr 3(234).

65. M. Hylewski, T. Burdzik, *Teoria krytyczna szkoły frankfurckiej jako krytyka kultury masowej*, „Kultura-Historia-Globalizacja” 2014, Nr 15, <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.1050567>.
66. S. Idemudia i in., *Smart Approach of E-Exam Assessment Method Using Face Recognition to Address Identity Theft and Cheating*, „International Journal of Computer Science and Information Security (IJCSIS)” 2016, Vol. 14, No. 10.
67. R. Ilnicki, *Użytkownik modelowy – podmiotowość implikowana przez oprogramowanie*, „Lingua ac Communitas” 2012, Vol. 22.
68. C. Jiang, N. Bazarova, J. Hancock, *From perception to behavior: Disclosure reciprocity and the intensification of intimacy in computer-mediated communication*, „Communication Research” 2011, Nr 40, <https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.cornell.edu/dist/c/6136/files/2014/01/2011-Jiang-Bazarova-Hancock-Self-disclosure-intimacy-link-in-computer-mediated-communication.pdf>.
69. G. Johnson, *Technology with No Human Responsibility?*, „Journal of Business Ethics” 2014, Nr 127(4).
70. S. F. Johnston, *Alvin Weinberg and the promotion of the technological fix*, „Technology and Culture” 2018, Nr 59(3).
71. S. F. Johnston, *The technological fix as social cure-all: origins and implications*, „IEEE Technology and Society” 2018, Nr 37(1), <http://eprints.gla.ac.uk/150576/13/150576.pdf>.
72. K. Jong-Mi, *Issues in Humanities Therapy - An Applied Linguistics Perspective*, „Studies in Humanities” 2012, Nr 24. http://cms.kangwon.ac.kr/user/kimjm/publication/1_kimjm10_Htherapy_knupubl.pdf
73. J. Jouhki, P. Hurme, *We Shape Our Tools, and Thereafter Our Tools Shape Us*, „Human Technology” 2017, Nr 13, <https://doi.org/10.17011/ht/urn.201711104209>.
74. E. H. Joy, F. E. Garcia, *Measuring Learning Effectiveness: A New Look at No Significant-Difference Findings*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2000, No 4(1).
75. F. Kamiński, *Konwergencja w obszarze komunikacji elektronicznej*, „Przegląd telekomunikacyjny” 2000, Nr 1.
76. K. Karauda, *Historia w perspektywie edukacji zdalnej (distance learningu)*, „Kultura i Historia” 2001, Nr 1, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/41>.
77. L. Henderson, *Instructional design of interactive multimedia: A cultural critique*, „Educational Technology Research and Development” 2006, Nr 44(4).
78. J. Hansen, J. Reich, *Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses*, „Science” 2015, Vol. 350, No. 62.
79. H. Kiereś, *Uczony – suweren czy funkcjonariusz?*, „Człowiek w kulturze” 2009, Nr 21.
80. H. Kiereś, *Kultura i kryzys*, „Filozofuj” 2016, Nr 5(11).
81. F. Kittler, *Technologies of Writing/Rewriting Technology*, „New Literary History” 1996, Nr 27(4).
82. K. Kłosiński, *Uniwersytet sprawnościowy czy bezwarunkowy? Panel „Humanistyka dla przyszłości: Potencjał – szanse – perspektywy”*, „Nauka” 2009, Nr 1.
83. J. Knox, *Digital culture clash: “massive” education in the E-learning and Digital Cultures MOOC*, „Distance Education”, 2014, Nr 35(2), <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.91770>.
84. N. Kock, *Compensatory adaptation to media obstacles: An experimental study of process redesign dyads*, „Information Resources Management Journal” 2005, Nr 18(2), <https://doi.org/10.4018/irmj.2005040103>.
85. N. Kock, *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” 2005, Nr 48(2), <https://doi.org/10.1109/tpc.2005.849649>.
86. N. Kock, J. Verville, V. Garza, *Media naturalness and online learning: Findings supporting both the significant- and no-significant-difference perspectives*, „Decision Sciences Journal of Innovative Education” 2007, Nr 5(2), <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00144.x>
87. P. Kopiał, M. Plebańska, *Platforma Fronter jako system zarządzania wiedzą*, „e-mentor” 2013, Nr 3(50), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/50/id/1028>.

88. J. Kozłowski, *Gieź Sokratesa*, „Forum akademickie” 2012, Nr 12.
89. D. Krawczyk, *Humanistyka inaczej – kurs „Lata sześćdziesiąte: The Beatles i ich czasy”*, „Edukacja” 2014, Nr 2 (8), <http://edukacja.eu/index.php/pl/archiwum/nr-2-8-2014.html>
90. M. Kubiak, *Próba stworzenia uniwersalnej definicji kształcenia na odległość*, „Wirtualna edukacja” 2003, Nr 21, <https://web.archive.org/web/20031127125350/http://grouper.ieee.org/groups/lttf/we/a031.html>.
91. W. Kwiatkowska, K. Majewska, M. Skibińska, *Pedagogika medialna na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu jako przykład studiów stacjonarnych w formie online*, „e-mentor” 2017, Nr 1(68), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/68/id/1288>
92. B. Latour, *On Actor-Network Theory: A Few Clarifications*, „Soziale Welt” 1996, Jg. 47, H. 4.
93. J. L. Lakin, T. L. Chartrand, *Using nonconscious behavioral mimicry to create affiliation and rapport*, „Psychological Science” 2003, Nr 14(4).
94. C. Lennon, *How Do Online Degrees Affect Labor Market Prospects? Evidence from a Correspondence Audit Study*, „ILR Review” 2021, No 74(4), <https://doi.org/10.1177/0019793919899943>.
95. K. Leslie i in., *Functional imaging of face and hand imitation: towards a motor theory of empathy*, „NeuroImage” 2004, Nr 21.
96. *Listy protestacyjne z Polski i zagranicy przeciwko likwidacji etnologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej*, „LUD” 2018, t. 102, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/LUD/article/view/18707/16207>.
97. B. Lockee, M. Moore, J. Burton, *Old Concerns with New Distance Education Research*, „EDUCAUSE” 2001, No 24(2).
98. K. Longmuir, *Interactive computer-assisted instruction in acid-base physiology for mobile computer platforms*, „Advances in Physiology Education” 2014, Nr 38(1), <https://escholarship.org/uc/item/54s6b1pr#page-1>.
99. E. Lubina, *Konstruktywistyczne i behawioralne aspekty kształcenia zdalnego*, „e-mentor” 2005, Nr 1(8), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/8/id/111>.
100. A. Malewska-Szałygin, *Tradycja stosowania pojęcia dyskurs i jego przydatność w antropologii współczesności*, „Etnografia Polska”, t. XLVIII: 2004
101. M. Małek, *Humanistyka na uczelniach technicznych: planowanie formuły kursu e-learningowego*, „e-mentor” 2003, Nr 5 (52), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/52/id/1058>.
102. F. Martin, M.A. Parker, *Use of Synchronous Virtual Classrooms: Why, Who, and How?*, „Journal of Online Learning and Teaching” 2014, Vol. 10, No. 2, http://jolt.merlot.org/vol10no2/martin_0614.pdf
103. L. Marx, *Technology: The Emergence of a Hazardous Concept*, „Technology and Culture” 2010, Vol. 51, Nr 3.
104. T. Merta, (wystąpienie panelowe), Panel „Humanistyka dla przyszłości: Potencjał – szanse – perspektywy”, „Nauka” 2009, Nr 1.
105. D. Masoumi, B. Lindström, *Foundations of cultural design in e-learning*, „International Journal of Internet and Enterprise Management” 2009, Vol. 6, No 2, https://pure.au.dk/ws/files/93950274/Foundations_of_cultural_design_in_e_learning_Final.pdf.
106. B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, M. Bakia, *The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature*, „Teachers College Record” 2013, Vol. 115(3), <http://education.eng.macam.ac.il/article/3599>.
107. Z. Meger, *Podstawy e-learningu. Od Shanonna do konstruktywizmu*, „e-mentor” 2006, Nr 4(16), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/16/id/325>.
108. K. A. Meyer, *When topics are controversial: Is it better to discuss them face-to-face or online?*, „Innovative Higher Education” 2006, Nr 31(3).
109. L. Miguel, L. Caseiro, *Virtual Archaeology in Second Life and OpenSimulator*, „Journal For Virtual Worlds Research” 2013, Vol. 6, No 1.
110. S. Milano, M. Taddeo, L. Floridi, *Recommender systems and their ethical challenges*,

- „AI & Society” 2020, Nr 35, <https://doi.org/10.1007/s00146-020-00950-y>.
111. T. Mirrlees, S. Alvi, Taylorizing Academia, *Deskilling Professors and Automating Higher Education: The Recent Role of Moocs*, „Journal for Critical Education Policy Studies” 2014, Vol. 12 No. 2.
 112. J. Mischke, A. Stanisławska, *Mistrz, czyli kto?*, „e-mentor” 2004, nr 5(7), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/86>.
 113. J. Mischke, *Rozważania na temat jakości kształcenia w aspekcie e-learningu akademickiego*, „e-mentor” 2007, Nr 1(18), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/18/id/399>.
 114. E. Mnkandla, A. Minnaar, *The Use of Social Media in E-Learning: A Metasynthesis*, „The International Review of Research in Open and Distributed Learning” 2017, Nr 18(5), <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3014>.
 115. T. Modis, *The Singularity Myth*, „Technological Forecasting & Social Change” 2006, Nr 73(2).
 116. R. Mukamel, A.D. Ekstrom, J. Kaplan, M. Lacoboni, I. Fried, *Single-Neuron Responses in Humans during Execution and Observation of Actions*, „Current Biology” 2012, Vol. 20 Issue 8.
 117. S. Myoo, *Uniwersytet w Sieci. Od e-learningu do e-akademizmu*, (w:) E. Wójtowicz, J. Ryczek (red.), „Zeszyty Artystyczne – zróżnicowanie kultur edukacji”, Uniwersytet Artystyczny, Fundacja UAP, Poznań 2011.
 118. R. Nichols, *Hypothesis-testing of the Humanities: The Hard and Soft Humanities As Two Emerging Cultures*, „Southwest Philosophy Review” 2015, Vol. 31(1).
 119. D. Noble, *Digital diploma mills: The automation of higher education*, „First Monday” 1998, Vol. 3, No. 1, <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/569/490>.
 120. B. Okdie i in., *Getting to know you: Face-to-face versus online interactions*, „Computers in Human Behavior” 2011, Nr 27, https://liberalarts.oregonstate.edu/sites/liberalarts.oregonstate.edu/files/psychology/research/okdie_guadagno_bernieri_geers_mclarney-vesotski_2011.pdf.
 121. E. Okońska, *Uniwersytet jako szkoła dialogu w społeczeństwie obywatelskim*, „Studia Bydgoskie” 2007, Nr 1.
 122. K. Olbrycht, *Współczesne pytania wokół relacji „mistrz – uczeń”*, „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 1998, Nr 2 (58), <http://gazeta.us.edu.pl/node/194851>.
 123. A. Olubiński, *Czy współczesne uniwersytetu potrzebują autorytetu mistrza?*, „Pedagogika społeczna” 2014, Nr 4(54).
 124. J. C. Ortagus, *The Relationship Between Varying Levels of Online Enrollment and Degree Completion*, „Educational Researcher” 2023, 0(0), <https://doi.org/10.3102/0013189X221147522>.
 125. A. Parasuraman, V. Zeithaml, L. Berry, *A Conceptual Model of Service Quality and its Implication for Future Research (SERVQUAL)*, „The Journal of Marketing” 1985, Nr 49, <https://doi.org/10.2307/1251430>.
 126. S. Pei-Chen i in., *What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction*, „Computers & Education” 2008, Nr 50(4).
 127. J. Pena-Shaff, C. Nicholls, *Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions*, „Computers & Education” 2004, Vol. 42, Issue 3, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.08.003>.
 128. L. C. Perelman, Critique of Mark D. Shermis & Ben Hamner, *Contrasting State-of-the-Art Automated Scoring of Essays: Analysis*, „The Journal of Writing Assessment” 2013, Vol. 6, Issue 1, <http://journalofwritingassessment.org/article.php?article=69>
 129. A. Picciano, *Blending with Purpose: The Multimodal Model*, „Journal of the Research Center for Educational Technology” 2009, Vol. 5, No 1, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ837540.pdf>.
 130. A. Pietrzykowski, *Otwartość w e-learningu*, „e-mentor” 2009, nr 3 (30), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/30/id/657>.
 131. A. Pietrzykowski, *Wykład online w humanistyce*, „e-mentor” 2011, Nr 3(40),

- <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/40/id/842>.
132. A. Pietrzykowski, *Moodle 2.0 – (r)ewolucje*, „e-mentor” 2012, nr 3(45),
<http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/45/id/939>.
 133. A. Pietrzykowski, *Rola otwartych zasobów edukacyjnych w kształtowaniu nowego paradygmatu w edukacji*, „Neodidagmata” 2013, Nr 35.
 134. A. Pietrzykowski, *Between post-truth and (pseudo)-wisdom of the crowds. The digital media epistemic trap and the analog means of escape*, „Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy” 2018, Nr 23.
 135. T. Pinch, W. Bijker, *The Social Construction of Facts and Artefacts: Or, How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other*, „Social Studies of Science” 1984, Vol. 14, No. 3.
 136. M. Pivec, O. Dziabenko, *Model gry edukacyjnej dla potrzeb kształcenia online grup studenckich*, „e-mentor” 2004, Nr 2 (4),
<http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/4/id/42>.
 137. P. Polański, *Ramy prawne dla prowadzenia zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem Internetu*, „e-mentor” 2007, Nr 1(18),
<http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/18/id/384>.
 138. M. Poprzęcka, *Postuniwersytet?*, „Tygodnik Powszechny” 2009, Nr 27 (3130).
 139. E. Potulicka, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, Nr 1(25).
 140. V. V. Ramalingam i in., *Automated Essay Grading using Machine Learning Algorithm*, „Journal of Physics: Conference Series” 2018, Volume 1000/1,
<https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1000/1/012030/pdf>.
 141. A. Ramirez i in., *When Online Dating Partners Meet Offline: The Effect of Modality Switching on Relational Communication Between Online Daters*, „Journal of Computer-Mediated Communication” 2005, Nr 20,
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcc4.12101/full>.
 142. G. Rizzolatti, M. Fabbri-Destro, L. Cattaneo, *Mirror neurons and their clinical relevance*, „Nature Reviews Neuroscience” 2009, No 5,
<https://doi.org/10.1038/ncpneuro0990>.
 143. F.M. Rodrigues i in., *E-learning is a burden for the deaf and hard of hearing*, „Scientific Reports” 2022, No 12(9346),
<https://doi.org/10.1038/s41598-022-13542-1>.
 144. H. L. Roediger, J. D. Karpicke, *Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention*, „Psychological science” 2006, Nr 17(3).
 145. M. Rohs, M. Ganz, *MOOCs and the Claim of Education for All: A Disillusion by Empirical Data*, „International Review of Research in Open and Distributed Learning” 2015, Vol. 16, Nr 6, <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2033/3527>.
 146. L. Ross, D. Greene, P. House, *The “false consensus effect”: An egocentric bias in social perception and attribution processes*, „Journal of experimental social psychology” 1977, No. 13.
 147. S. Russell, *The Social Construction of Artefacts: A Response to Pinch and Bijker*, „Social Studies of Science” 1986, Vol. 16, No. 2.
 148. P. M. Sadler, E. Good, *The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning*, „Educational Assessment” 2006, Vol. 11(1),
<https://cfa.harvard.edu/sed/staff/Sadler/articles/Sadler%20and%20Good%20EA.pdf>.
 149. A. Salamucha, *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, „Roczniki Nauk Społecznych”, Tom XXXII, zeszyt 2, 2004.
 150. S. Salmonowicz, *Internacjonalizacja humanistyki? Nie wierzę...*, „Forum Akademickie” 2012, Nr 11.
 151. A. Samuel, *Some studies in machine learning using the game of checkers*, „IBM Journal of Research and Development” 1959, Nr 3(3).
 152. C. Sas, G. M. O'Hare, *Presence equation: An investigation into cognitive factors underlying presence*, „Presence” 2003, Nr 12(5).

153. T. Schellens, M. Valcke, *Fostering knowledge construction in university students through asynchronous discussion groups*, „Computers & Education” 2006, Vol. 46, Issue 4, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.07.010>.
154. L. Schindler, S. Puls-Elvidge, H. Welzant, L. Crawford, *Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature*, „Higher Learning Research Communications” 2015, Vol. 5, No. 3, <http://www.hlrcjournal.com/index.php/HLRC/article/view/244/217>.
155. A. Schouten, P. Valkenburg, J. Peter, *An Experimental Test of Processes Underlying Self-Disclosure in Computer-Mediated Communication*, „Cyberpsychology - Journal of Psychosocial Research on Cyberspace” 2009, Nr 3(2), <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2009111601&article=3>.
156. I. Schönwald, *Wdrażanie systemu zdalnego nauczania jako proces wprowadzania zmian w uczelni*, „e-mentor” 2004, Nr 1(3), <http://www.ementor.edu.pl/artukul/index/numer/3/id/34>.
157. A. Schreurs, S.Reynolds, K. Rajagopal, *Virtual Seminars: Creating New Opportunities for Universities*, „e-mentor” 2009, Nr 3(30), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/30/id/664>.
158. K. Seddon, K. Postlethwaite, M. James, K. Mulryne, *Towards an understanding of the learning processes that occur in synchronous online seminars for the professional development of experienced educators*, „Education and Information Technologies” 2012, Vol. 17, Issue 4.
159. Semradova, *Designing E-learning courses in humanities and their use in the interuniversity study programmes*, "Procedia Computer Science" 2011, Vol. 3, <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.028>.
160. K. Shankar, P. Arora, M. C. Binz-Scharf, *Evidence on Online Higher Education: The Promise of COVID-19 Pandemic Data*, „Management and Labour Studies” 2021, 0(0), <https://doi.org/10.1177/0258042X211064783>.
161. Shu-Sheng, *Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system*, „Computers & Education” 2008, Nr 51(2).
162. K. Y. Shraim, *Quality Standards in Online Education: The ISO/IEC 40180 Framework*, „International Journal of Emerging Technologies in Learning” 2020, Vol. 15, No. 19, s. 29, <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i19.15065>.
163. M. Siegal, R. Varley, *Neural systems involved in 'theory of mind'*, „Nature Reviews Neuroscience” 2002, No 3, <https://doi.org/10.1038/nrn844>.
164. G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, „International Journal of Instructional Technology and Distance Learning” 2005, Vol. 2, No. 1, http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
165. J. Simmons, *Educational Technology and Academic Freedom*, „Techné: Research in Philosophy and Technology” 2007, Nr 11(1), <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/SPT/v5n3/simmons.html>.
166. B. Skarga, *Humanistyka wobec współczesnej nam cywilizacji*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego” 2008, Nr 71.
167. E. Skrzypek, *Ekonomia uwagi w nowej gospodarce*, „Problemy jakości” 2017, Nr 10, <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmetal.element.ekon-element-000171485411>.
168. A. Skulmowski, K.M. Xu, *Understanding Cognitive Load in Digital and Online Learning: a New Perspective on Extraneous Cognitive Load*, „Educational Psychology Review” 2022, Nr 34, <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09624-7>.
169. M. Słomczyński, D. Sidor, *Niepowodzenia edukacyjne w kształceniu zdalnym*, „e-mentor” 2012, Nr 5(47) <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/47/id/970>.
170. D. Spencer, T. Temple, *Examining students' online course perceptions and comparing student performance outcomes in online and face-to-face classrooms*, „Online Learning” 2021, No 25(2), s. 251, <https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2227>.
171. A. K. Stanisławska, *Modelowanie e-learningu*, „e-mentor” 2006, Nr 4(16),

- <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/16/id/330>.
172. R. Stolorow, *Psyches Therapeia: Therapeutic Dimensions in Heidegger and Wittgenstein*, „Comparative & continental philosophy” 2013, Nr 5(1), https://www.academia.edu/5149513/Psyches_Therapeia_Therapeutic_Dimensions_in_Heidegger_and_Wittgenstein.
 173. W. Stróżewski, *Promieniowanie mistrza*, „W drodze” 2007, Nr 2(402), http://www.miesiecznik.wdrodze.pl/index_special.php?mod=archiwumtekst&id=12327#.WNZfJW81_IU.
 174. W. Sulej, M. Ziółkowska, *Efektywność mediów strumieniowych*, „Biuletyn Instytutu Automatyki i Robotyki” 2011, Nr 30, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-article-BWA0-0051-0022/c/httpwww.bg.utp.edu.plartbiar302011bwa0-0051-0022.pdf>.
 175. M. Sveningsson, *Understanding and Studying Internet Culture(s). Hybridity and Interdisciplinarity*, „Nordicom Review” 2008, Nr 2, https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/269_sveningsson%20elm.pdf.
 176. B. Śliwierski, *Musimy wyjść z platońskiej jaskini*, „Forum akademickie” 2012, Nr 1.
 177. P. Topol, *SLOODLE, czyli e-learning 2 w 1*, „e-mentor” 2012, Nr 3 (45), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/45/id/935>.
 178. P. Topol, *Środowisko akademickie w Second Life - grupy, kursy i programy akademickie*, „e-mentor” 2013, Nr 3(50), <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/50/id/1022>.
 179. H. Van Harmelen, *Design trajectories: four experiments in PLE implementation*, „Interactive Learning Environments” 2008, Vol. 1, Issue 1.
 180. E. Van Meer, *PLATO: From Computer-Based Education to Corporate Social Responsibility*, „Iterations: An Interdisciplinary Journal of Software History” 2003, Nr 2, <https://web.archive.org/web/20100331235302/http://www.cbi.umn.edu/iterations/vanmeer.html>.
 181. B. Wagner, A. Horn, A. Maercker, *Internet-based versus face-to-face cognitive-behavioral intervention for depression: A randomized controlled non-inferiority trial*, „Journal of Affective Disorders” 2013, Nr 152(1), <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.06.032>.
 182. J. B. Walther, *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction*, „Communication Research” 1996, Nr 23(1), <https://doi.org/10.1177/009365096023001001>.
 183. D. Whitelock, A. Jelfs, *Editorial: Journal of Educational Media Special Issue on Blended Learning*, „Journal of Educational Media” 2013, Nr 28(2-3).
 184. A. Whittle, A. Spicer, *Is actor network theory critique?*, „Organization Studies” 2008, Nr 29.
 185. J. Wiers-Jenssen, B. Stensaker, J. B. Groggaard, *Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept*, „Quality in Higher Education” 2002, Vol. 8, No 2.
 186. R. A. Williams, D. Edge, *The Social Shaping of Technology*, „Research Policy” 1996, Vol. 25.
 187. I. Wilson, K. E. Corey, *The role of ICT in Arab spring movements*, „Networks and communication studies” 2012, No 26-3/4, <https://doi.org/10.4000/netcom.1064>.
 188. L. Winner, *Autonomous Technology: Technics-out-of-Control as a Theme in Political Thought*, MIT Press 1977.
 189. L. Winner, *Do Artifacts Have Politics?*, „Daedalus” 1980, Vol. 109, No. 1.
 190. L. Winner, *Upon Opening the Black Box and Finding it Empty: Social Constructivism and the Philosophy of Technology*, „Science, Technology, and Human Values” 1993, Vol. 18, No. 2.
 191. A. Wiśniewski, *Dlaczego humaniści nie są wielbłędami, czyli o ocenie parametrycznej jednostek naukowych*, „Nauka” 2006, Nr 1.

192. J. Wrycza-Bekier, *Strona wiki jako projekt towarzyszący zajęciom kulturoznawczym*, „e-mentor” 2012, Nr 4(46), <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/46/id/951>.
193. W. Wu, A. Yin, *Personalized Recommendation Algorithm Based on Consumer Psychology of Local Group Purchase E-commerce Users*, „Journal of Intelligent & Fuzzy Systems” 2019, Vol. 37, No. 5.
194. Xu, S. Jaggars, *Performance Gaps between Online and Face-to-Face Courses: Differences across Types of Students and Academic Subject Areas*, „The Journal of Higher Education” 2014, No 85(5), https://sites.uci.edu/dixu/files/2018/11/Perf_online_f2f.pdf.
195. J. Yen i in., *Social anxiety in online and real-life interaction and their associated factors*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2012, Vol. 15(1), <https://dx.doi.org/10.1089%2Fcyber.2011.0015>.
196. A. Zaporowski, *Kultura a przyczynowość*, „Filo-Sofija” 2011, Nr 12(1).
197. S. P. Živilè, V. Ilona, A. Vaida, *‘Should I Turn On My Video Camera?’” The Students’ Perceptions of the Use of Video Cameras in Synchronous Distant Learning*, „Electronics” 2022, 11(5), 813. <https://doi.org/10.3390/electronics11050813>.

Akty prawne:

1. Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. 1994 Nr 24 poz. 83).
2. Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. 1997 Nr 133 poz. 883).
3. Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną (Dz. U. 2002 Nr 144, poz. 1204).
4. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365).
5. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz. U. z 2018 r. poz. 2153).
6. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668).
7. Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. 2019 poz. 848).
8. Uchwała Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów z dnia 24 października 2005 r. (M.P. 2005 nr 79 poz. 1120).
9. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (Dz.U. 2007 nr 188 poz. 1347).
10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U. 2018 poz. 1861).
11. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz.U. z 2018 r. poz. 1818).
12. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 maja 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie studiów (Dz.U. 2020 poz. 853).
13. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 sierpnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie studiów (Dz.U. 2020 poz. 1411).
14. Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych).
15. Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 listopada 2010 r. o ustanowieniu programu pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki” (M.P. Nr

86, poz. 1014).

16. Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/2102 z dnia 26 października 2016 r. w sprawie dostępności stron internetowych i mobilnych aplikacji organów sektora publicznego.

Materiały źródłowe (raporty, białe księgi, dane statystyczne, itp.):

1. *A report on the use of e-learning in the humanities in the Czech Republic, Italy, Lithuania, Poland and Slovakia*, Katowice 2022, <https://www.projekt-elephant.us.edu.pl/raport-2>.
2. D. Antonowicz, B. Godlewski, *Demograficzne tsunami*. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku, Warszawa 2011, Instytut Sokratesa.
3. I. E. Allen, J. Seaman, *Making the Grade: Online Education in the United States*, Sloan Consortium 2006, <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/making-the-grade.pdf>.
4. I. E. Allen, J. Seaman, R. Garrett, *Blending In: The extent and Promise of Blended Education in the United States*, The Sloan Consortium, Needham 2007, <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/blending-in.pdf>.
5. I. E. Allen, I. Elaine, J. Seaman, Babson (red.), *Grade change. Tracking Online Education in the United States*, Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC 2014, <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>.
6. D. T. Altindag i in., *Is Online Education Working?* Working Paper 29113, National Bureau of Economic Research, Cambridge 2021, s. 10, https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29113/w29113.pdf.
7. A. Bailey i in., *Making digital learning work*, The Boston Consulting Group Inc., 2018, <https://edplus.asu.edu/sites/default/files/BCG-Making-Digital-Learning-Work-Apr-2018%20.pdf>.
8. S. Baumi, S. Protopsaltis, *Does online education live up to its promise? A look at the evidence and implications for federal policy*, Center for Education Policy and Evaluation, 2019, <https://jesperbalslev.dk/wp-content/uploads/2020/09/OnlineEd.pdf>.
9. H. Bijnes i in., *European Cooperation in Education through Virtual Mobility. A Best-Practice Manual*, EURASHE, Leuven 2006, <https://www.eurashe.eu/library/wg4-r-virtual-mobility-best-practice-manual-pdf>.
10. A. Cieśliński, J. Golińska-Pilarek, M. Lewicka, *Propozycje nowych zasad kategoryzacji międzynarodowych czasopism humanistycznych*, Repozytorium Centrum Otwartej Nauki, 2014.
11. B. Collis, M. Wende, *Models of Technology and Change In Higher Education. An international comparative survey on the current and future use of ICT in Higher Education, Report for Center for Higher Education Policy Studies*, Center for Higher Education Policy Studies, 2002, <http://doc.utwente.nl/44610/1/ictrapport.pdf>.
12. A. Deal, *A teaching with technology white paper: Podcasting*, Office of technology for education, Carnegie Mellon, 2007, https://www.cmu.edu/teaching/technology/whitepapers/Podcasting_Jun07.pdf.
13. C. Dondi, M. Moretti, *E-learning quality in European Universities: Different Approaches for different purposes*, Report Agreement number: 2006-1425/001-001, http://unique.europace.org/pdf/WP1-reportv5_FINAL.pdf.
14. A. Doucet i in., *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic*, UNESCO, 2020, <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/thinking-about-pedagogy-in-an-unfolding-pandemic-an-independent-report-on-approaches-to>.
15. *Employers' Post-COVID Business Strategy and the Race for Talent: A View from the C-Suite*, https://cps.northeastern.edu/wp-content/uploads/2022/01/NUReport_CFHETS_EmployersPostCovid_12-22-2021.pdf.
16. R. Epstein, *Why Google Poses a Serious Threat to Democracy, and How to End That Threat*, Testimony by Robert Epstein Before the United States Senate Judiciary Subcommittee on the Constitution, 16.06.2019, <https://www.judiciary.senate.gov/imo/media/doc/Epstein%20Testimony.pdf>.

17. D.N. Figlio, M. Rush, L. Yin, *Is it Live or is it Internet? Experimental Estimates of the Effects of Online Instruction on Student Learning*, NBER Working Paper No. 16089, 2010, <https://www.nber.org/papers/w16089.pdf>.
18. S. Freitas, *Serious Virtual Worlds. A scoping study*, JISC report, 2008, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.176.1630&rep=rep1&type=pdf>.
19. M. Gaebel i in., *E-Learning in European Higher Education Institutions*, European University Association, 2014, <https://eua.eu/resources/publications/368:e-learning-in-european-higher-education-institutions.html>.
20. M. Gaebel i in., *Digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*, European University Association, 2021, <https://www.eua.eu/downloads/publications/digihe%20survey%20report.pdf>.
21. R. Garrett i in., *CHLOE 7: Tracking Online Learning from Mainstream Acceptance to Universal Adoption, The Changing Landscape of Online Education. Quality Matters & Eduventures Survey of Chief Online Officers*, 2022, s. 35, <https://www.qualitymatters.org/sites/default/files/research-docs-pdfs/QM-Eduventures-CHLOE-7-Report-2022.pdf>.
22. M. Gosper, D. Green, M. McNeill, R.A. Phillips, G. Preston, K. Woo, *Final Report: The Impact of Web-Based Lecture Technologies on Current and Future Practices in Learning and Teaching*, Australian Learning and Teaching Council, Sydney 2008, http://mq.edu.au/lte/altc/wblt/docs/report/ce6-22_final2.pdf.
23. K. Grodecka, F. Wild, B. Kieslinger, *Oprogramowanie społecznościowe w edukacji wyższej, Podręcznik opracowany w ramach projektu iCamp*, 2009, <https://www.cel.agh.edu.pl/wp-content/uploads/2009/11/handbook-PL-HI.pdf>.
24. GUS, *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2008 -2012*, Warszawa 2012, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/nts_spolecz_inform_w_polsce_2008-2012.pdf.
25. GUS, *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce w 2018 roku*, Warszawa 2018, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5497/2/8/1/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce_w_2018_roku.pdf.
26. GUS, *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 roku*, Warszawa 2020, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5497/2/10/1/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce_w_2020.pdf.
27. GUS, *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce w 2022 roku*, Warszawa 2022, https://stat.gov.pl/download/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5497/2/12/1/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce_w_2022_r.pdf.
28. S. Hayes, *MOOCs and Quality: A Review of the Recent Literature*, QAA MOOCS Network, 2015, <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/MOOCs-and-Quality-Literature-Review-15.pdf>.
29. Higher Education Statistics Agency, *HE student enrolments by HE provider 2014/15 to 2020/21*, <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/table-1>
30. *HORIZON REPORT 2014*, <https://cdc.qc.ca/pdf/2014-Horizon-Report-creative-commons-copy.pdf>.
31. Joint Economic Committee, *Nanotechnology: The Future is Coming Sooner Than You Think*, United States Congress, 2007, https://www.thenewatlantis.com/docLib/20120213_TheFutureisComingSoonerThanYouThink.pdf.
32. H. Nguyen, L. Dery, *Neural Networks for Automated Essay Grading*, Report for CS224d: Deep learning for natural language processing, 2016, <https://cs224d.stanford.edu/reports/huyenn.pdf>.
33. S. Sławiński (red.), *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016, https://www.kwalifikacje.gov.pl/download/slownik_zsk.pdf.
34. S. Sławiński (red.), *A Glossary of Key Concepts Related to the National Qualifications System*, Instytut Badań Edukacyjnych, 2011, <http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/slownik-krk.pdf>.

35. H. Stalker, M. B. Horn, *Classifying K–12 blended learning*, Innosight Institute, 2012, <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.
36. The Derek Bok Center for Teaching and Learning, *Blended Learning in Harvard College: A Pilot Study of Four Course. Executive Summary, Results, Recommendations and Surveys*, Harvard University, 2014, http://hwpi.harvard.edu/files/bokcenter/files/blended_learning_report_web_version_new_0.pdf.
37. UKE, *Raport o stanie rynku telekomunikacyjnego w 2016 roku*, Warszawa 2017, https://www.uke.gov.pl/download/gfx/uke/pl/defaultaktualnosci/36/16/1/raport_o_stanie_rynku_telekomunikacyjnego_w_2016_roku_www.pdf.
38. UKE, *Raport o stanie rynku telekomunikacyjnego w Polsce w 2018 r.*, https://www.uke.gov.pl/download/gfx/uke/pl/defaultaktualnosci/36/223/1/raport_o_stanie_rynku_telekomunikacyjnego_w_polsce_w_2018_r_2.pdf.
39. UKE, *Raport o stanie rynku telekomunikacyjnego w Polsce w 2021 r.*, s. 28, <https://www.uke.gov.pl/akt/raport-o-stanie-rynku-telekomunikacyjnego-w-2021-r-431.html>
40. UNESCO, *World Education Forum 2015: final report*, Paris 2015, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>.
41. T. Urdan, C. Weggen, *Corporate e-learning: Exploring a new frontier*, WR Hambrecht+Co, 2000, <http://papers.cumincad.org/data/works/att/2c7d.content.pdf>.
42. U.S. Department of Education, *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning. A meta-analysis and review of online learning studies*, Washington D.C. 2010, <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/eZob.nce-based-practices/finalreport.pdf>.
43. K. Willcox, S. Sarma, P. Pippel, *Online Education: A catalyst for higher education reforms*, Online education policy initiative, Final Report, 2016, <https://oeppi.mit.edu/files/2016/09/MIT-Online-Education-Policy-Initiative-April-2016.pdf>.

Adresy internetowe:

1. Academia Electronica, *Środowisko elektroniczne jako rzeczywistość człowieka*, https://www.academia-electronica.net/?page_id=288.
2. Academic Ranking of World Universities, <http://www.shanghairanking.com/World-University-Rankings/The-Open-University.html>.
3. A. Agarwal, *Reimagine Education*, Open edX Conference 2018, https://youtu.be/ZvJpdRWLA_w?t=1540.
4. *AI In Education — Automatic Essay Scoring*, „Medium”, 14.03.2017, <https://medium.com/hubert-ai/ai-in-education-automatic-essay-scoring-6eb38bb2e70>.
5. ASU, *CLS Humanities Lecture Series*, <https://sites.google.com/a/asu.edu/adobe-Issue/s/home/adobe-connect-live-streaming>.
6. ASU, *Enrollment Trends by Campus of Major*, <https://www.asu.edu/facts/#/facts/enrollment/campus-major>.
7. BABEL Generator, <http://babel-generator.herokuapp.com>.
8. BBC History, *Viking Quest*,
9. http://www.bbc.co.uk/history/ancient/vikings/launch_gms_viking_quest.shtml.
10. Best Colleges, *Scholarships & Financial Aid for Online College Students*,
11. <https://www.bestcolleges.com/financial-aid/online-colleges/>.
12. M. Bilewicz, M. Lewicka, *Madra i głupia obrona humanistyki*, „Gazeta Wyborcza”, 8.12.2011, http://wyborcza.pl/1,75968,10778835,Madra_i_glupia_obrona_humanistyki.html
13. T. H. Bishop, H. Garten, *The Rise of Computer Conferencing Courses and Online Education: Challenges for Accreditation and Assessment*, (w:) *Collection of Papers on Self-Study and Institutional Improvement by the North Central Association of Colleges and Schools*, Chicago 1993, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356712.pdf>.
14. W. Bowden, *Podcasts and student learning in the humanities*, <https://blogs.nottingham.ac.uk/talkingofteaching/2010/podcasts257/>.
15. Box of broadcast, <http://bobnational.net>.

16. *Bronimy filozofii na uczelniach. Intelktualiści piszą do minister nauki*, „Gazeta Wyborcza”, 30.12.2013, http://wyborcza.pl/1,76842,15200041,Bronmy_filozofii_na_uczelniach_Intelktualisci_pisza.html.
17. E. Brooks, *Methodology: Best Online Bachelor's Programs Rankings*, 24.01.2022, <https://www.usnews.com/education/online-education/articles/bachelors-methodology>.
18. Cape Town Open Education Declaration: Unlocking the Promise of Open Educational Resources, 2007, <http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>.
19. D. Carnevale, *Employers Often Distrust Online Degrees*, „The Chronicle of Higher Education”, 05.01.2007, <http://www.chronicle.com/article/Employers-Often-Distrust/34334>.
20. D. Chandler, *Technological or Media Determinism*, 18.09.1995,
21. <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/tecdet/tecdet.html>.
22. E. Chmielecka, *Wiedza, umiejętności, postawy – trzy wymiary edukacji wyższej wpisane w ramy kwalifikacji*, „Wychowawcze zobowiązania uniwersytetu...”, Uniwersytet Gdański, 25 czerwca 2010, http://ekspercibolonscy.org.pl/ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/ECH_LO_250610.pdf.
23. CISCO, *VNI Complete Forecast Highlights*, https://www.cisco.com/c/dam/m/en_us/solutions/service-provider/vni-forecast-highlights/pdf/Global_Device_Growth_Traffic_Profiles.pdf.
24. Class central, *Introduction to philosophy*, <https://www.class-central.com/mooc/418/coursera-introduction-to-philosophy>
25. Class central, *Subjects*, <https://www.class-central.com/subjects>.
26. J. Clement, *Most popular global mobile messenger apps as of January 2022, based on number of monthly active users*, <https://www.statista.com/statistics/258749/most-popular-global-mobile-messenger-apps>.
27. *Collegium Invisible – idea collegium*, <https://www.ci.edu.pl/idea-collegium>.
28. A. Connell, *The future of education?*, „Princeton Alumni Weekly”, 15.05.2013, <https://paw.princeton.edu/article/future-education>.
29. Coursera, *Degrees*, <https://www.coursera.org/degrees>.
30. Coursera, *Introduction to philosophy*, <https://www.coursera.org/learn/philosophy>.
31. Coursera, *Introduction to philosophy – Chinese version*, <https://www.coursera.org/learn/zhexue-daolun>.
32. Coursera, *Who are Community Mentors?*, <https://www.coursera.org/learn/philosophy/supplement/xmCKZ/who-are-community-mentors>.
33. Coursetalk, *Humanities courses*, <https://www.coursetalk.com/subjects/humanities/courses>.
34. Coursetalk, *Introduction to philosophy*, <https://www.coursetalk.com/proZob.rs/coursera/courses/introduction-to-philosophy>.
35. L. Cuban, *No end to magical thinking when it comes to high-tech schooling*, <https://larrycuban.wordpress.com/2013/03/18/no-end-to-magical-thinking-when-it-comes-to-high-tech-schooling>.
36. L. Cuban, *Technology Enthusiasts, Pragmatists, and Skeptics among Practitioners and Policymakers: Where Are You?*, <https://larrycuban.wordpress.com/2015/03/11/technology-enthusiasts-pragmatists-and-skeptics-among-practitioners-and-policymakers-where-are-you/>.
37. P. Curtis, *Birmingham's cultural studies department given the chop*, „The Guardian”, 27.06.2002, <https://www.theguardian.com/education/2002/jun/27/highereducation.socialsciences>.
38. Digital Storytelling – About ds106, <http://ds106.us/about>.
39. R. Diresta, *Up Next: A Better Recommendation System*, „Wired”, 04.11.2018, <https://www.wired.com/story/creating-ethical-recommendation-engines/>.
40. P. Dizikes, *Study: On Twitter, false news travels faster than true stories*, MIT News, 8.3.2018, <https://news.mit.edu/2018/study-twitter-false-news-travels-faster-true-stories-0308>.

41. J. Dougherty, *What the Humanities Are For*, „The Chronicle of Higher Education”, 06.07.2018, <https://www.chronicle.com/blogs/letters/what-the-humanities-are-for>.
42. J. Drucker, *Blind spots: humanists must plan their digital future*, „The Chronicle of Higher Education” 2009, Vol. 55, Issue 30, <https://www.chronicle.com/article/blind-spots/>.
43. S. Dyanrski, *Online Courses Are Harming the Students Who Need the Most Help*, „The New York Times”, 19.01.2018, <https://www.nytimes.com/2018/01/19/business/online-courses-are-harming-the-students-who-need-the-most-help.html>.
44. E. Dyson, *Tech Luminaries Address Singularity*, 1.01.2008, <https://spectrum.ieee.org/computing/hardware/tech-luminaries-address-singularity>.
45. *E-learning and Digital Cultures*, Nagranie spotkania, <https://www.youtube.com/watch?v=U623X9Kp9dc>.
46. EdTech: Crossing \$100 billion soon, <http://kognetics.com/edtech-crossing-100-billion-soon>.
47. edX, *Master's Degrees on edX*, <https://www.edx.org/masters>.
48. Encyclopedia Britannica, <https://www.britannica.com>.
49. European Consortium for Accreditation, *Associate degree*, http://ecahe.eu/w/index.php/Associate_degree.
50. Evolution of SCORM, <https://scorm.com/scorm-explained/business-of-scorm/scorm-versions>.
51. T. Feathers, *Flawed Algorithms Are Grading Millions of Students' Essays*, „Vice”, 20.08.2019, <https://www.vice.com/en/article/pa7dj9/flawed-algorithms-are-grading-millions-of-students-essays>.
52. G. Ferenstein, *Silicon Valley's new politics of optimism, radical idealism and bizarre loyalties*, The Guardian, 10.11. 2015, <https://www.theguardian.com/us-news/2015/nov/10/silicon-valley-politics-tech-industry>.
53. A. R. Ferreura, *DCE Uses Portable Technology to Support Students Learning Remotely*, „The Harvard Crimson”, 10.12.2021, <https://www.thecrimson.com/article/2021/12/10/helix-portable-technology>.
54. K. Finley, *The WIRED Guide to Net Neutrality*, „Wired”, 05.05.2020, <https://www.wired.com/story/guide-net-neutrality/>.
55. S. Fish, *Stop Trying to Sell the Humanities*, „The Chronicle of Higher Education”, 17.06.2018, <https://www.chronicle.com/article/Stop-Trying-to-Sell-the/243643>.
56. A. Flaherty, *Cable History*, „Inside Higher ED”, May 27, 2015, <https://www.insidehighered.com/news/2015/05/27/u-oklahoma-history-professors-object-joint-course-history-channel>.
57. P. Fortin, *How to Fix the Adjunct Crisis*, „The Chronicle of Higher Education”, 30.05.2018, <http://chronicle.com/article/How-to-Fix-the-Adjunct-Crisis/243535>.
58. J. Friedman, *How Admissions Works at Online Bachelor's Programs*, U.S. News, 9.01.2018, <https://www.usnews.com/higher-education/online-education/articles/2018-01-09/how-admissions-works-at-online-bachelors-programs>.
59. Fun MOOC, *Scientific Humanities Course*, https://www.fun-mooc.fr/courses/SciencesPo/05004/Trimestre_1_2014/about.
60. B. Fung, *M. Andreessen: In 20 years, we'll talk about Bitcoin like we talk about the Internet today*, „The Washington Post”, 21.05.2014, <https://www.washingtonpost.com/news/the-switch/wp/2014/05/21/marc-andreessen-in-20-years-well-talk-about-bitcoin-like-we-talk-about-the-internet-today/?arc404=true>.
61. B. Gellman, L. Poitras, *U.S., British intelligence mining data from nine U.S. Internet companies in broad secret program*, „The Washington Post”, 07.06.2013, https://www.washingtonpost.com/investigations/us-intelligence-mining-data-from-nine-us-internet-companies-in-broad-secret-program/2013/06/06/3a0c0da8-cebf-11e2-8845-d970ccb04497_story.html.
62. L. Gershon, *How YouTube Is Shaping the Future of Work*, 01.05.2019, <https://daily.jstor.org/how-youtube-is-shaping-the-future-of-work/>.
63. A. Grabek, *Humanisci czują się przegrani na rynku pracy oraz pełni obaw o zatrudnienie*, „Gazeta Prawna”, 30.01.2012,

- <https://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/588908,humanisci-czuja-sie-przegrani-na-ryнку-pracy-oraz-pelni-obaw-o-zatrudnienie.html>.
65. G. Greenwald, *Facebook and Twitter Cross a Line Far More Dangerous Than What They Censor*, „The Intercept”, 15.10.2020, <https://theintercept.com/2020/10/15/facebook-and-twitter-cross-a-line-far-more-dangerous-than-what-they-censor>.
 66. M. Griffin, *Talking with the crew*, NASA Educational Technology Services, https://www.nasa.gov/audience/foreducators/informal/features/F_Talking_With_Crew.html.
 67. J. Groom, B. Lamb, *Reclaiming innovation*, Educase, 2014, <https://www.educause.edu/visuals/shared/er/extras/2014/ReclaimingInnovation/default.html>
 68. Guide to Online Schools, <http://www.guidetoonlineschools.com>.
 69. GUS, *Łączy szerokopasmowe*, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1825.pojecie.html>.
 70. Harvard Business School, *HBX Launches HBX Live – Harvard Business School’s Virtual Classroom*, <http://www.hbs.edu/news/releases/Pages/hbx-live.aspx>.
 71. Harvard Division of Continuing Education, *Course Search and Registration*, <https://courses.dce.harvard.edu>.
 72. Harvard Extension School, *Bachelor of Liberal Arts – course catalog*, <https://www.extension.harvard.edu/course-catalog/courses-by-degree/Bachelor-of-Liberal-Arts>.
 73. Harvard Extension School, *Graduate Degrees*, <https://www.extension.harvard.edu/academics/graduate-degrees>.
 74. Harvard Extension School, *Undergraduate Fields & Minors*, <https://www.extension.harvard.edu/undergraduate-fields-minors>.
 75. Harvard University, *American Superhero Cinema STAR E-198 (25704)*, <https://canvas.harvard.edu/courses/69620/assignments/syllabus>.
 76. Herder Institut, *Digitale 3D Rekonstruktionen in virtuellen Forschungsumgebungen*, <https://www.herder-institut.de/forschung-projekte/abgeschlossene-projekte/digitale-3d-rekonstruktionen-in-virtuellen-forschungsumgebungen.html>.
 77. B. Herold, *‘No Going Back’ From Remote and Hybrid Learning, Districts Say*, „EducationWeek”, 07.01.2021, <https://www.edweek.org/technology/no-going-back-from-remote-and-hybrid-learning-districts-say/2021/01>.
 78. A. Hill, *Beware the Silicon Valley elite: Ayn Rand, Google libertarianism and Indiana’s “religious freedom”*, „Salon”, 4.6.2015, http://www.salon.com/2015/04/06/even_silicon_valley_elite_weighed_in_on_indiana_gay_rights_battle_will_the_activism_last.
 79. P. Hill, *Academic LMS Market Share: A view across four global regions*, 28.06.2017, <https://eliterate.us/academic-lms-market-share-view-across-four-global-regions/>.
 80. S. Hinduja, *Coronavirus, Online Learning, Social Isolation, and Cyberbullying: How To Support Our Students*, <https://cyberbullying.org/coronavirus-online-learning-social-isolation-cyberbullying>.
 81. *History 102 - ZOOM Classroom Session on the Cause of Imperialism*, https://youtu.be/tX_zfWilq2U.
 82. *Hiring Practices and Attitudes: Traditional vs. Online Degree Credentials SHRM Poll*, Society for Human Resource Management, 2010, <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/research-and-surveys/Pages/hiringpracticesandattitudes.aspx>.
 83. P. Hogan, *We took a tour of the abandoned college campuses of Second Life*, 8.13.2015, <https://splinternews.com/we-took-a-tour-of-the-abandoned-college-campuses-of-sec-1793849944>.
 84. T. Hornigold, *Algorithms Are Designed to Addict Us, and the Consequences Go Beyond Wasted Time*, SingularityHub, 17.10.2019, <https://singularityhub.com/2019/10/17/youtubes-algorithm-wants-to-keep-you-watching-and-thats-a-problem/>.
 85. *HP Halo Telepresence Solutions*, http://www.hp.com/hpinfo/newsroom/press_kits/2008/ipgconference/fs_halotelepresence.pdf.
 86. IANA, *Service Name and Transport Protocol Port Number Registry*, <https://www.iana.org/assignments/service-names-port-numbers/>.

87. IGNOU at a Glance, <http://www.ignouhelp.in/ignou-at-a-glance>.
88. Internet World Stats, <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>.
89. ISO 9000:2005, quality , <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9000:ed-3:v1:en>.
90. ISO 9241-210:2019, *Ergonomics of human-system interaction — Part 210: Human-centred design for interactive systems*, <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-210:ed-2:v1:en>.
91. ITU, Definition of broadband access, 29.01.2018, <https://www.itu.int/en/ITU-T/committees/scv/Documents/T17-SCV-LS-0015.pdf>.
92. S. Kakuchi, *Government softens stance on humanities after uproar*, „University World News”, 22.01.2016, <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20160122155338974>.
93. K. Kao, *YouTube is experimenting with ways to make its algorithm even more addictive*, „MIT Technology review”, 27.09.2019, <https://www.technologyreview.com/2019/09/27/132829/youtube-algorithm-gets-more-addictive/>.
94. K. Karauda, *Historia jako przedmiot zdalnego nauczania*, 17. Powszechny Zjazd Historyków Polskich, Kraków 2004, <http://jazon.hist.uj.edu.pl/zjazd/materialy/karauda.pdf>.
95. E. Kerr, *See the Average College Tuition in 2022-2023*, U.S. News, 12.09.2022, <https://www.usnews.com/education/best-colleges/paying-for-college/articles/paying-for-college-infographic>.
96. S. Kolowich, *A Win for the Robo-Readers*, „Inside Higher Ed”, 13.04.2012, <https://www.insidehighered.com/news/2012/04/13/large-study-shows-little-difference-between-human-and-robot-essay-graders>.
97. S. Kolowich, *Learning From One Another*, „Inside Higher ED”, 30.8.2012, <https://www.insidehighered.com/news/2012/08/30/first-humanities-mooc-professors-road-test-courseras-peer-grading-model>.
98. S. Kolowich, *Why Professors at San Jose State Won't Use a Harvard Professor's MOOC*, „The Chronicle of Higher Education”, 2.05.2013, <http://chronicle.com/article/Why-Professors-at-San-Jose/138941/>.
99. J. Kraker, R. Cörvers, *European Virtual Seminar on Sustainable Development*, NetCU Showcases, <https://platform.ue4sd.eu/uploads/practices/14/downloads/Open%20Universiteit%20Case%20Study.pdf>.
100. Kurs na MOOC, konkurs NCBR, <http://navoica.edu.pl/konkurs-kurs-na-mooc>
101. J. S. Lavelle, *Advanced Philosophy of Mind and Cognitive Science* (PHIL11135), <https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/phil-cem-advmind.pdf>.
102. D. Lederman, *Student Performance in Remote Learning, Explored (Imperfectly)*, „Inside Higher ED”, 6.08.2021, <https://www.insidehighered.com/news/2021/08/06/do-college-students-perform-worse-online-courses-one-studys-answer>.
103. M. Lieberman, *Dissecting a Glowing Report on Online Learning*, „Inside Higher ED”, 18.04.2018, <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/04/18/online-education-observers-see-glowing-report-intriguing>.
104. Lightboard, <https://www.lightboard.info>.
105. A. Lipsky, *What separates the best online degree programs from the rest?*, 2.04.2019, <http://www.onlinedegrees.com/degree360/student-focus/what-separates-best-online-degree-programs.html>.
106. R. Lizut, *Niewidzialna ręka techniki*, <http://sapiencjokracja.pl/technika-niewidzialna-reka-techniki>.
107. S. Lohr, *Second Thoughts on Online Education*, „New York Times”, 8.09.2010, <https://bits.blogs.nytimes.com/2010/09/08/second-thoughts-on-online-education>.
108. Z. Łucki, *Proszę.. nie mówmy technologia na technikę!*, https://www.uci.agh.edu.pl/bip/63/11_63.htm.
109. K. Mangan, *A First for dacity: a U.S. University Will Accept Transfer Credit for One of Its Courses*, „The Chronicle of Higher Education”, 6.09.2012, <http://chronicle.com/article/A-First-for-Udacity-Transfer/134162>.
110. Marginalia, *Plugin do Moodle*, <http://webmarginalia.net/research>.

111. J. Markoff, *Essay-Grading Software Offers Professors a Break*, „The New York Times”, 4.04.2013, <https://www.nytimes.com/2013/04/05/science/new-test-for-computers-grading-essays-at-college-level.html?pagewanted=all&r=0>.
112. P. Mazur, *Wychowanie w czasach kryzysu autorytetu*, 2011.01.27, <https://www.polishclub.org/2011/01/27/dr-hab-piotr-s-mazur-wychowanie-w-czasach-kryzysu-autorytetu/>.
113. L. McKenzie, *Marketing for a Massive Online University*, „Inside Higher Ed”, 8.10.2019, <https://www.insidehighered.com/news/2019/10/08/how-marketing-helped-southern-new-hampshire-university-make-it-big-online>.
114. L. McKenzie, *The 100K Club*, „Inside Higher Ed”, 23.04.2018, <https://www.insidehighered.com/news/2018/04/23/nonprofits-poised-unseat-u-phoenix-largest-online-university>.
115. MediaPlus, <https://alexanderstreet.com/products/mediaplus>.
116. M. C. Mendez, *MOOCs Are Now Part of the Education System*, 02.04.2019, <https://www.classcentral.com/report/swayam-for-credit/>.
117. Mentimeter, <http://menti.com>.
118. R. Metz, *Second Life Is Back for a Third Life, This Time in Virtual Reality*, „MIT Technology Review”, 27.01.2017, <https://www.technologyreview.com/s/603422/second-life-is-back-for-a-third-life-this-time-in-virtual-reality>.
119. U. Mirowska-Łoskot, *Humanistyka także dla inżynierów*, „Gazeta Prawna”, 17.01.2014, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/771249,humanistyka-takze-dla-inzynierow.html>.
120. *Mobile and tablet internet usage exceeds desktop for first time worldwide*, <http://gs.statcounter.com/press/mobile-and-tablet-internet-usage-exceeds-desktop-for-first-time-worldwide>.
121. K. Modzelewski, *Nauka nie jest od zarabiania – a humanistyka już na pewno*, „Gazeta Wyborcza”, 16.01.2011, https://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,8951217,Nauka_nie_jest_od_zarabiania_A_hu_maniстыka_juz.html.
122. M. Monjardino, *Wiwat, humanistyka!*, „Gazeta Wyborcza”, 3.01.2014, http://wyborcza.pl/magazyn/1,135760,15221875,Wiwat_humanistyka.html.
123. MOOC Platform Comparison Table, https://www.mooclab.club/pages/mooc_comparison_2018/.
124. S. Morris, *Critical Pedagogy in the Age of Learning Management*, 24.1.2016, <https://www.seanmichaelmorris.com/critical-pedagogy-in-the-age-of-learning-management>.
125. S. Morris, *Critical Digital Pedagogy and Design*, 1.05.2017, <https://www.seanmichaelmorris.com/critical-digital-pedagogy-and-design>.
126. *Na rynku pracy brakuje humanistów*, „Rzeczpospolita”, 06.12.2016, <http://www.rp.pl/Rynek-pracy/161209395-Na-ryнку-pracy-brakuje-humanistów.html>.
127. *Neutralność sieci. Odpowiadamy na najczęściej zadawane pytania*, Fundacja Panoptykon, <https://panoptykon.org/wiadomosc/neutralnosc-sieci-odpowiadamy-na-najczesciej-zadawane-pytania>.
128. K. Nowakowska, *Humanisci przyszłością rynku pracy? Na to wskazują badania*, „Gazeta Prawna”, 2017.09.17, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1071598,humanisci-na-ryнку-pracy-umiejetnosci-miekkie.html>.
129. A. Ohlheiser, *Tweets are disappearing on Twitter. Why?*, „Washington Post”, 30.10.2015, <https://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2015/10/30/a-guide-to-why-some-activists-believe-their-tweets-are-being-censored-in-the-u-s>.
130. J. Ojczyk, *Rząd hamuje rozwój e-studiów*, „Rzeczpospolita”, 21.11.2011, <https://www.rp.pl/artykul/757483-Rzad-hamuje-rozwoj-e-studiow.html>.
131. *Online Etymology Dictionary*, therapy, <https://www.etymonline.com/search?q=therapy>.
132. Online U, *How Much Do Online Colleges Cost?*,

- <https://www.onlineu.com/best-online-colleges>.
133. Open University, *Facts and figures*,
<http://www.open.ac.uk/about/main/strategy-and-policies/facts-and-figures>.
 134. Open University, *Teaching and research*,
<http://www.open.ac.uk/about/main/teaching-and-research>.
 135. *Opis efektów kształcenia w obszarze humanistyki*, 17.02.2010, Warszawa,
https://www.ukw.edu.pl/download/5860/LO_humanistyka.pdf.
 136. T. O'Reilly, *What is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, 30.09.2005,
<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>.
 137. T. O'Reilly, *Why it's too early to get excited about Web3*, 13.12.2021,
<https://www.oreilly.com/radar/why-its-too-early-to-get-excited-about-web3>.
 138. Oregon State University, *About*, <http://ecampus.oregonstate.edu/media/about.htm>.
 139. Oregon State University, *Ecampus – Lectures*,
<https://www.youtube.com/watch?v=qM4VYGOse7Y>.
 140. Oregon State University, *Online degrees*, <http://ecampus.oregonstate.edu/online-degrees>
 141. Oregon State University, *Top ranked*,
<https://ecampus.oregonstate.edu/about/top-ranked.htm>.
 142. Oregon State University MediaSpace, *Philosophy PHL 205*,
https://media.oregonstate.edu/media/Allen+Thompson+-+Philosophy/0_z84vfwz9.
 143. M. Ossowska, *O pewnych przemianach etyki walki*, Książka i Wiedza, 1957,
<http://lewicowo.pl/o-pewnych-przemianach-etyki-walki/>.
 144. *Our obsession with metrics turns academics into data drones*, „The Guardian”,
27.11.2015,
https://www.theguardian.com/higher-education-network/2015/nov/27/our-obsession-with-metrics-turns-academics-into-data-drones?CMP=share_btn_tw.
 145. *Oxford English Dictionary*, Oxford University Press, humanities,
<https://www.oed.com/view/Entry/89280?redirectedFrom=humanities#eid311537170>.
 146. *Oxford English Dictionary*, Oxford University Press, ideology,
<https://www.oed.com/view/Entry/91016?redirectedFrom=ideology#eid>.
 147. A. Pezda, *Inżynier czy fizyk – każdy będzie się uczył filozofii*, „Gazeta Wyborcza”,
22.01.2014,
http://wyborcza.pl/1,75398,15313907,Inzynier_czy_fizyk_kazdy_bedzie_sie_uczyl_filozofii.html.
 133. D. Phelan, *Movie Shot On iPhone By Oscar-Winning Director Premieres At Cannes*,
„Forbes”, 25.05.2019, <https://www.forbes.com/sites/davidphelan/2019/05/25/movie-shot-on-iphone-from-oscar-winning-director-premieres-at-cannes-film-festival-filmic-pro/>.
 149. J. Pokrzywniak, *Wykład na Inauguracji roku akademickiego 2014/2015*, TC:00:23:39,
<http://uam.platontv.pl/exp?page=1&expression=pokrzywniak&id=4343>.
 150. Polska Cyfrowa, <https://www.polskacyfrowa.gov.pl/>.
 151. *Polska Rama Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2018,
https://kwalifikacje.gov.pl/download/Publikacje/Polska%20Rama%20Kwalifikacji_ZS_K3_2018.pdf.
 152. *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. H. Kiereś, Polskie Towarzystwo Tomasa z Akwinu, Lublin 2003, <http://www.ptta.pl/pef/>.
 153. *President Obama discusses artificial intelligence with Media Lab Director Joi Ito*,
„Wired”, 10.14.2016, <http://news.mit.edu/2016/president-obama-discusses-artificial-intelligence-media-lab-joi-ito-1014>.
 154. A. Preston, *The war against humanities at Britain's universities*, "The Guardian",
29.03.2015, <https://www.theguardian.com/education/2015/mar/29/war-against-humanities-at-britains-universities>.
 155. Professionals Against Machine Scoring Of Student Essays In High-Stakes Assessment,
<http://humanreaders.org/petition/index.php>.
 156. V. Ramachandran, *Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind*

- the great leap forward in human evolution*, 31.05.2000,
<https://www.edge.org/conversation/mirror-neurons-and-imitation-learning-as-the-driving-force-behind-the-great-leap-forward-in-human-evolution>.
157. J. Rees, *How Long Will Your Class Remain Yours? Academic Freedom and Control of the Classroom*, „Hybrid Pedagogy”, 26.01.2016, <http://hybridpedagogy.org/long-will-class-remain-academic-freedom-control-classroom>.
 158. C. Reichard, *MOOCs face challenges in teaching humanities*, "The Stanford Daily", 4.6.2013,
<https://www.stanforddaily.com/2013/06/04/moocs-face-challenges-in-teaching-humanities>.
 159. A. Regalado, *The Most Important Education Technology in 200 Years*, „MIT Technology Review”, 2.11.2012, <http://www.technologyreview.com/news/506351/the-most-important-education-technology-in-200-years>.
 160. J. Robertson, *The long, tortured quest to make google unbiased*, „The Verge”, 6.12.2018, <https://www.theverge.com/2018/12/6/18125879/search-neutrality-google-bias-seo-rigged-sundar-pichai-congress-eu>.
 161. J. Robinson, *Using Your Distance Education to Earn an Academic Degree*, <https://web.archive.org/web/20080706034832/www.detc.org/downloads/UsingYour%20DE%20to%20Earn%20Degree.pdf>.
 162. M. Rosenberg, N. Confessore, C. Cadawalladr, *How Trump Consultants Exploited the Facebook Data of Millions*, „New York Times”, 17.03.2018,
<https://www.nytimes.com/2018/03/17/us/politics/cambridge-analytica-trump-campaign.html>.
 163. D. Satyabrata, *Future Scope Of Virtual Reality In eLearning*, 26.06.2019,
<https://elearningindustry.com/vr-in-elearning-virtual-reality-future>.
 164. Search Engine Optimization (SEO) for IEEE Sites,
<https://brand-experience.ieee.org/guidelines/digital/other-guidelines/search>.
 165. D. Shah, *By The Numbers: MOOCs in 2018*, 11.12.2018,
<https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2018/>.
 166. J. Shapiro, *How Game-Based Learning Can Save the Humanities*, „Forbes”, 18.02.2013, <https://www.forbes.com/sites/jordanshapiro/2013/02/18/how-game-based-learning-can-save-the-humanities/#17cbc4893b88>.
 167. R. D. Shulman, *Global EdTech Investments And Outlook: 10 EdTech Companies You Should Know About*, 17.05.2017, „Forbes”,
<https://www.forbes.com/sites/robynshulman/2017/05/17/global-edtech-investments-and-outlook-10-edtech-companies-you-should-know-about/#13e3a9a15bb3>.
 168. D. Shultz, *Internet search engines may be influencing elections*, „Science”, 7.08.2015,
<https://www.sciencemag.org/news/2015/08/internet-search-engines-may-be-influencing-elections>.
 169. B. Siemieniecki, Materiał filmowy z: II Ogólnopolska konferencja, pt.: „Mistrz i Uczeń - Cyberprzestrzeń i światy wirtualne", Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, 25.05.2015, TC:00:10:48,
<https://www.youtube.com/watch?v=A06kiWJ75-k>.
 170. R. Sini, *'You are being programmed,' former Facebook executive warns*, BBC News, 12.12.2017, <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-42322746>.
 171. *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, PWN,
<https://sjp.pwn.pl/doroszewski/humanistyka;5433815.html>.
 172. T. Smith, *More States Opting To 'Robo-Grade' Student Essays By Computer*, National Public Radio, 30.06.2018, <https://www.npr.org/2018/06/30/624373367/more-states-opting-to-robo-grade-student-essays-by-computer?t=1603620181809>.
 173. D. Sapan, *Trump Proposes Eliminating the Arts and Humanities Endowments*, „The New York Times”, 15.03.2017, <https://www.nytimes.com/2017/03/15/arts/nea-nehendowments-trump.html>.
 174. L. Spiro, *Vision scenarios for the humanities in 2030*,
<http://digitalscholarship.wordpress.com/2010/11/20/2030-vision-scenarios-for-the>

- [humanities-in-2030/](#).
175. *Stanford offering its first complete online degree program*, 24.07.1998, <http://news.stanford.edu/pr/98/980724webdegree.html>.
 176. Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, *Ocena zajęć dydaktycznych prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*, https://sea.edu.pl/wp-content/uploads/2022/12/SEA_ocena-zajec-dla-PKA_zatwierdzony.pdf.
 177. C. Straumsheim, *Equal Promises, Unequal Experiences*, „Inside Higher Ed”, 15.04.2016, <https://www.insidehighered.com/news/2016/04/15/george-washington-u-alumni-sue-university-over-quality-online-program>.
 178. Studyportal, <http://www.distancelearningportal.com>.
 179. P. Szaniawski, *Polskie dzieci nie mają kumpli*, „Newsweek”, 1.6.2012, <http://www.newsweek.pl/polska/polskie-dzieci-nie-maja-kumpli,92679,1,1.html>.
 180. *The Best Schools, For-Profit Colleges vs. Nonprofit Colleges*, 10.13.2022, <https://thebestschools.org/resources/for-profit-vs-non-profit-colleges>.
 181. *The Digital Deck*, <https://www.alumni.hbs.edu/stories/Pages/story-bulletin.aspx?num=3720>.
 182. *The Global Philosopher*, *The Harvard Gazette*, 22.03.2016, <https://news.harvard.edu/gazette/story/2016/03/the-global-philosopher>.
 183. *Top 10 Internet-censored countries*, „USA Today”, 05.02.2014, <https://eu.usatoday.com/story/news/world/2014/02/05/top-ten-internet-censors/5222385>.
 184. Trusewicz, *Pełne studia na odległość blokuje ministerialne rozporządzenie*, „Rzeczpospolita”, 24.11.2010, <https://www.rp.pl/ekonomia/art6926991-pelne-studia-na-odleglosc-blokuje-ministerialne-rozporzadzenie>.
 185. UIS, *Center For Online Learning – Research and Service*, <http://www.uis.edu/colrs/students/technologies-for-students-taking-online-courses>.
 186. UIS, *UIS Online Awards and Recognition*, <https://www.uis.edu/colrs/about/history/excellence>.
 187. UNC Greensboro, *Online Philosophy*, https://philosophy.uncg.edu/academic_program/online-philosophy.
 188. University of Edinburgh, *Distance Education Initiative*, <http://www.projects.ed.ac.uk/programme/dei-0>.
 189. University of Edinburgh, *Free On-Line Introductory Course ('MOOC') in Philosophy*, <https://eidyn.ppls.ed.ac.uk/article/free-line-introductory-course-mooc-philosophy>.
 190. University of Edinburgh, *Online programmes*, <https://www.ed.ac.uk/studying/postgraduate/degrees/index.php?r=site/online&edition=2020>.
 191. University of Edinburgh, *Student numbers 2017/18*, <https://www.ed.ac.uk/about/annual-review/student-numbers>.
 192. University of Manchester, *Using video and Groups to support student choice*, *Faculty of Humanities Teaching & Learning Office*, <http://www.humanities.manchester.ac.uk/tandl/elearning/exemplars/exemplar.php?id=174>.
 193. University of Manchester, *Video Portal*, <https://video.manchester.ac.uk>.
 194. University of Oxford, *All courses related to Arts & Humanities*, <http://www.openuniversity.edu/courses/find/arts-and-humanities>.
 195. University of Oxford, *Course list*, <https://www.conted.ox.ac.uk/search#/?s=&sort=availability>.
 196. University of Oxford, *Middle English Literature – course summary*, <https://www.conted.ox.ac.uk/courses/middle-english-literature-online>.
 197. University of Oxford, *Podcasts*, <https://podcasts.ox.ac.uk>.
 198. University of Oxford, *Student numbers*, <https://www.ox.ac.uk/about/facts-and-figures/student-numbers?wssl=1>.
 199. University of Oxford, *The Making of Modern Britain – course summary*,

200. <https://www.conted.ox.ac.uk/courses/the-making-of-modern-britain-online>.
University of Oxford, *Undergraduate Certificate of Higher Education*,
<https://www.conted.ox.ac.uk/about/undergraduate-certificate-of-higher-education>.
201. University of Oxford, *Writing poetry – course summary*,
<https://www.conted.ox.ac.uk/courses/writing-poetry-online>.
202. University of Phoenix, *College of Humanities and Sciences*,
<http://www.phoenix.edu/colleges/college-of-humanities-and-sciences.html>.
203. University of Phoenix, *Introduction To Film Studies*, Syllabus HUM/150 Version 7,
2018, <http://www.phoenix.edu/courses/hum150.html>.
204. University of Reading, *Virtual Rome*,
<http://www.reading.ac.uk/classics/research/Virtual-Rome.aspx>.
205. U.S. Department of Education, *Database of Accredited Postsecondary Institutions and Programs*, <http://ope.ed.gov/accreditation>.
206. U.S. Department of Education, *National Center for Education Statistics – Fall Enrollment*,
https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_311.15.asp?current=yes.
207. U.S. Department of Education, *National Center for Education Statistics – Undergraduate Enrollment*, https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cha.asp.
208. U. S. News, *Top 100 – Lowest Acceptance Rates*,
<https://www.usnews.com/best-colleges/rankings/lowest-acceptance-rate>.
209. P. Waglewski, *Krytyka Creative Commons*, (w:) Konferencja: „Czy wolna kultura jest legalna? Licencje Creative Commons w polskim prawie autorskim”, Sala Senatu Uniwersytetu Warszawskiego, 25.04.2008, <http://prawo.vagla.pl/node/7830>.
210. K. Walczykowska, *Podejście humanistyczne w psychoterapii*,
<http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=454>.
211. J. Walker, C. Dziuban, G. Morgan, *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*, „EDUCASE”, 2013,
<http://www.educause.edu/library/resources/ecar-study-undergraduate-students-and-information-technology-2013>.
212. A. Watters, *The Problems with Peer Grading in Coursera*, “Inside Higher ED”, 27.8.2012, <https://www.insidehighered.com/blogs/hack-higher-education/problems-peer-grading-coursera>.
213. WCAG 2.1 w skrócie, <https://www.gov.pl/web/dostepnosc-cyfrowa/wcag-21-w-skrocie>.
214. K. Webley, *Can an Online Degree Really Help You Get a Job?*, „The Time”, 18.10.2012, <http://nation.time.com/2012/10/18/can-an-online-degree-really-help-you-get-a-job>.
215. D. M. Wegner, A.F. Ward, *The Internet Has Become the External Hard Drive for Our Memories*, „Scientific American”, 01.12.2013,
<https://www.scientificamerican.com/article/the-internet-has-become-the-external-hard-drive-for-our-memories/>.
216. A. Wellen, *Degrees of Acceptance*, „The New York Times”, 30.07.2006,
<http://www.nytimes.com/2006/07/30/education/edlife/conted.html>.
217. A. Wierzbicki, *Czym jest technika?*, „Sprawy nauki”, 30.03.2014,
http://sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2812.
218. K. Wierzbicka, *Biedanauka, biedahumanisści*, „Tygodnik Przegląd”, 22.07.2019,
<https://www.tygodnikprzeglad.pl/biedanauka-biedahumanisci>.
219. Wikipedia, MUSCULAR (surveillance program),
[https://en.wikipedia.org/wiki/MUSCULAR_\(surveillance_program\)](https://en.wikipedia.org/wiki/MUSCULAR_(surveillance_program)).
220. Wikipedia, net neutrality, https://en.wikipedia.org/wiki/Net_neutrality.
221. Wikipedia, net neutrality in the European Union,
https://en.wikipedia.org/wiki/Net_neutrality_in_the_European_Union.
222. Wikipedia, ECHELON, <https://en.wikipedia.org/wiki/ECHELON>.
223. E. Wilk, *Polacy zaczynają wątpić w sens wykształcenia*, „Polityka”, 13.05.2014,
<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1579803,2.polacy-zaczynaja-watpic-w-sens-wyksztalcenia.read?page=123&moduleId=4686>.

224. L. Zalewska, *Polska szkoła projektowania mebli zrewolucjonizuje światowy design*, „Gazeta Prawna”, 16.04.2011, http://biznes.gazetaprawna.pl/artykuly/505700,polska_szkola_projektowania_mebli_zrewolucjonizuje_swiatowy_design.html.2.
225. J. Zimmer, *FCC Broadband Definition Has Changed Before and Will Change Again*, 10.02.2018, <https://broadbandnow.com/report/fcc-broadband-definition/>.
226. M. Ziółek, *Przebudowa przedmiotu w oparciu o efekty kształcenia i zgodnie z systemem ram kwalifikacji*, seminarium warsztatowe na UAM, <https://owko.home.amu.edu.pl/download/Wzor%20sylabusa%20KRK.pdf>.
227. M. Žuvc-Butorac i in, *Blended E-Learning in Higher Education: Research on Students' Perspective*, „Issue's in Informing Science & Information Technology” 2011, Vol. 8, <http://iisit.org/Vol8/IISITv8p409-429Zuvc247.pdf>.

Spis rysunków, tabel i wykresów

Rysunek 1. Ulokowanie kształcenia przez Internet w obszarze nauczania na odległość.....	34
Rysunek 2. Wykład online w formie nagrania wideo wykładu stacjonarnego umieszczonego w aplikacji internetowej.....	93
Rysunek 3. Wykład online w formie nagrania wideo z layoutem stworzonym podczas nagrania w programie OBS.....	95
Rysunek 4. Wykład online w formie nagrania wideo z layoutem stworzonym na etapie postprodukcji.....	96
Rysunek 5. Wykład online w formie nagrania wideo w studiu umieszczonego w dedykowanej aplikacji internetowej.....	97
Rysunek 6. Wykładu wideo w plenerze z tematyczną scenografią w formie klipu.....	99
Rysunek 7. Wykładu wideo nagrany w studiu wykorzystujący tablicę lightboard.....	100
Rysunek 8. Interfejs interaktywnego wykładu w formie zasobu SCORM.....	104
Rysunek 9. Widok aplikacji ZOOM podczas wykładu online z udostępnieniem prezentacji.....	109
Rysunek 10. Widok sali podczas zajęć z j. hiszpańskiego w modelu wirtualnego wykładowcy.....	111
Rysunek 11. Wykład hybrydowy z perspektywy studenta online – system Adobe Connect.....	113
Rysunek 12. Wykład hybrydowy z perspektywy studenta stacjonarnego – system HELIX.....	114
Rysunek 13. Wykład online w Second Life w ramach Academia Electronica.....	115
Rysunek 14. Funkcjonalność wspólnej przestrzeni w aplikacji ZOOM i MS Teams.....	119
Rysunek 15. Chmura tagów – jedna z form anonimowego sondażu w aplikacji internetowej Mentimeter.....	120
Rysunek 16. Seminarium z etyki na platformie ZOOM.....	128
Rysunek 17. Wirtualny amfiteatr – hybrydowa formuła seminariów w Harvard Business School.....	129
Rysunek 18. Forum dyskusyjne Moodle z wtyczką Marginalia.....	269
Tabela 1. Typy modeli edukacji na odległość i ich charakterystyka.....	53
Tabela 2. Kraje z największą ilością programów studiów online.....	72
Tabela 3. Szacunkowa ilość studiów online na świecie z wybranych dziedzin naukowych.....	76
Tabela 4. Szacunkowa ilość programów studiów online z wybranych dyscyplin humanistycznych.....	77
Tabela 5. Koszt studiów licencjackich online z filozofii na wybranych uczelniach świata.....	78
Tabela 6. Koszt studiów magisterskich online z filozofii (M.A.) na wybranych uczelniach świata.....	79
Tabela 7. Zalety i wady wybranych modeli asynchronicznego wykładu online.....	105
Tabela 8. Zalety i wady wybranych modeli synchronicznego wykładu online.....	117
Wykres 1. Ocena nauki zdalnej przez studentów humanistyki z różnych krajów.....	183
Wykres 2. Ocena wykładów i seminariów online przez studentów humanistyki z różnych krajów....	185

SUPLEMENT

**Studenci kierunków humanistycznych UAM
w latach 2011, 2012, 2019 wobec asynchronicznego
kształcenia online: stopień akceptacji – dostrzegane
zagrożenia – preferowane formy przekazu.**

Wprowadzenie

Obecność niniejszego suplementu w pracy wynika z chęci zachowania niepublikowanych wyników badania opinii studentów kierunków humanistycznych przeprowadzonych przez autora w ramach Pracowni Komunikacji Multimedialnej, nieistniejącej już jednostki Wydziału Nauk Społecznych UAM kierowanej przez dr hab. Andrzeja Kocikowskiego. Badania związane były z podejmowanym w rozprawie zagadnieniem humanistycznego kształcenia online ukazując je z perspektywy jego uczestników. Niestety nie wytrzymały próby czasu. Dynamiczne zmiany w sposobie prowadzenia nauczania online na przestrzeni ostatnich lat, wywołane zwłaszcza kryzysową edukacją zdalną, sprawiły, że wartość poznawcza zebranych danych radykalnie zmalała, przez co posiadają one głównie walor historyczny. Nadal stanowią jednak wartościowy punkt odniesienia do „dawnej” e-edukacji, a także wskazówkę dla badaczy e-learningu w humanistyce formułujących hipotezy robocze w obszarze jego akceptacji oraz definiujących dostrzegane ryzyka.

Spis treści

1. Założenia metodologiczne	317
2. Wyniki badania	323
1. Charakterystyka badanej próby	323
2. Doświadczenie studentów z kształceniem online.....	324
3. Stopień i zakres akceptacji kształcenia online – wykład	325
4. Zakres akceptacji kształcenia online – ćwiczenia i konwersatoria.....	335
5. Preferowane formy przekazu treści wykładu.....	339
3. Wnioski i rekomendacje.....	341
4. Spis tabel i wykresów.....	345
Aneks I. Kwestionariusz ankiety (2011/2012)	346
Aneks II. Kwestionariusz ankiety (2019).....	352

1. Założenia metodologiczne

1.1. Uzasadnienie podjęcia problematyki

Studentów humanistyki uznać należy za szczególnie interesującą grupę w kontekście edukacji prowadzonej przez Internet. Zgłębianie dyscyplin zainteresowanych człowiekiem i jego wytworami wiąże się jednocześnie z większą potrzebą relacji międzyludzkich, dialogu i wspólnoty, które w humanistyce odgrywają kluczową rolę. W czasach przenoszenia edukacji wyższej do sieci istotne staje się pytanie w jakim stopniu grupa ta akceptuje wprowadzenie zdalnych form kształcenia, które zrywają z tradycyjnym sposobem przekazu wiedzy? Dotyczy to zwłaszcza studiów stacjonarnych, które z założenia odbywać się mają w fizycznej przestrzeni kampusu.

Powyższe pytanie autor zadawał sobie wraz z zespołem Pracowni Komunikacji Multimedialnej UAM, jednostki ogólnouniwersyteckiej działającej na Wydziale Nauk Społecznych w latach 2001-2012, której był współpracownikiem. W ramach działalności naukowo-dydaktycznej Pracownia, pod kierownictwem doc. dr. hab. Andrzeja Kocikowskiego, prowadziła jako jedna z pierwszych w Polsce zajęcia całkowicie online wykorzystując formułę asynchroniczną. Zarówno wykłady, a w końcowym etapie także konwersatoria, prowadzone były online za pomocą różnych platform e-learningowych i modeli kształcenia. Służyć to miało określeniu optymalnych rozwiązań technologicznych i metodycznych celem szerszego zastosowania na UAM.

Nieodłączną częścią zajęć online prowadzonych przez zespół PKM było ewaluacyjne badanie sondażowe. Badanie to dotyczyło studentów II roku stacjonarnego kulturoznawstwa, którzy brali udział w asynchronicznym wykładzie online z przedmiotu „Światowy ład informacyjny”. Wykład był udostępniany jednocześnie w dwóch postaciach: prezentacji i nagrania audio do pobrania oraz streamingowanych zasobów wideo umieszczonych w autorskim rozwiązaniu informatycznym². Chęć zrozumienia co o (asynchronicznym) kształceniu online myślą także studenci innych kierunków humanistycznych była impulsem do przeprowadzenia przez autora pracy badania opinii w 2012 roku na szerszej grupie kierunków oraz powtórzenia go w 2019 roku. W niniejszym zestawieniu uwzględniono także dane zebrane w 2011 roku w ramach badania ewaluacyjnego przeprowadzonego po zajęciach online Pracowni.

² Zob. Rozdział III – modele wykładów asynchronicznych.

1.2 Cele badania

Głównym celem badania było ustalenie stopnia i zakresu akceptacji asynchronicznego kształcenia online w programie studiów wśród studentów II roku wybranych kierunków humanistycznych. Badanie miało charakter istotnościowy, a więc było próbą odpowiedzieć na pytanie „jak jest?”. Nie udziela natomiast odpowiedzi na pytanie „dlaczego?”. To domena badań zależnościowych, które w tym przypadku wpisują się w obszar badań nad akceptacją technologii (*technology acceptance studies*) bazujących na złożonych modelach teoretycznych takich jak: Teoria planowego zachowania (TPB), Model akceptacji technologii (TAM) czy Uogólniona teoria akceptacji technologii (UTAUT)³.

Tak zdefiniowany przedmiot badań został dalej określony przez szereg celów badawczych. W literaturze przedmiotu spotkać można wiele klasyfikacji celów badawczych. Najczęściej stosowane są dwa podziały: 1) cele eksploracyjne, opisowe i wyjaśniające⁴ oraz 2) poznawcze, teoretyczne i praktyczne⁵. W niniejszym badaniu cele zdefiniowano za pomocą drugiej z przytoczonych kategoryzacji zaproponowanej przez Janusza Gniteckiego. W ten sposób wyróżniono następujące cele badawcze:

Cele poznawcze:

- 1) określenie stopnia i zakresu akceptacji asynchronicznego kształcenia online w programie studiów przez studentów wybranych kierunków humanistycznych,
- 2) określenie zagrożeń dostrzeganych przez studentów w związku z zastosowaniem kształcenia online do wykładów i ćwiczeń,
- 3) określenie preferowanych przez studentów form przekazu treści w asynchronicznym wykładzie online.

Cele praktyczne:

- 1) sformułowanie rekomendacji dla wykładowców akademickich i organizatorów kształcenia w jednostkach akademickich planujących wdrożenie asynchronicznego kształcenia online.

³ B. Szmigielska, K. Wolski, A. Jaszczak, *Modele wyjaśniające zachowania użytkowników internetu*, "e-mentor" 2012, nr 3/45, <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/45/id/931>

⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo "Żak", Warszawa 2001, s. 22.

⁵ J. Gnitecki, *Metodologia badań pedagogicznych*, Wyd. Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007, s. 318.

1.3 Problemy badawcze i zmienne

Formułowanie problemu badawczego jest nieodzownym etapem badania naukowego. Na tym etapie wskazany zostaje obszar niewiedzy, które badacz chce przeniknąć formułując problemy badawcze. Jak stwierdza Stefan Nowak: „(...) problem badawczy to tyle, co pewne pytania lub zespoły pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”⁶. Główny problem niniejszego badania zdefiniować można następująco:

W jakim stopniu, zakresie i formie studenci kierunków humanistycznych akceptują asynchroniczny wykład przez Internet w programie studiów?

Problemy szczegółowe:

1. Czy studenci są zaznajomieni z asynchronicznymi formami kształcenia przez Internet?
2. Czy studenci chcieliby uczestniczyć w asynchronicznych wykładach online?
3. Jaki odsetek wykładów przewidzianych programem studiów studenci chcieliby realizować w całości online w formie asynchronicznej?
4. Czy studenci uważają, że z formuła asynchronicznych zajęć przez Internet nadaje się do wykładu z każdego przedmiotu?
5. Czy w opinii studentów asynchroniczne kształcenie online można zastosować do ćwiczeń i konwersatoriów?
6. Obecność jakich form przekazu treści w asynchronicznym wykładzie online jest dla studentów najważniejsza?

Kolejnym etapem procedury badawczej jest przejście z poziomu pojęciowego na poziom empiryczny. Pojęcia powinny być przekształcone w zmienne poprzez przypisanie im wartości⁷. W wyniku operacjonalizacji zmiennych oraz wybranej metody badawczej wskaźnikami były odpowiedzi udzielone w ankiecie (Tabela 1).

⁶ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970, s. 214.

⁷ T. Pilch, T. Bauman, dz. cyt., s. 54.

Tabela 1. Zmienne i wskaźniki.

Zmienne zależne	Wskaźniki
Doświadczenie z e-learningiem	Kw. ankiety - odp. 11 (<i>Aneks I</i>), odp. 1 (<i>Aneks II</i>).
Stopień akceptacji asynchronicznego wykładu online	Kw. ankiety - odp. 21 (<i>Aneks I</i>), odp. 2 (<i>Aneks II</i>).
Zakres akceptacji asynchronicznych form kształcenia online	Kw. ankiety - odp. 20 (<i>Aneks I</i>), odp. 5 (<i>Aneks II</i>). Kw. ankiety - odp. 22 (<i>Aneks I</i>), odp. 3 (<i>Aneks II</i>). Kw. ankiety - odp. 23 (<i>Aneks I</i>), odp. 6 (<i>Aneks II</i>).
Dostrzegane zagrożenia związane z użyciem e-learningu	Kw. Ankiety – odp. 20a, 23a (<i>Aneks I</i>), odp. 5,6 (<i>Aneks II</i>).
Preferowane formy przekazu treści w wykładzie online	Kw. ankiety - odp. 15 (<i>Aneks I</i>), odp. 4 (<i>Aneks II</i>).

1.4. Metody badawcze i dobór próby

Nie licząc grupy studentów kulturoznawstwa z 2011 roku, dobór próby miał charakter nielosowy i celowy. Jak zauważa Stefan Nowak metoda doboru celowego może być wskazana wówczas, kiedy badanie ma być prowadzone na próbie na tyle niewielkiej, iż nie może zadziałać prawo wielkich liczb, tj. mechanizm losowy nie jest w stanie zagwarantować doboru takich jednostek, aby próba była dostatecznie reprezentatywna ze względu na interesujące nas cechy⁸. W przypadku niniejszego badania dobór celowy wynikał z chęć poznania opinii studentów z możliwie najbardziej różniących się kierunków humanistycznych. W związku z powyższym celowo wybrane zostały dyscypliny humanistyczne reprezentujące odległe od siebie perspektywy badawcze i dydaktyczne: kulturoznawstwo, filozofia, etnolingwistyka i pedagogika (Tabela 2). Dodatkowo przyjęto, że w przypadku kierunku kulturoznawstwo badaniu poddani zostaną także studenci studiów niestacjonarnych.

W przypadku pedagogiki wybrano blisko związaną z tematem badania specjalność „kształcenie zdalne”. Warto zauważyć, iż już po wyborze kierunków do badania pedagogika została umieszczona w obszarze nauk społecznych. Pomimo sprzeciwu środowiska akademickiego, w tym Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN,

⁸ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 302.

który podjął uchwałę wnioskującą o przywrócenie jej do dziedziny nauk humanistycznych⁹.

Tabela 2. Grupy studentów II roku kierunków humanistycznych poddane badaniu.

Data badania	Kierunki studiów	
	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne
Czerwiec 2011	Kulturoznawstwo (studenci biorący udział w wykładzie online PKM)	-
Marzec 2012	Etnolingwistyka, Filozofia, Kulturoznawstwo, Pedagogika (specjalność kształcenie zdalne).	Kulturoznawstwo
Marzec 2019	Etnolingwistyka, Filozofia, Kulturoznawstwo, Pedagogika (specjalność opiekuńczo-wychowawcza).	-

W 2019 roku badanie sondażowe zostało powtórzone celem określenia zmiany opinii studentów. Niestety na przestrzeni lat zarówno studia niestacjonarne na kierunku kulturoznawstwo jak i specjalność kształcenie zdalne na pedagogice przestały być oferowane. W powtórzonym badaniu wprowadzono zatem pedagogikę o specjalności opiekuńczo-wychowawczej, co – choć nie pozwala na przeprowadzanie porównań – wnosi nieobecną wcześniej perspektywę bliższą pedagogice jako takiej.

1.5. Organizacja i przebieg badań

Zastosowanym narzędziem badawczym był sondaż diagnostyczny wykonany za pomocą kwestionariusza ankiety. W 2011 roku kwestionariusz adresowany do studentów kulturoznawstwa miał postać elektroniczną i udostępniony był na platformie e-learningowej ILIAS. W kolejnych latach zastosowano standardowy, papierowy

⁹ Uchwała Nr 3(5)/2012, „Rocznik Pedagogiczny” 2013, Nr 36, <https://journals.pan.pl/Content/82455/PDF/131-142.pdf>.

kwestionariusz ankiety dystrybuowany podczas obowiązkowych zajęć, co pozwoliło uzyskać niemal stuprocentową zwrotność materiału badawczego.

Dane do badania zostały zebrane podczas trzech rund ankietowania przeprowadzonych kolejno w czerwcu 2011, marcu 2012 i marcu 2019 roku (Tabela 3). Przed wykonaniem badań właściwych w maju 2011 przeprowadzone zostało badanie pilotażowe, którego celem było sprawdzenie narzędzi badawczych pod względem ich poprawności komunikacyjnej, a także z punktu widzenia trafności, rzetelności i praktyczności¹⁰. Wykazało ono potrzebę modyfikacji narzędzia badawczego (kwestionariusza) w zakresie kolejności pytań oraz dodania nowych możliwości odpowiedzi na pytania.

Tabela 3. Organizacja i przebieg badań

Data badania	Działalność badawcza	Cel	Narzędzie badawcze
Maj 2011	Badanie pilotażowe	Kalibracja narzędzia badawczego	Kwestionariusz pilotażowy
Czerwiec 2011	Badanie właściwe (PKR)	Uzyskanie materiału do analizy	Kwestionariusz ankiety (Aneks I)
Marzec 2012	Badanie właściwe	Uzyskanie materiału do analizy	Kwestionariusz ankiety (Aneks I)
Marzec 2019	Badanie właściwe	Uzyskanie materiału do analizy	Kwestionariusz ankiety (Aneks II)

W pierwszym badaniu opinii w czerwcu 2011 na grupie studentów biorących udział w wykładach online „Światowy ład informacyjny” oraz w badaniu z 2012 roku zastosowany został rozbudowany kwestionariusz (Aneks I), który zbierał także nadmiarowe dane na potrzeby Pracowni Komunikacji Multimedialnej. Nie stanowią one jednak przedmiotu analizy w niniejszym opracowaniu. W ostatnim badaniu opinii w 2019 roku zastosowana została nowa wersja kwestionariusza ankiety (Aneks II), który posiadał wyłącznie pytania związane z celami badawczymi zdefiniowanymi przez autora.

¹⁰ A. Janowski, *Badanie zjawisk pedagogicznych*, CDN, Kalisz 1980, s. 38.

2. Wyniki badania

1. Charakterystyka badanej próby

W przeprowadzonym wśród studentów II roku kierunków humanistycznych na UAM zebrano 351 kwestionariuszy ankiet. Do analizy przeznaczono 339 kwestionariuszy zebranych w trzech rundach ankietowania: 2011 rok (n=57), 2012 rok (n=139), 2019 rok (n=143) (Tabela 4). Odsetek respondentów z różnych kierunków biorących udział w badaniu przedstawiał się następująco: kulturoznawstwo (52%), pedagogika (20%), filozofia (14%) i etnolingwistyka (14%). Zdecydowana większość (93,5%) studiowała stacjonarnie.

Tabela 4. Ilość respondentów z podziałem na badaną grupę i kierunek.

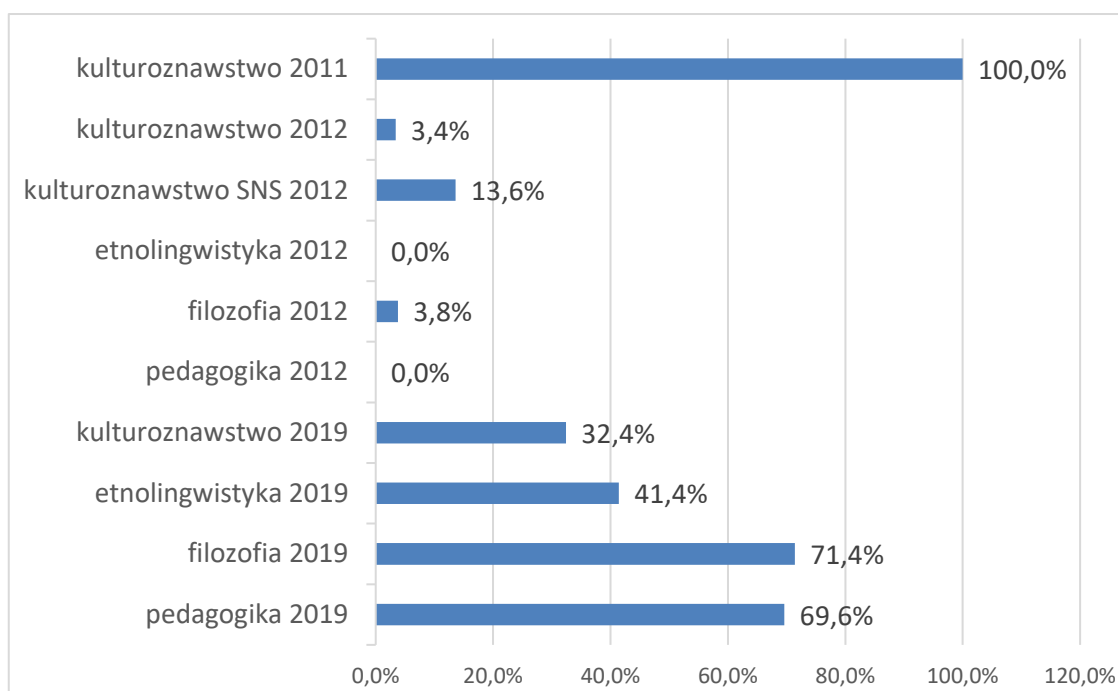
Badana grupa	Kierunek studiów	Liczebność	% z N w kolumnie
Grupa 2011 (online)	kulturoznawstwo	57	16.8%
Grupa 2012	kulturoznawstwo	59	17.4%
	etnolingwistyka	19	5.6%
	filozofia	26	7.7%
	pedagogika (spec. kształcenie zdalne)	13	3.8%
Grupa 2012 (niestacjonarna)	kulturoznawstwo	22	6.5%
Grupa 2019	kulturoznawstwo	37	10.9%
	etnolingwistyka	29	8.6%
	filozofia	21	6.2%
	pedagogika (spec. opiekuńczo-wychowawcza)	56	16.5%
Ogółem		339	100.0%

2. Doświadczenie studentów z kształceniem online

Na pytanie o udział w zajęciach realizowanych w całości przez Internet jedynie 4,3% respondentów poddanych badaniu opinii w 2012 roku udzieliło odpowiedzi twierdzącej, z czego połowa była studentami studiów niestacjonarnych. Z kolei spośród respondentów ankietowanych w 2019 roku doświadczenie z tą formą kształcenia deklarowało aż 55% badanych. W przypadku grupy z 2011 roku biorącej udział w wykładach online uznano wszystkich za zaznajomionych ze zdalną formą kształcenia.

Analizując poszczególne kierunki studiów najwyższy odsetek respondentów deklarujących doświadczenie z e-learningiem w 2012 roku był na kierunku kulturoznawstwo w trybie niestacjonarnym (13,6%) (Wykres 1). Niewielka liczba osób zaznajomionych z e-edukacją była także na stacjonarnym kulturoznawstwie i filozofii. W przypadku grupy badanej w 2019 roku największy odsetek odpowiedzi twierdzących odnotowano wśród respondentów z kierunków filozofia (71,4%) i pedagogika (69,6%).

Wykres 1. Odsetek studentów II roku wybranych kierunków humanistycznych deklarujących udział w kursach asynchronicznych online (n=339).



W 2012 roku respondenci deklarowali, że zetknęli się z kursami online głównie na kursach doszkalających podnoszących kwalifikacje zawodowe (50%) oraz na studiach (38%). W przypadku zajęć na studiach przyjmowały one formę udostępnionych zasobów (nagrania, prezentacje), a także spotkań przez komunikator Skype. W przypadku kursów

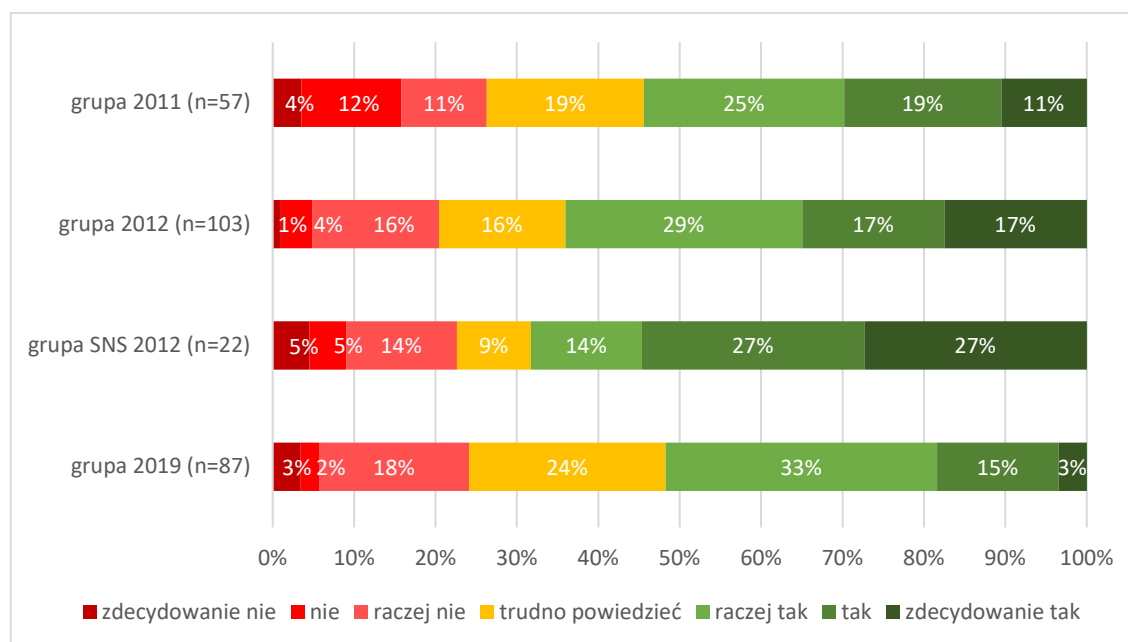
doszkalających były to m.in. kursy językowe, obsługi klienta, obsługi systemu informatycznego wymaganego w pracy czy kursy komputerowe. W grupie z 2019 roku odsetek respondentów deklarujących znajomość e-learningu z zajęć na studiach wzrósł do 67%. Respondenci wskazywali także nowe obszary, w których zetknęli się z kształceniem online: szkolenia BHP czy przysposobienie biblioteczne.

3. Stopień i zakres akceptacji kształcenia online – wykład

3.1 Chęć uczestnictwa w wykładzie asynchronicznym

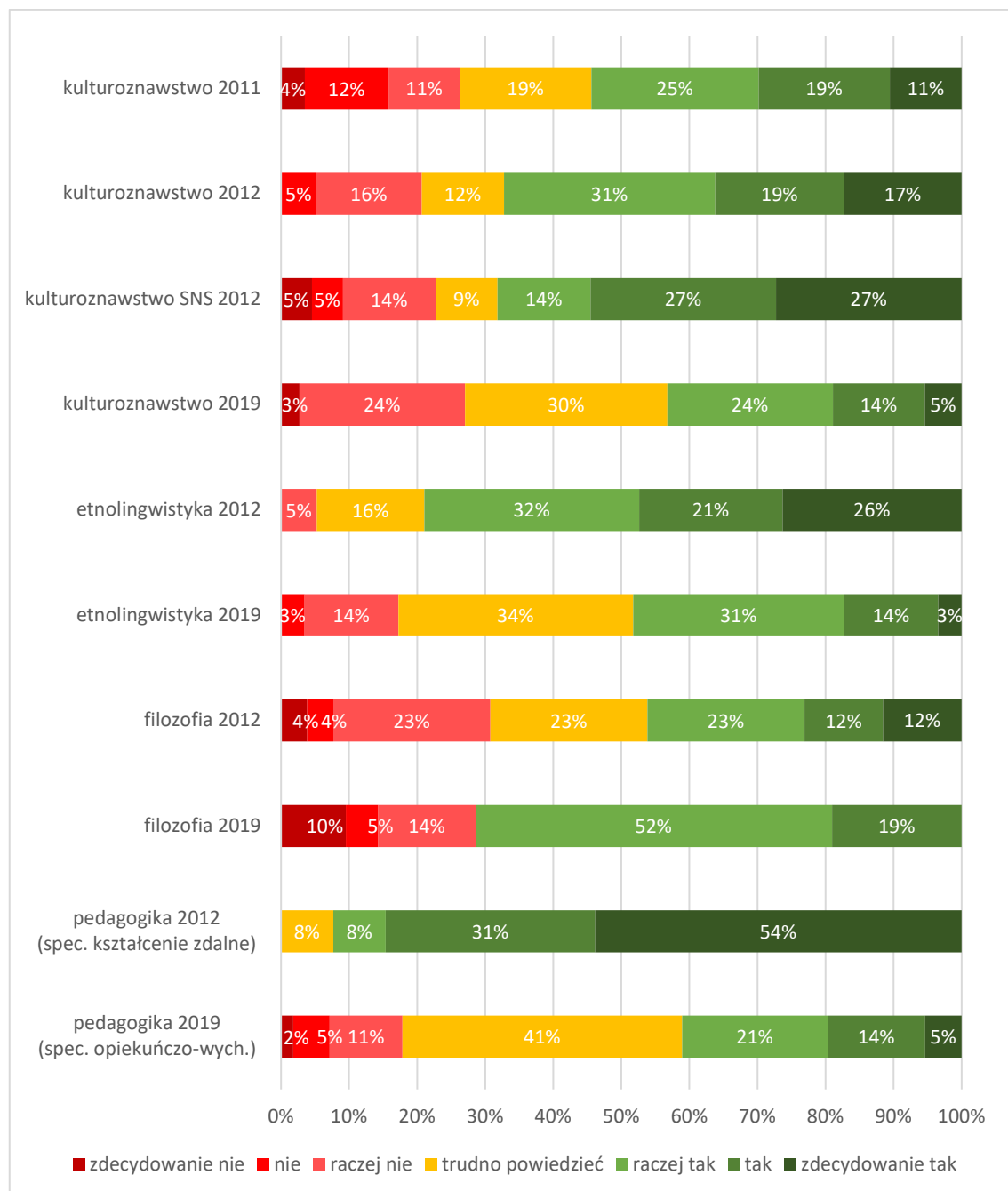
Na pytanie o chęć uczestnictwa w wykładzie online najbardziej entuzjastyczną z badanych grup byli studenci studiów niestacjonarnych (Wykres 2). Aż 68,2% z nich było chętnych by wziąć udział w wykładach online, w tym co czwarty respondent w stopniu zdecydowanym. Mniej entuzjastyczna była grupa studentów stacjonarnych badana w 2012 roku, gdzie odsetek odpowiedzi twierdzących spadł do 64,1%. Z kolei najmniej zainteresowani udziałem w tej formie kształcenia byli studenci zaznajomieni z e-edukacją, a więc grupy badane w 2011 i 2019 roku – zwłaszcza ostatnia z nich. Zauważalnie większy jest tu odsetek niezdecydowanych respondentów, a także spadek odsetka osób chcących uczestniczyć w wykładzie online. Warto odnotować, że odsetek osób niechętnych uczestnictwu w asynchronicznym wykładzie online był zbliżony we wszystkich grupach i mieści się w przedziale 21-27%.

Wykres 2. Chęć uczestnictwa respondentów w wykładzie asynchronicznym online z podziałem na badane grupy – bez studentów pedagogiki (n=269).



Analiza odpowiedzi z podziałem na kierunki i specjalności wykazała, że dwa z nich wyróżniają się na tle pozostałych: pedagogika i filozofia. Aż 92% respondentów pedagogicznej specjalności kształcenie zdalne (2012) wyrażało chęć wzięcia udziału w wykładach online, w tym ponad połowa w stopniu zdecydowanym (Wykres 3). Paradoksalnie najmniej chętną, a jednocześnie niezdecydowaną grupą w badaniu byli studenci pedagogiki o specjalności opiekuńczo-wychowawczej (2019).

Wykres 3. Deklarowana chęć uczestnictwa respondentów w wykładzie asynchronicznym online wg kierunków i badanych grup (n=338).

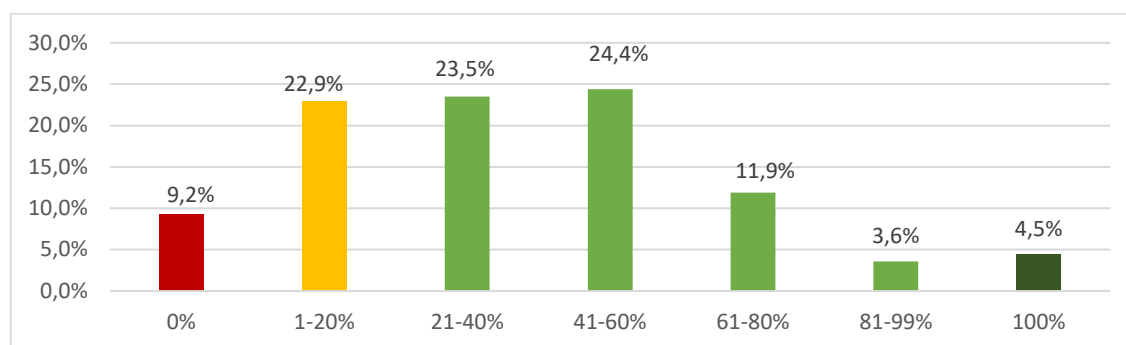


Porównanie kierunków o tych samych specjalnościach z 2012 i 2019 roku pokazuje, że studenci kulturoznawstwa i etnolingwistyki w ostatnim badaniu byli znacznie mniej chętni do uczestnictwa w wykładzie przez Internet. Zauważalnie spadł odsetek respondentów wskazujących odpowiedź twierdzącą, w tym zwłaszcza w stopniu zdecydowanym. Z kolei respondenci filozofii na przestrzeni lat stali się bardziej spolaryzowani. Odsetek osób zdecydowanie na tak spadł, a jednocześnie wzrósł odsetek odpowiedzi zdecydowanie niechętnych. Jednocześnie wśród respondentów z kierunku filozofia badanych w 2019 roku nie było osób niezdecydowanych, a zdecydowana większość (71%) była skłonna wziąć udział w wykładach przez Internet.

3.2 Udział procentowy wykładów asynchronicznych w programie studiów

Na pytanie o procentowy udział wykładów online w programie studiów, aż 90,8% respondentów z wszystkich badanych grup wskazało przedziały o pozytywnych wartościach. Największy odsetek odpowiedzi mieścił się w przedziale 41-60%, który wskazał co czwarty respondent. Z kolei mediana odpowiedzi mieściła się w przedziale 21-40%. Jedynie dla 9,2% respondentów tego rodzaju zajęcia na humanistycznych studiach wyższych okazały się nie do zaakceptowania nawet w najmniejszej ilości. Przeciwnego zdania była dwukrotnie mniejsza grupa respondentów, dla której wszystkie wykłady mogłyby odbywać się online (Wykres 4).

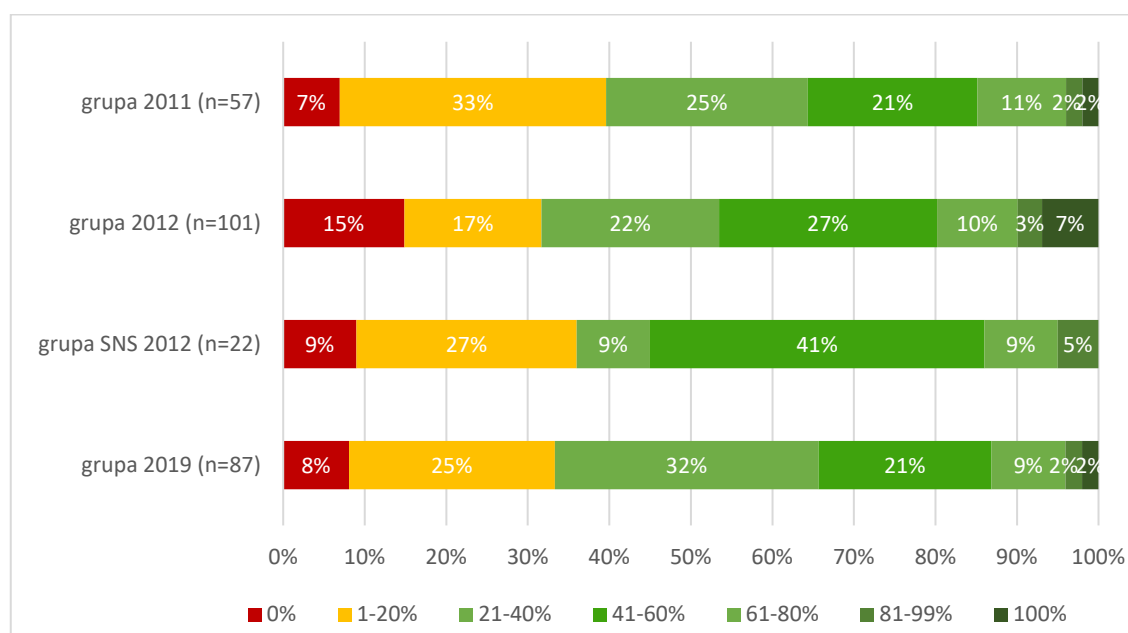
Wykres 4. Deklarowany odsetek asynchronicznych wykładów online w programie studiów (n=336).



Analiza odpowiedzi z podziałem na grupy wykazała znaczne podobieństwo pomiędzy respondentami z 2011 i 2019 roku (Wykres 5). Mediana mieściła się tu w przedziale 21-40%. Z kolei najwyższą medianę odnotowano w grupie studentów niestacjonarnych (41-60%). Jednocześnie w grupie tej żaden z respondentów nie wskazał przedziału 100%, co sugerować może chęć zachowania pewnej ilości fizycznych spotkań w kampusie. Najwyższy odsetek studentów, którzy byliby skłonni uczestniczyć

wyłącznie w wykładach przez Internet był w grupie respondentów z kierunków stacjonarnych badanych w 2012 roku (7%). Paradoksalnie w grupie tej ponad dwukrotnie więcej osób – najwięcej z wszystkich – wykluczało jakąkolwiek ilość wykładów zdalnych.

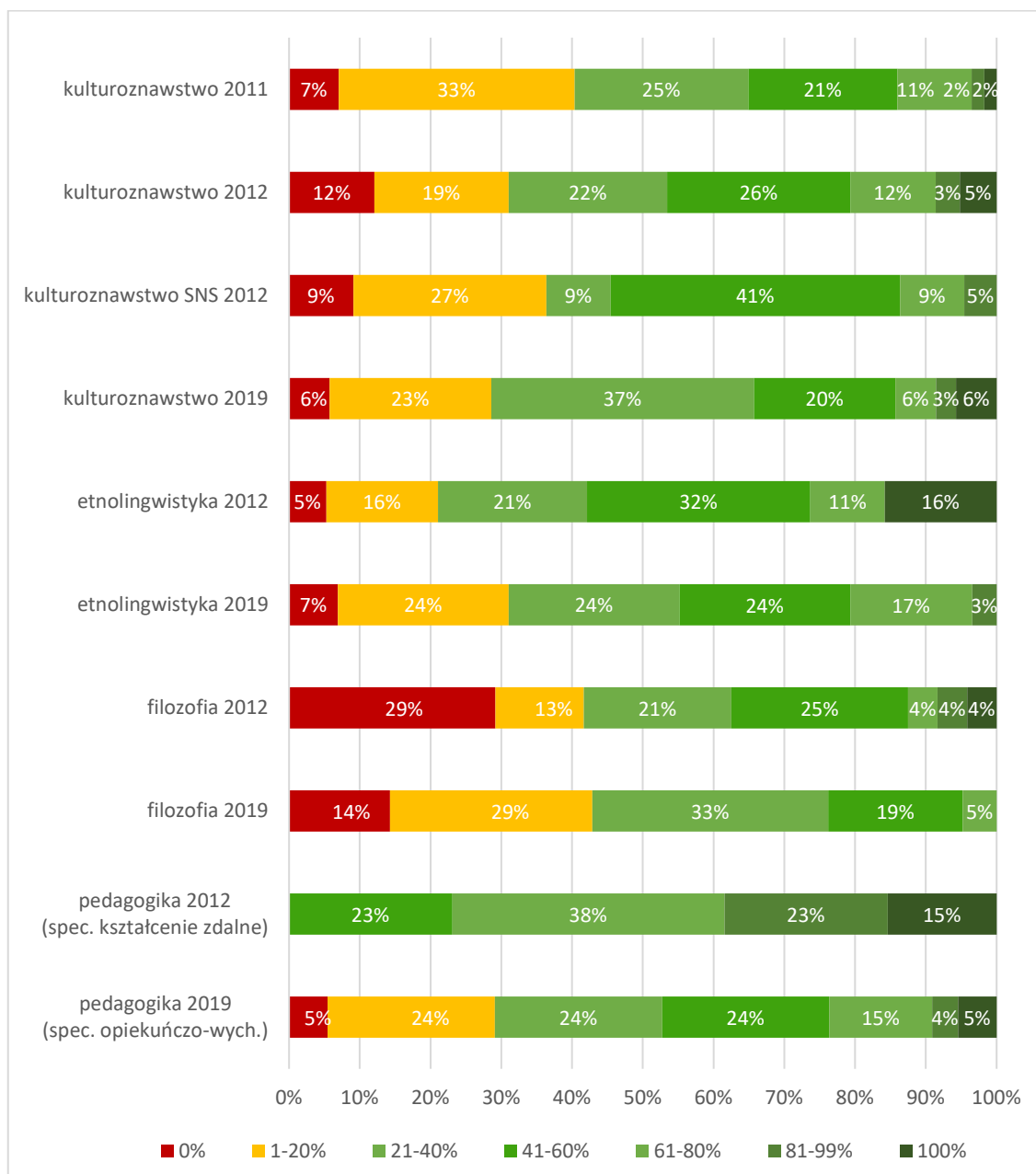
Wykres 5. Deklarowany odsetek asynchronicznych wykładów online w programie studiów w badanych grupach – bez studentów pedagogiki (n=267).



Analiza danych ze względu na kierunek studiów ponownie wykazała wyróżnianie się respondentów z pedagogiki o specjalności kształcenie zdalne oraz filozofii na tle pozostałych kierunków i specjalności (Wykres 6). Studenci pedagogiki o specjalność kształcenie zdalne (2012) wskazali najwyższe przedziały procentowe udziału zajęć online w programie studiów. Mediana wyniosła tu aż 61-80%, zaś najniższy wskazany przedział 41-60%. Dużym entuzjazmem w kwestii ilości zajęć online w programie studiów odznaczyli się także studenci etnolingwistyki z 2012 roku, gdzie odnotowano najwyższą ilość wskazań przedziału 100%. Jednak w badaniu z 2019 roku studenci tego kierunku nie wyróżniali się na tle pozostałych.

Najmniej entuzjastycznie nastawieni do wykładów zdalnych okazali się studenci filozofii, wśród których odnotowano zauważalnie wyższy odsetek osób zdecydowanie wykluczających udział wykładów online w programie studiów. Wynik taki uzyskano zarówno w 2012 jak i 2019 roku. Jednocześnie studenci filozofii z 2019 roku jako najwyższy próg dla wykładów przez Internet wskazali 61-80%.

Wykres 6. Deklarowany odsetek asynchronicznych wykładów online w programie studiów według kierunków i badanych grup (n=334).



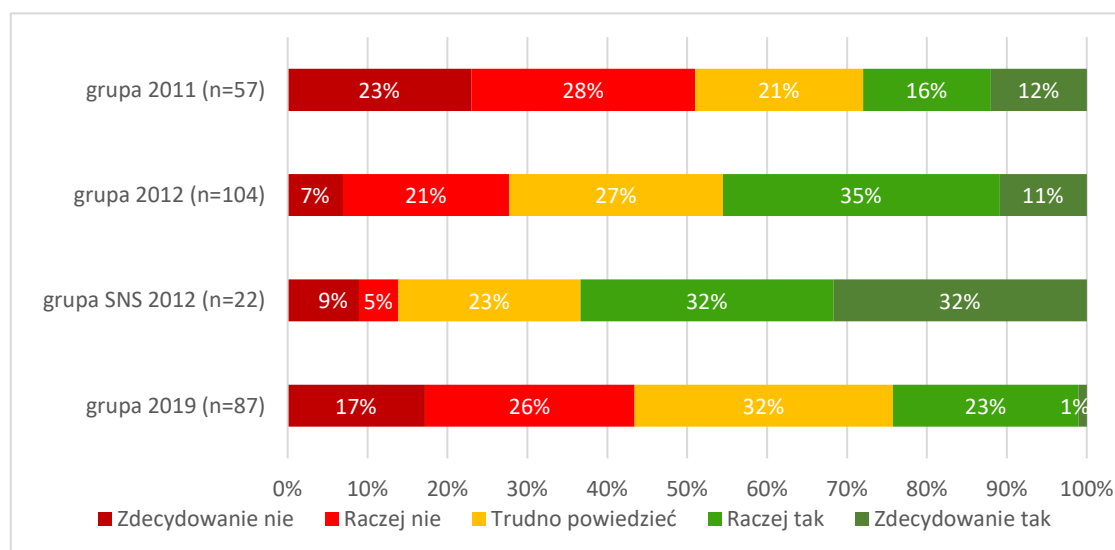
3.3 Możliwość zastosowania wykładu online do każdego przedmiotu

Odpowiadając na pytanie o możliwość zastosowania asynchronicznego wykładu online do wykładu z każdego przedmiotu respondenci podzielili się na trzy grupy. Najliczniejszą była grupa zwolenników formuły asynchronicznej nie dostrzegająca przeciwwskazań uniemożliwiających jej zastosowanie. Odpowiedź twierdzącą o różnym stopniu nasilenia deklarowało 38% badanych. Drugą co do wielkości grupą byli respondenci wskazujący, iż istnieją przedmioty humanistyczne, w których ta forma

kształcenia się nie sprawdzi. Takiego zdania był co trzeci ankietowany. Nieco mniej liczna była grupa ostatnia, którą tworzyły osoby niezdecydowane (29%).

Analiza odpowiedzi respondentów z podziałem na badane grupy pokazała, że najmniej obaw w związku z zastosowaniem zdalnej formy wykładu do różnych przedmiotów mieli studenci studiów niestacjonarnych (2012). Aż 64% z nich uważała, że każdy przedmiot można realizować za pomocą metod i technik kształcenia online (Wykres 7). Mniej entuzjastyczna była grupa studentów stacjonarnych (2012), w której odsetek ten spadł o 20 p.p. Z kolei najmniej przekonana okazała się grupa z 2019 roku, w której 24% respondentów wskazało odpowiedź twierdzącą, w tym zaledwie 1% w stopniu zdecydowanym, a co trzeci badany miał trudności z określeniem swojego stanowiska. Podobnie niechętna, lecz bardziej spolaryzowana była grupa online (2011), gdzie odsetek odpowiedzi przeczących i twierdzących w stopniu zdecydowanym był najwyższy spośród stacjonarnych grup.

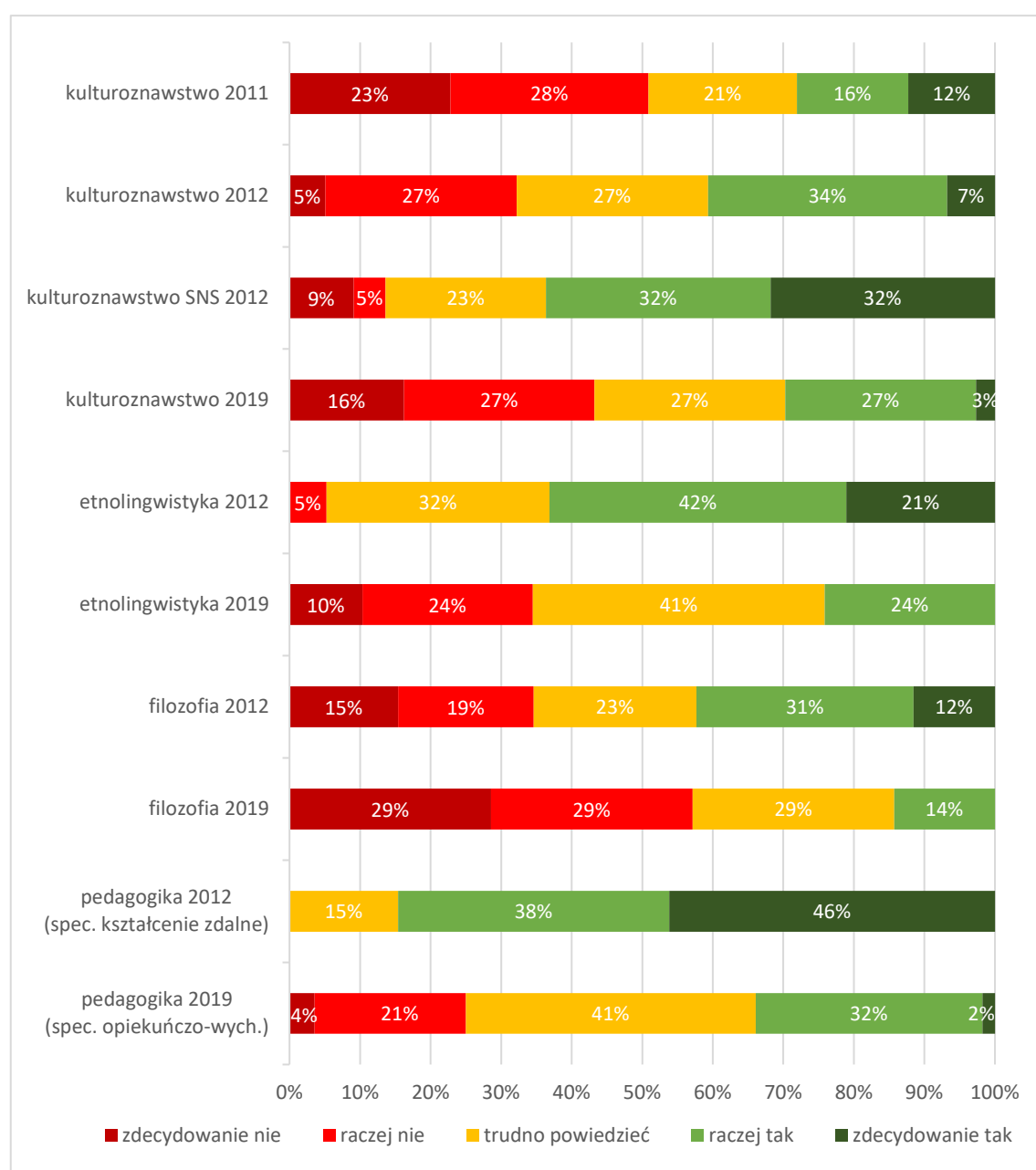
Wykres 7. Opinia o możliwości użycia asynchronicznego wykładu do każdego przedmiotu według badanej grupy – bez studentów pedagogiki (n=270).



W przypadku analizy danych z podziałem na badane kierunki, po raz kolejny najmniejsze wątpliwości co do możliwości użycia asynchronicznego e-learningu mieli studenci pedagogiki o specjalności kształcenie zdalne (2012). Aż 85% respondentów z tego kierunku udzieliło odpowiedzi twierdzącej, w tym 46% w stopniu zdecydowanym (Wykres 8). Odpowiedzi twierdzące przeważały także wśród respondentów z kierunków niestacjonarne kulturoznawstwo (2012) oraz etnolingwistyka (2012). Jednak w powtórzonym w 2019 roku badaniu wskazania respondentów z powyższych kierunków

nie wyróżniały się na tle pozostałych. Jedynym kierunkiem studiów, gdzie opinie respondentów wyróżniały się niezależnie do daty badania była filozofia. Zarówno w 2012 jak i 2019 roku studenci tego kierunku okazali się najmniej skłonni do akceptowania formuły online jako odpowiedniej dla całego spektrum przedmiotów humanistycznych. W ostatnim badaniu z 2019 roku zaledwie 14% respondentów z filozofii wskazało odpowiedź twierdzącą, a 58% było przeciwnego zdania. Podobnie niski wynik odnotowano wśród studentów kulturoznawstwa z grupy online (2011).

Wykres 8. Opinia o możliwości użycia asynchronicznego kształcenia online do każdego przedmiotu według kierunku i badanej grupy (n=339).



3.4 Możliwość zastosowania wykładu online do każdego przedmiotu – komentarze respondentów

Dane ilościowe na temat możliwości zastosowania asynchronicznego wykładu online do każdego przedmiotu uzupełniał komentarz studentów. Pozwolił on uzyskać jakościowy wgląd w argumenty stojące za ich stanowiskiem, które często odnosiły się ogólnie do zdalnej formy kształcenia. Co ważne, warunkiem udzielenia komentarza było negatywne wskazanie („raczej nie” lub „zdecydowanie nie”). Pozwoliło to ukazać dostrzegane przez studentów zagrożenia wiążące się z zastosowaniem e-edukacji w zakresie zdefiniowanym w pytaniu. W badaniu przeprowadzonym w 2019 roku zrezygnowano z niniejszego komentarza. Wynikało to z wątpliwości natury metodologicznej związanej z błędnym interpretowaniem przez respondentów zwrotu „do każdego przedmiotu”, który często traktowano jako organizacyjne formy kształcenia (wykład, ćwiczenia, konwersatoria, translatoria).

Analiza komentarzy wykazała konieczność pogrupowania ich w 15. zbiorczych kategoriach (Tabela 5). Większość z nich dotyczyła interakcji wykładowca-student, student-student. Najczęstszą kategorią odpowiedzi stojącą za negatywnym wskazaniem był „brak dyskusji”. Respondenci uważali, że większość przedmiotów humanistycznych wymaga „nie tylko dokładnego przekazania informacji, ale również dyskusji”. Oznaczało to możliwość polemizowania, wymieniania poglądów, ale także tworzenia nowych pomysłów. Dla respondentów dyskusja okazała się konieczna dla „lepszego zrozumienia” oraz „dawała możliwość głębszej analizy”, w tym możliwość interpretowania, która według kilku respondentów jest istotą nauk humanistycznych.

Kolejną najliczniejszą kategorią była „niemożliwość uzyskania natychmiastowego wyjaśnienia na zadane pytanie”. Dotyczyła ona braku natychmiastowego wyjaśnienia trudnych kwestii przez wykładowcę. Wykład asynchroniczny zakłada co prawda zadawanie pytań na forum dyskusyjnym bądź drogą mailową, jednak odpowiedź następuje tu zawsze po czasie. Według respondentów skutkować to może „gorszym rozumieniem przekazywanego materiału” bowiem zaburza naturalny proces uczenia się „tu i teraz”. Nie pozwala także na poszerzenie treści wykładu o wątki, które studenci uznają za interesujące w danej chwili.

Ostatnią najczęściej wskazywaną kategorią odpowiedzi była „konieczność bezpośredniego kontaktu z wykładowcą”. Respondenci wskazywali, że aby nauczanie danego przedmiotu było efektywne konieczny jest prowadzący nie podając przy tym argumentów stojących za tym stanowiskiem. Kilkoro respondentów wskazało jednak, że

sama obecności prowadzącego jest dla nich istotna nie precyzując czy musi to być obecność offline, na sali zajęciowej, czy może to być także „teleobecność” realizowana za pomocą wideokonferencji.

Tabela 5. Kategorie odpowiedzi w komentarzu do pytania o możliwość zastosowania e-learningu do każdego przedmiotu.

Kategorie odpowiedzi	Ilość wskazań			% z N
	2011	2012	Razem	
Brak dyskusji	5	15	20	26%
Niemożliwość uzyskania natychmiastowego wyjaśnienia na zadane pytanie	4	15	19	24%
Konieczność bezpośredniego kontaktu z wykładownicą	4	12	16	21%
Niedostosowanie wyjaśnień do potrzeb grupy		2	2	3%
Niemożliwość współpracy studentów	1		1	1%
Brak możliwości praktycznego przećwiczenia z grupą		1	1	1%
Kontakt z człowiekiem jako wartość	1	1	2	3%
Podważenie idei uniwersytetu/tradycji	1	1	2	3%
Zubożenie relacji nauczyciel-uczeń		1	1	1%
Trudność z motywacją/mobilizacją do nauki	2	1	3	4%
Brak wsparcia prowadzącego	1		1	1%
Brak atmosfery/klimatu zajęć	1	1	2	3%
Inne preferencje uczącego się		2	2	3%
Trudność w reprezentacji treści wykładu na ekranie komputera	1	2	3	4%
Niska efektywność nauczania asynchronicznego	1	2	3	4%

Kolejne kategorie odpowiedzi były zdecydowanie mniej liczne. W dużej mierze uszczegóławiały najliczniejsze kategorie, ale wprowadzały także nieobecne wcześniej wątki dotyczące kształcenia online jako takiego.

Odpowiedzi umieszczone w kategorii „niedostosowanie wyjaśnień do potrzeb grupy” wskazywały, że nagrany wcześniej wykład nie jest w stanie wyjaśnić adekwatnie treści niektórych przedmiotów humanistycznych, ponieważ wykładowca tworzy go bez informacji zwrotnej na temat stanu rozumienia grupy. Znaczenie grupy pojawiło się także w kategorii „niemożliwość współpracy studentów” oraz „brak możliwości praktycznego przećwiczenia z grupą”. W drugim przypadku praca w grupie okazywała się kluczową składową realizowania przedmiotów praktycznych takich jak: erystyka, retoryka czy języki obce, które wymagają interakcji student-student.

Respondenci wskazywali także, że sam kontakt z drugim człowiekiem stanowi dla nich wartość, której nie mogą realizować w nauczaniu na odległość. Jednocześnie w opinii jednego z respondentów, asynchroniczna forma zajęć prowadzi do zubożenia fundamentalnej relacji jaką jest relacja nauczyciel-uczeń. Te dwie kategorie odpowiedzi łączą się z kolejną, w której ankietowani podkreślali, iż asynchroniczne kształcenie online prowadzi do podważenia idei czy też tradycji uniwersytetu, nie podając o jaki element tradycji chodzi. Jeden z respondentów sugerował jednak stosowanie kształcenia online wyłącznie dla wykładów z dziedzin niehumanistycznych, które w niewielkiej ilości są także obecne w ramach studiów humanistycznych.

Pojawiały się również opinie wskazujące na trudność z nauką w środowisku online. Jednym ze wskazywanych problemów był brak motywacji do nauki w sytuacji ciągłej dostępności wykładu. Studenci wskazywali, że trudno im się zmobilizować do oglądania wykładów, co powoduje „rozprężenie i bagatelizację studiów”, a także jest „monotonne i odbiera zapał”. Inny respondent odczuwał „brak wsparcia prowadzącego”, które w jego przekonaniu jest konieczny podczas realizowania trudniejszych przedmiotów. Problemy z nauką wynikały także z „braku klimatu” czy też „atmosfery zajęć”. Respondenci wskazywali, że są one konieczne by „zarazić pasją”, a także, że wnoszą coś, czego nie sposób oddać w asynchronicznym nauczaniu online „tak jak płyta CD nigdy nie zastąpi koncertu”. Wreszcie dwoje respondentów wyraziło opinie, że ich preferencją jest kształcenie stacjonarne, a każda forma kształcenia zdalnego będzie dla nich przymusem.

W opinii respondentów ograniczenie zastosowania wykładu do każdego przedmiotu wynika także z trudności pokazania treści zajęć na ekranie komputera. Dotyczyć to miało przedmiotów wymagających obcowania z fizycznymi obiektami, jak ma to miejsce w historii sztuki oraz przedmiotów, podczas których wykorzystywana jest tablica. Kilkoro respondentów wskazało także bardziej ogólny powód jakim jest „niską

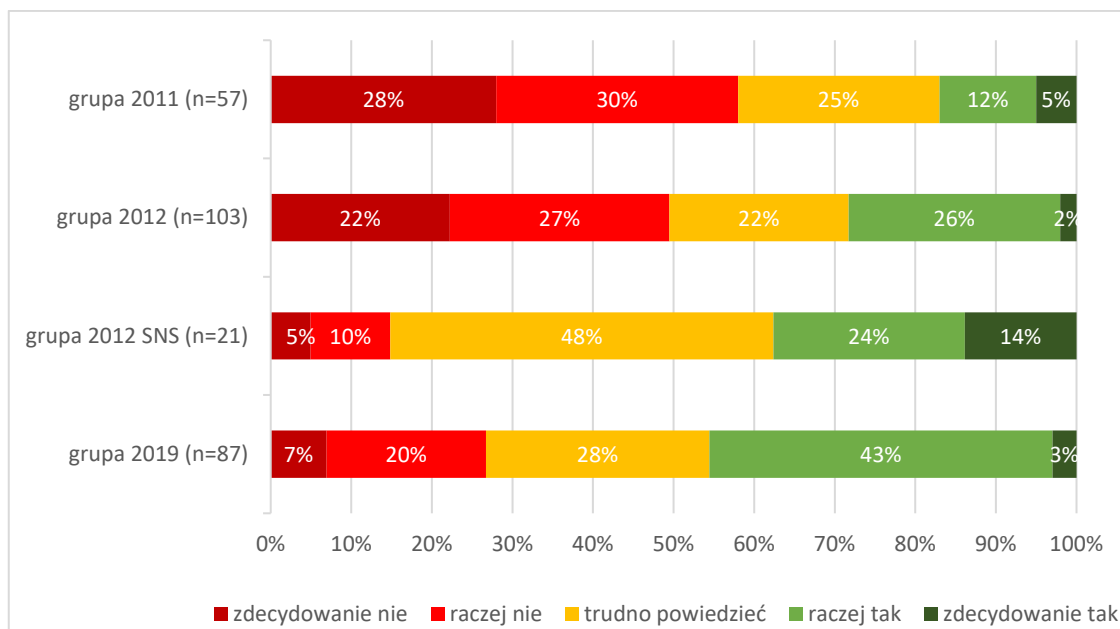
efektywność nauczania asynchronicznego” nie podając przy tym argumentów na rzecz tego stwierdzenia.

4. Zakres akceptacji kształcenia online – ćwiczenia i konwersatoria

4.1 Możliwość zastosowania asynchronicznego kształcenia online na ćwiczeniach i konwersatoriach

Spośród wszystkich grup najbardziej otwarci na zastosowanie e-learningu do ćwiczeń i konwersatoriów byli studenci badani w 2019 roku (Wykres 9). Odsetek respondentów, którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej wyniósł tu 46%. Z kolei w grupie studentów niestacjonarnych (2012) niemal połowa badanych miała trudność z określeniem swojego stanowiska. Jednocześnie odnotowano tu najmniejszą ilość wskazań negatywnych i najwyższą zdecydowanie pozytywnych. Z kolei najwyższy odsetek respondentów podchodzących sceptycznie do kwestii szerokiego użycia e-learningu odnotowano w grupach studentów stacjonarnych z 2011 i 2012 roku.

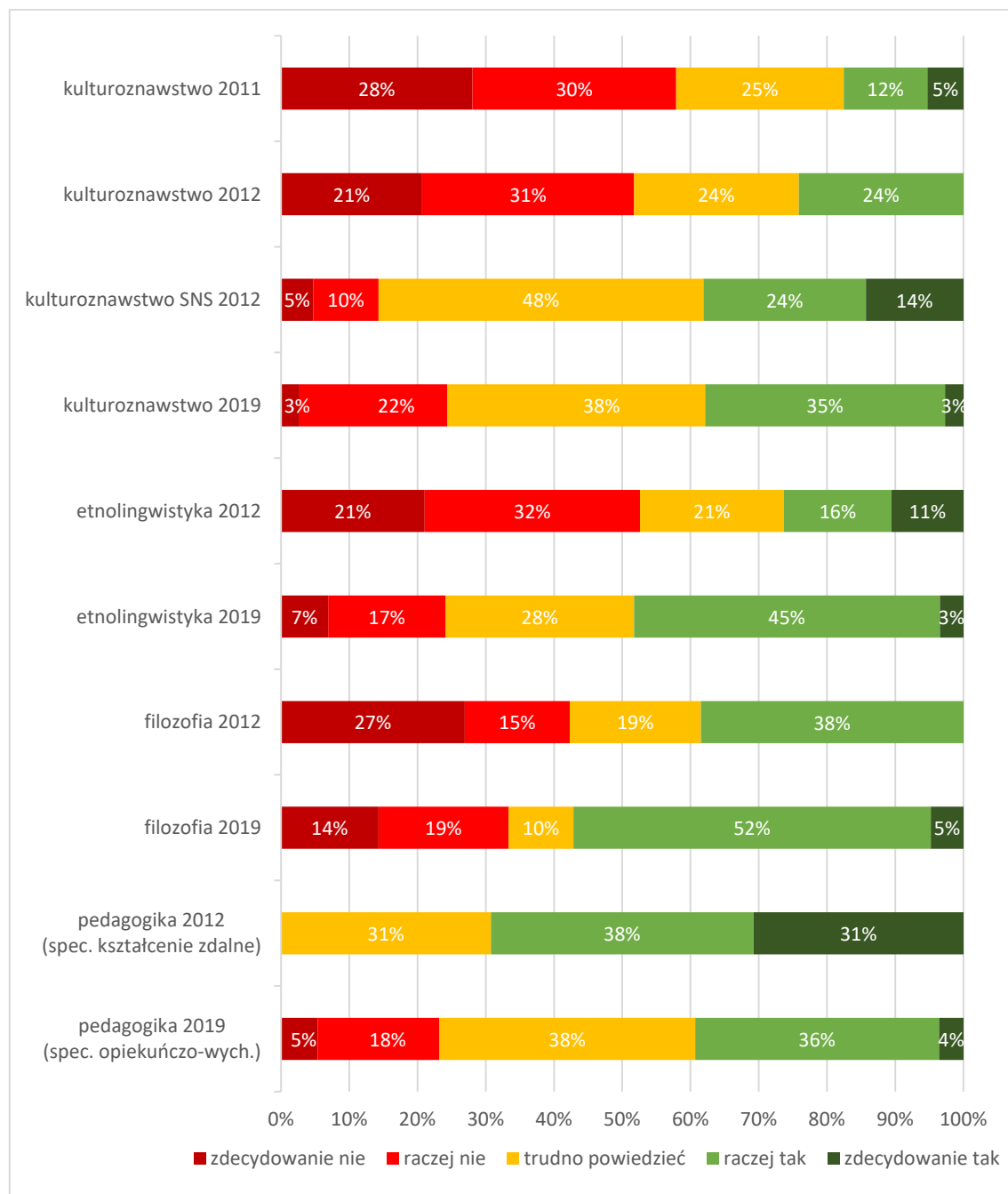
Wykres 9. Opinia o możliwości zastosowania asynchronicznego kształcenia online do ćwiczeń i konwersatoriów według badanych grup – bez studentów pedagogiki (n=268).



Analiza odpowiedzi respondentów z podziałem na badane kierunki po raz kolejny pokazała wyróżniające się grupy respondentów. Respondenci z kierunku pedagogika o specjalności kształcenie zdalne (2012) okazali się najbardziej otwarci na szerokie użycie

asynchronicznego kształcenia online (Wykres 10). Odsetek odpowiedzi twierdzących wyniósł tu aż 69%, w tym 31% w stopniu zdecydowanym przy braku wskazań negatywnych. Z kolei najmniejszym zainteresowaniem pomysł ten cieszył się w grupie studentów kulturoznawstwa, którzy brali udział w wykładach online (2011). Ponad połowa z nich sprzeciwiała się zastosowaniu e-learningu do innych niż wykład form kształcenia.

Wykres 10. Opinia na temat zastosowania asynchronicznego kształcenia online do ćwiczeń i konwersatoriów według kierunków i badanych grup (n=337).



Po raz kolejny jedynym kierunkiem studiów, w którym odpowiedzi respondentów wyróżniały się na tle pozostałych i jednocześnie zachowały tę charakterystykę na przestrzeni lat była filozofia. Zarówno w 2012 jak i 2019 roku kierunek ten posiadał najwyższy odsetek respondentów zdecydowanie sprzeciwiających się zastosowaniu asynchronicznego e-learningu do prowadzenia ćwiczeń i konwersatoriów. Zaskakujące jest jednak to, że w grupie badanej w 2019 roku odnotowano także drugi co do wielkości wynik w ilości wskazań twierdzących, co potwierdza silne spolaryzowanie tej grupy respondentów.

4.2 Możliwość zastosowania asynchronicznego kształcenia online na ćwiczeniach i konwersatoriach – komentarze respondentów

Uzyskane dane ilościowe dotyczące kwestii zastosowania e-learningu w przypadku opartych o dialog form kształcenia, zostały uzupełnione o komentarz studentów. Wprowadzał on jakościowe spojrzenie na badane zagadnienie. Także w tym przypadku warunkiem udzielenia komentarza było negatywne wskazanie („raczej nie” lub „zdecydowanie nie”).

Analiza komentarzy wykazała konieczność pogrupowania ich w 17. zbiorczych kategoriach (Tabela 6). Podobnie jak w przypadku wcześniejszych komentarzy najliczniejsze kategorie odpowiedzi dotyczyły ograniczeń w zakresie interakcji z prowadzącym i grupą zajęciową. Najliczniejsza była kategoria „brak dyskusji”, która pojawiła się w co piątej wypowiedzi. Respondenci wskazywali także na niemożliwość natychmiastowego zadawania pytań o charakterze wyjaśniającym bądź poszerzającym omawiane zagadnienie. Istotną przeszkodą okazał się również brak fizycznego oraz bezpośredniego kontaktu z wykładowcą, nie rozstrzygając w drugim przypadku czy kontakt ten mógłby odbywać się za pomocą synchronicznej komunikacji.

W komentarzach wypowiedzieli się także respondenci, którzy dostrzegali możliwość dyskusji w sieci, jednak formę tę uważali za niewystarczającą. Dotyczyło to zwłaszcza asynchronicznej komunikacji wykorzystującej forum, której zarzucano „brak szybkiej wymiany poglądów”, a także „mniejszą dynamikę rozmowy”. Jeden z respondentów stwierdził: „każdy może tam wejść w innym czasie, nie dochodzi więc do zgrania i nie ma odpowiedniej liczby osób do dyskusji, poza tym dyskutujący cały czas mogą się zmieniać co może wprowadzić chaos”. Potencjalna zaleta asynchronicznej formy polegająca na braku konieczności spotkania w określonym z góry czasie została uznana za wadę.

Tabela 6. Kategorie odpowiedzi w komentarzu do pytania o możliwość zastosowania e-learningu do ćwiczeń i konwersatoriów.

Kategorie odpowiedzi	Ilość wskazań				% z N
	2011	2012	2019	Razem	
Brak dyskusji	3	21	4	28	20%
Niezbędna fizyczna obecność wykładowcy	0	12	4	16	12%
Niemożliwość uzyskania natychmiastowego wyjaśnienia na zadane pytanie (wyjaśniające lub poszerzające wiedzę)	1	10	0	11	8%
Niezbędny bezpośredni kontakt z wykładowcą	0	4	3	7	5%
Niemożliwość/ograniczenie pracy w grupie	2	8	0	10	7%
Brak możliwości przekazu treści praktycznych, przećwiczenia z grupą	0	3	2	5	4%
Niereagowanie na bieżące potrzeb grupy	0	2	0	2	1%
Niska efektywność asynchronicznych dyskusji	6	7	2	15	11%
Niska efektywność dyskusji online	0	9	3	12	9%
Niska efektywność nauczania asynchronicznego online	0	4	1	5	4%
Bezpośrednia kontakt z drugim człowiekiem jako wartość	2	4	1	7	5%
Preferencje uczącego się	1	1	3	5	4%
Trudność z motywacją/mobilizacją do nauki	1	2	2	5	4%
Brak atmosfery/klimatu zajęć	1	1	1	3	2%
Trudność w reprezentacji treści wykładu na ekranie komputera	0	1	1	2	1%
Problemy techniczne	1	1	0	2	1%
Alienacja, brak emocjonalnego połączenia z innymi	0	2	0	2	1%

Dla kilku respondentów także synchronicznie formy komunikacji audiowizualnej nie oferowały zbliżonej do zajęć tradycyjnych efektywności kształcenia. Twierdzili, że za ich pomocą „wysoka interakcja z grupą jest trudna do osiągnięcia”. Pojawiła się także

opinia, że taka forma komunikacji prowadzi do bagatelizowania studiów: „współ rozmówcy są od siebie zbyt oddaleni, co sprawia, że trudniej traktować rozmowę „na poważnie”, w każdej chwili można się odłączyć”. Z kolei inny respondent komentując zdalną formę ćwiczeń stwierdził: „ćwiczenia przez Internet między bułką, herbatą a Facebookiem nie przyniosą żadnego efektu”.

W kilku kategoriach pojawiała się także kwestia grupy zajęciowej w kształceniu asynchronicznym. Respondenci wskazywali na niemożliwość pracy w grupie, czy też znaczne jej ograniczenie. Wiązało się to szczególnie z zajęciami praktycznymi, w których grupa stanowi kluczowy element potrzebny do przećwiczenia danej umiejętności.

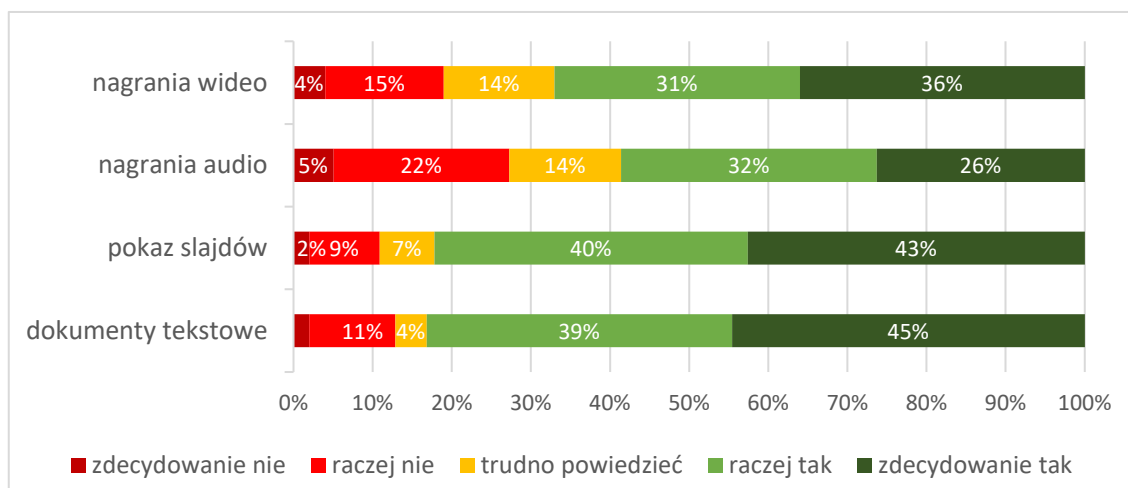
W kategoriach o mniejszej ilości komentarzy znalazł się m.in. bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem postrzegany jako wartość sama w sobie. Kilku respondentów wskazało także indywidualne preferencje związane ze stylem uczenia się. Jedna z nich stwierdziła: „jestem słuchowcem nie umiejącym uczyć się w domu”. Dla innych także klimat, czy też atmosfera zajęć nieobecne w warunkach online, były ważne dla uzyskania skupienia i zapamiętania materiału. Pojawiła się także kwestia problemów technicznych, która według jednego z respondentów „często bierze górę nad samą ideą zdalnych konwersatoriów, czy innych form kształcenia przez Internet”.

Jedna z najmniej licznych, ale niezwykle wartościowych poznawczo kategorii dotyczyła poczucia alienacji oraz braku emocjonalnej więzi z innymi. Respondenci zwrócili uwagę na fakt ograniczenia społecznego wymiaru kształcenia w przypadku e-edukacji, co oceniali jednoznacznie negatywnie: „Do konwersatoriów potrzebny jest dialog na żywo. Konferencje video nie zastąpią tego kontaktu. Poza tym jest to kolejna forma alienowania się ludzi i ograniczenia kontaktów ze światem zewnętrznym do Internetu, widoczna coraz bardziej wśród młodzieży”.

5. Preferowane formy przekazu treści wykładu

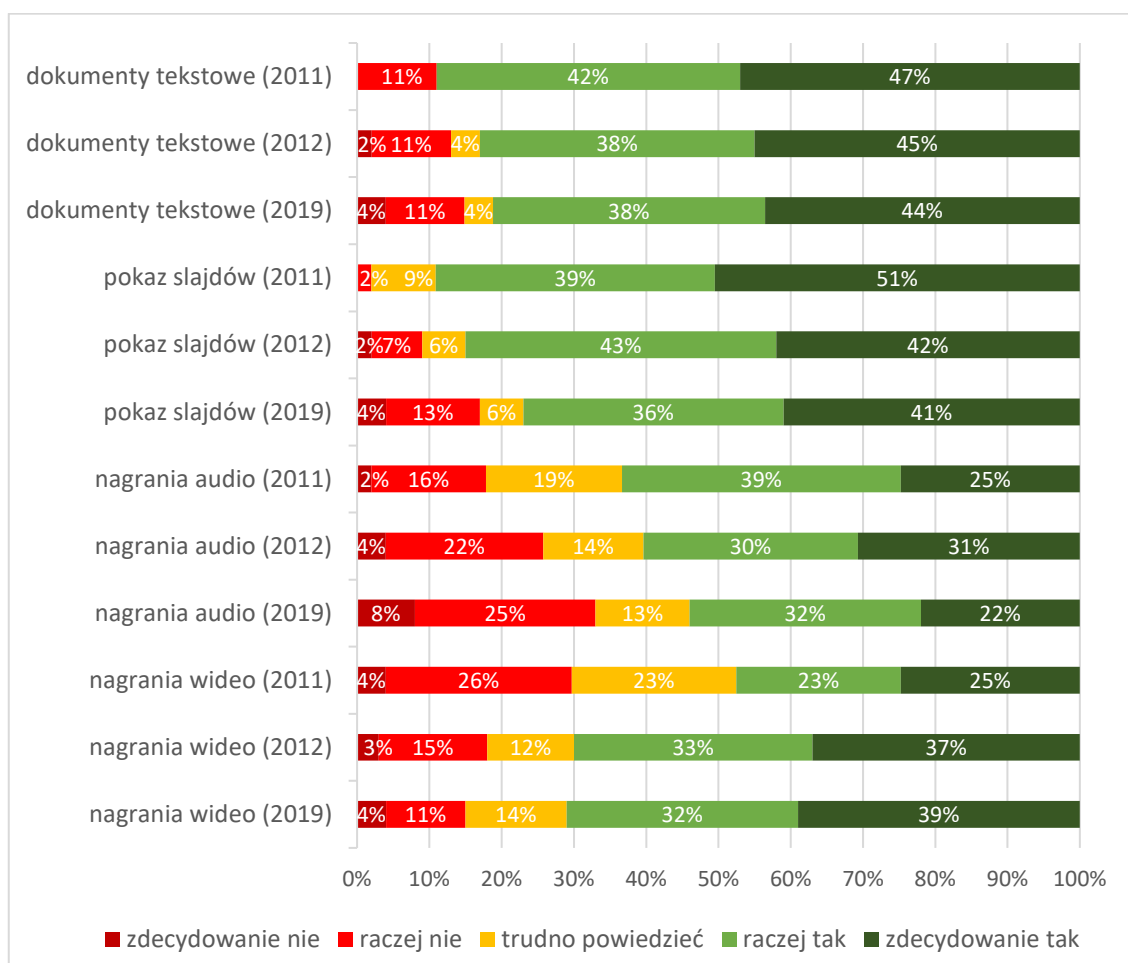
Na pytanie o to, które formy przekazu treści wykładu w Internecie są najważniejsze największy odsetek badanych wskazał dokumenty tekstowe (84%). Drugą w kolejności odpowiedzią – według ilości wskazań – był pokaz slajdów (83%). Zauważalnie mniej istotne okazały się media audiowizualne, takie jak nagranie wideo (67%) czy nagranie audio (58%) (Wykres 11). Treści w tych formatach miały też dwukrotnie wyższy odsetek respondentów, którzy byli niezdecydowani, co sugerować może brak doświadczenia z tego rodzaju medium w kontekście edukacji akademickiej.

Wykres 11. Preferowane formy udostępniania treści wykładu online (n=337).



Interesująco przedstawia się porównanie grup badanych w latach 2011, 2012 i 2019, które różnią się stopniem zaznajomienia z e-learningiem, a także stopniem i rodzajem konsumowanych mediów w życiu codziennym (Wykres 12).

Wykres 12. Preferowane formy udostępniania treści wykładu online w badanych grupach (n=337).



Preferencje respondentów z grup z 2011 i 2012 roku orientowały się na znane środki przekazu treści takiej jak pokaz slajdów i dokumenty tekstowe. Z kolei grupa z 2019 roku za równie ważne uznała także zasoby w formie wideo. Dla wszystkich badanych grup zauważalnie mniejsze znaczenie posiadały za to zasoby udostępnione w formie nagrania audio. Zwłaszcza dla grupy badanej w 2019 roku, w której zaledwie 55% respondentów uznało tę formę przekazu treści za istotną. Warto zauważyć, że najmniejszy odsetek badanych, dla których obecność wideo w przekazie treści wykładu ma istotne znaczenie był w grupie z 2011 roku. To grupa studentów, która uczestniczyła w wykładach online prowadzonych jednocześnie na dwa sposoby: 1) za pomocą streamingowanego wideo oraz 2) udostępniania nagrania audio i prezentacji. Doświadczane przez część studentów problemy techniczne z brakiem płynności odtwarzania zasobów wideo z pewnością mogły przyczynić się do powyższego wyniku i preferowania bardziej pewnych form przekazu.

3. Wnioski i rekomendacje

Uzyskane wyniki prowadzą do konkluzji, iż przebadani studenci humanistyki w większości chcą uczestniczyć w asynchronicznych wykładach online. Nie jest to jednak przytłaczająca większość. W ostatnim badaniu z 2019 roku taką chęć wyraziła nieco więcej nie połowa badanych. Niemniej 9 na 10 studentów akceptuje niewielki odsetek wykładów online w programie studiów humanistycznych (1-20%), co w praktyce przekłada się na zaledwie kilka semestralnych wykładów. Niestety nawet w takim przypadku należy wziąć pod uwagę niezadowolenie co dziesiątego studenta, który całkowicie wyklucza jakąkolwiek formę kształcenia online. Co więcej, zdecydowana większość studentów uznaje asynchroniczny wykład online jako nieodpowiedni dla wszystkich przedmiotów humanistycznych. Dostrzegali to zwłaszcza studenci bardziej doświadczeni z e-edukacją, z których większość była w tym zakresie wyraźnie sceptyczna. Główne obawy z tym związane dotyczyły braku dyskusji oraz możliwości uzyskania natychmiastowej odpowiedzi na pojawiające się pytania. Ten punkt widzenia pokazuje, że wykłady poddawane migracji do środowiska online powinny odznaczać się deskryptywno-faktograficznym charakterem oraz dotyczyć raczej łatwych i prostych w odbiorze zagadnień, niż kontrowersyjnych tematów prowokujących do dyskusji.

W przypadku ćwiczeń czy konwersatoriów pomysł ich przeniesienia do sieci był akceptowany jedynie przez co trzeciego respondenta. To stanowczo za mało, aby myśleć o wprowadzeniu asynchronicznej e-edukacji w opartych o dialog formach organizacji

kształcenia. Jednak dane uzyskane w 2019 roku są w tym zakresie bardziej optymistyczne. Niemal co drugi badany nie widział przeciwwskazań dla takiej formy realizowania ćwiczeń. Można spekulować, że większa otwartość tej grupy jest efektem posiadanego doświadczenia z różnorodnymi formami kształcenia online niekoniecznie realizowanymi w kontekście akademickim. Pozwala to zakładać, że narzędzia stosowane w dyskusji asynchronicznej mogą wspierać ćwiczenia akademickie, choć niekoniecznie je zastępować. Z kolei główne obawy jakie towarzyszyły respondentom na myśl o ćwiczeniach online pokrywały się z w dużej mierze z komentarzami dotyczącymi ograniczeń wykładu online. Respondenci wskazywali brak możliwości dyskusji, fizyczną nieobecność prowadzącego czy niemożliwość zadawania pytań. Wynika to prawdopodobnie z braku doświadczenia z asynchroniczną dyskusją i trudnością z wyobrażeniem sobie jak zajęcia takie mogłyby wyglądać w praktyce. Dla tych, którzy rozumieli ideę dyskusji w sieci argumentami przeciw były: ograniczenie pracy w grupie oraz niska efektywność dyskusji prowadzonej w sieci.

Mniej liczne komentarze studentów pozwoliły zidentyfikować także obawy związane z edukacją online w ogóle. W przypadku asynchronicznego wykładu wskazywano nieadekwatności przygotowanej wcześniej treści do potrzeb grupy. Respondenci słusznie zauważyli, że wykład przygotowany wcześniej, bez informacji zwrotnej na bieżąco, nie zagwarantuje najwyższego poziomu zrozumienia. Pomimo możliwości wielokrotnego zapoznania się z jego treścią. W przypadku form kształcenia opartych o dialog obawa dotyczyła mniejszej dynamiki i efektywności zajęć online. Nieliczne głosy wskazywały także ogólne ryzyka związane z wyeliminowaniem bezpośredniego kontaktu z prowadzącym, w tym zubożenia relacji nauczyciel-uczeń czy podważenie idei i tradycji uniwersytetu. Dla niewielkiej grupy osób bezpośrednie spotkanie z drugim człowiekiem w kampusie uczelni okazało się wartością, z której nie zamierzają rezygnować. Wynikało to ze stylu uczenia się, ale także z większej motywacji, która według badanych pojawia się na sali, gdzie można poczuć atmosferę i klimatu zajęć. Symptomatyczne było tu stwierdzenie, że zajęcia oparte o zasoby online nie zastąpią zajęć tradycyjnych „tak jak płyta CD nigdy nie zastąpi koncertu”. Co ciekawe ryzyko alienacji i zubożenia kontaktów społecznych, tak często podnoszone w dyskusjach o e-edukacji, wskazało zaledwie kilku respondentów.

Uzyskane wyniki sugerują także, iż trybu studiów, kierunek i specjalność oraz posiadane doświadczenie z e-learningiem mogą być czynnikami wpływającymi na stopień i zakres akceptacji e-edukacji. Skupiają one bowiem osoby o podobnych

oczekiwaniach, przekonaniach i wyznawanych wartościach, a także wiążą się z innym poziomem ekspozycji na e-learning w ramach jednostki akademickiej prowadzącej studia. Nie jest zatem zaskoczeniem, że bardziej zainteresowani zajęciami online okazali się studenci studiów niestacjonarnych, dla których e-learning rozwiązuje uciążliwy problem dojazdów. Co ciekawe, w grupie tej żaden z respondentów nie deklarował chęci całkowitego przeniesienia wykładów do sieci, co sugeruje, że fizyczne spotkania w kampusie stanowią dla nich wartość, z której nie chcą rezygnować. Zgodnie z przewidywaniami pozytywnie wyróżniała się także pedagogika o specjalności kształcenie zdalne, która skupiała osoby zorientowane na wykorzystywanie mediów w edukacji. Na przeciwległym biegunie byli studenci filozofii, wśród których zauważalnie większy odsetek był zdecydowanie niechętny e-learningowi. Także grupy najbardziej zaznajomione z e-learningiem okazały się bardziej powściągliwe w kwestii uczestnictwa w wykładzie online oraz deklarowanym odsetku wykładów online w programie studiów. Jednocześnie – jak zostało już wspomniane – o ile studenci z 2011 roku uczestniczący w wykładzie online niemal nie wyobrażają sobie ćwiczeń przez Internet, to grupa z 2019 roku akceptowała je w stopniu nieznacznie mniejszym niż wykłady online. Sugeruje to, że zmiana opinii na przestrzeni lat jest efektem większego doświadczenia ze zdalną formą kształcenia.

Ostatnim badanym zagadnieniem były preferowane przez studentów formy przekazu treści wykładu. Najbardziej istotne okazały się dokumenty tekstowe i pokaz slajdów (prezentacja multimedialna), które są powszechnie wykorzystywane w ramach tradycyjnych zajęć. Niezależnie od badanej grupy za najmniej ważne uchodziły nagrania audio. Interesujący wynik uzyskano w grupie online (2011), w której respondenci byli zauważalnie bardziej niezdecydowani i sceptyczni w stosunku do nagrań wideo. Wskazywać to może na wpływ doświadczenia z wykładami online w modelu opartym streaming wideo, który – z uwagi na problemy techniczne z łączem – nie dla wszystkich był pozytywnym doświadczeniem. Jednocześnie dla grupy badanej w 2019 roku nagranie wideo było niemal tak samo istotne, jak inne formy udostępniania treści wykładu. Sugeruje to, że grupa ta jest zdecydowanie bardziej oswojona z formą wideo, co pozwala z sukcesem stosować tego rodzaju zasoby w ramach asynchronicznych wykładów online.

Rekomendacje dla prowadzących zajęcia i organizatorów kształcenia online w humanistycznych jednostkach akademickich:

1) Zakres użycia a kierunek i specjalność (udział w programie studiów)

Akceptowana przez zdecydowaną większość respondentów ilość asynchronicznych wykładów online to 1-3 w programie 3-letnich studiów wyższych. W przypadku studiów niestacjonarnych odsetek ten może być wyższy. Należy zauważyć, że przenosząc dydaktykę online warto przeprowadzić badanie opinii wśród studentów, bowiem różne kierunki i specjalności humanistyczne odznaczać się mogą różnym stopniem i zakresem jego akceptacji.

2) Zakres użycia (przedmioty)

Prowadzenie asynchronicznych wykładów online tylko z przedmiotów, w których podejmowana tematyka nie wymaga intensywnej dyskusji i jest względnie łatwa w zrozumieniu (wykłady deskryptywno-faktograficzne).

3) Zakres użycia (formy organizacji kształcenia)

Stosowanie ćwiczeń i konwersatoriów online wyłącznie jako formy uzupełniającej tradycyjne zajęcia bądź w szczególnych sytuacjach za zgodą studentów.

4) Formy udostępniania treści wykładu

Stosowanie różnych środków przekazu, w tym: dokumentów tekstowych, prezentacji multimedialnych oraz nagrań wideo.

5) Asynchroniczny wykład online – sugestie metodyczne

- Asynchroniczny wykład online tworzą zasoby powstałe bez informacji zwrotnej od konkretnej grupy studentów. Dlatego przed przeniesieniem wykładów online dobrze jest parokrotnie przeprowadzić je tradycyjnie bądź synchronicznie online. Pozwoli to zebrać znaczną ilość informacji zwrotnych od uczestników, które zwiększą szanse na stworzenie zrozumiałych dla wszystkich zasobów.
- Konieczne jest stworzenie obszaru dyskusji, który pozwoli na interakcje wykładowcy z grupą zajęciową. Tradycyjne forum dyskusyjne, stanowiące najczęściej odrębny byt w ramach LMS, może okazać się mało efektywne. Lepszy wyjściem jest sięgnięcie po system komentarzy umieszczony bezpośrednio pod zasobem.
- Wartościowym elementem wykładu może być FAQ zawierający odpowiedzi na często zadawane pytania. Po wielu edycjach może on stanowić niezwykle wartościowy paratekst poszerzający rozumienie prezentowanego zagadnienia.

Spis tabel i wykresów

Tabela 1. Zmienne i wskaźniki.	320
Tabela 2. Grupy studentów II roku kierunków humanistycznych poddane badaniu.	321
Tabela 3. Organizacja i przebieg badań.....	322
Tabela 4. Ilość respondentów z podziałem na badaną grupę i kierunek.	323
Tabela 5. Kategorie odpowiedzi w komentarzu do pytania o możliwość zastosowania e-learningu do każdego przedmiotu.....	333
Tabela 6. Kategorie odpowiedzi w komentarzu do pytania o możliwość zastosowania e-learningu do ćwiczeń i konwersatoriów.	338
Wykres 1. Odsetek studentów II roku wybranych kierunków humanistycznych deklarujących udział w kursach asynchronicznych online.	324
Wykres 2. Chęć uczestnictwa respondentów w wykładzie asynchronicznym online z podziałem na badane grupy – bez studentów pedagogiki.	325
Wykres 3. Deklarowana chęć uczestnictwa respondentów w wykładzie asynchronicznym online wg kierunków i badanych grup.	326
Wykres 4. Deklarowany odsetek asynchronicznych wykładów online w programie studiów	327
Wykres 5. Deklarowany odsetek asynchronicznych wykładów online w programie studiów w badanych grupach – bez studentów pedagogiki.	328
Wykres 6. Deklarowany odsetek asynchronicznych wykładów online w programie studiów według kierunków i badanych grup	329
Wykres 7. Opinia o możliwości użycia asynchronicznego wykładu do każdego przedmiotu według badanej grupy – bez studentów pedagogiki.	330
Wykres 8. Opinia o możliwości użycia asynchronicznego kształcenia online do każdego przedmiotu według kierunku i badanej grupy	331
Wykres 9. Opinia o możliwości zastosowania asynchronicznego kształcenia online do ćwiczeń i konwersatoriów według badanych grup – bez studentów pedagogiki.	335
Wykres 10. Opinia na temat zastosowania asynchronicznego kształcenia online do ćwiczeń i konwersatoriów według kierunków i badanych grup	336
Wykres 11. Preferowane formy udostępniania treści wykładu online.	340
Wykres 12. Preferowane formy udostępniania treści wykładu online w badanych grupach.....	340

Aneks I. Kwestionariusz ankiety (2011/2012)

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Nauk Społecznych

Pracownia Komunikacji Multimedialnej

Szanowni Państwo,

Celem przedmiotowego sondażu jest zebranie opinii studentów odnośnie zdalnej formy odbywania wykładów. Badanie dotyczy wykładu akademickiego z przedmiotu humanistycznego, odbywanego przez Internet w trybie asynchronicznym, czyli wcześniej zarejestrowanego, następnie zarchiwizowanego w specjalnym serwisie i dostępnego o dowolnej porze.

Ankieta jest anonimowa.

Uprzejmie proszę o szczerze odpowiedzi na wszystkie pytania.

Dziękuję bardzo za współpracę.

mgr Adam Pietrzykowski

Pytanie 1. Czy posiada Pan(i) komputer ze stałym łączem do Internetu w miejscu zamieszkania podczas studiów?

- Tak
- Nie

Pytanie 2. Jaka szybkość charakteryzuje Pana(i) łącze internetowe (w Mbit/s)?

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Nie wiem | do 1 Mbit/s | 2-4 Mbit/s | 5-9 Mbit/s | 10 i więcej Mbit/s |

Pytanie 3. Jak ocenia Pan(i) poziom swoich kompetencji w zakresie posługiwania się narzędziami informatycznymi związanymi z Internetem (przeglądarka, klient e-mail, klient ftp)?

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zdecydowanie słabo | Raczej słabo | Trudno powiedzieć | Raczej dobrze | Zdecydowanie dobrze |

Pytanie 4. Czy w życiu codziennym często wykorzystuje Pan(i) komputer do:

	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
Nauki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pracy (zarobkowej/wolontaryjnej)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozrywki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikacji	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pytanie 5. Czy wyszukiwanie potrzebnych informacji w Internecie przychodzi Panu(i) łatwo?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak

Pytanie 6. Jak często używa Pan(i) urządzenia mobilnego (np. smartfon, netbook, iPad itp.) do przeglądania Internetu?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nie używam	Czasami	Często	Nieustannie

Pytanie 7. Jaka formę komunikacji z wykładowcą w sprawach dotyczących zajęć (i innych) Pan(i) preferuje:

	Tekstową (e-mail, czat itp.)	Głosową (telefon, skype itp.)	zdałną Audio-wideo audiowideo, np. via skype	(streaming Spotkanie „na żywo”
Kwestie organizacyjne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kwestie merytoryczne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pytanie 8. Czy podczas uczestnictwa w wykładzie istotna jest dla Pani(a):

	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
Fizyczna obecność prowadzącego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fizyczna obecność grupy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pytanie 9. Czy w stosunku do zajęć stacjonarnych podczas wykładu przez Internet uważa Pan(i), że mógł(a)by odczuwać brak:

	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
Wsparcia ze strony prowadzącego wykład	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wsparcia ze strony grupy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atmosfery wykładu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacji mistrz - uczeń	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pytanie 10. Czy istotna jest dla Pana(i) regularność odbywania wykładów (np. konkretny dzień tygodnia o stałej porze)?

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak

Pytanie 10a. Proszę krótko opisać dlaczego istotna jest dla Pana(i) regularność odbywania wykładów?

Pytanie 11. Czy wcześniej brał(a) Pan(i) udział w zajęciach realizowanych przez Internet?

Tak Nie

Pytanie 11a. W ramach jakiej aktywności odbywały się zajęcia, w których brał(a) Pan(i) udział przez Internet?

	Tak	Nie
W ramach studiów	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
W ramach kursów doszkalających podnoszących kwalifikacje zawodowe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
W ramach kursów doszkalających związanych z zainteresowaniami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pytanie 12. Proszę krótko scharakteryzować te zajęcia:

.....

Pytanie 13. Jak ogólnie ocenił(a)by Pan(i) swoje wcześniejsze doświadczenia dotyczące zajęć przez Internet?

Zdecydowanie negatywnie	Raczej negatywnie	Część pozytywnie część negatywnie	Raczej pozytywnie	Zdecydowanie pozytywnie
----------------------------	----------------------	--------------------------------------	----------------------	----------------------------

Pytanie 14. Czy jest Pan(i) otwarty(a) na nowe sposoby kształcenia w humanistyce wykorzystujące Internet?

Zdecydowanie nie. Raczej nie. Trudno powiedzieć. Raczej tak. Zdecydowanie tak.

Pytanie 14a. Proszę krótko opisać dlaczego nie jest Pan(i) otwarty(a) na nowe sposoby kształcenia w humanistyce wykorzystujące Internet:

.....

Pytanie 15. W jakiej formie chciał(a)by Pan(i) aby dostępne były treści wykładu zamieszczonego w Internecie?

Zdecydowanie nie Raczej nie Trudno powiedzieć Raczej tak Zdecydowanie tak

Dokumenty tekstowe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pokaz slajdów	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ścieżka dźwiękowa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ścieżka wideo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pytanie 16. Czy uważa Pan(i) wykład przez Internet za użyteczną w humanistyce formę kształcenia?

Zdecydowanie nie. Raczej nie. Trudno powiedzieć. Raczej tak. Zdecydowanie tak.

Pytanie 17. Czy uważa Pan(i), że w stosunku do wykładu stacjonarnego, wykład przez Internet pozwala:

Zdecydowanie Raczej Trudno Raczej Zdecydowanie
 nie nie powiedzieć tak tak

Zaoszczędzić czas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Efektywniej wykorzystać czas (np. uczenie się podczas jazdy tramwajem)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pytanie 18. Czy uważa Pan(i), że biorąc udział w wykładach przez Internet można zwiększyć efektywność uczenia się?

Zdecydowanie nie. Raczej nie. Trudno powiedzieć. Raczej tak. Zdecydowanie tak.

Pytanie 18a. Czy uważa Pan(i), że w stosunku do wykładu stacjonarnego, sama formuła wykładów zdalnych pomaga w lepszym:

Zdecydowanie Raczej Trudno Raczej Zdecydowanie
 nie nie powiedzieć tak tak

Zrozumieniu nauczanego materiału	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Zapamiętaniu nauczanego materiału

Pytanie 19. Czy istotna jest dla Pana(i) możliwość:

	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Zdecydowanie tak
Pobrania plików wykładu z sieci	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Odsłuchiwanie (oglądania) wykładu online za pomocą przeglądarki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pytanie 20. Czy uważa Pan(i), że formuła wykładu zdalnego przez Internet dotyczyć może każdego przedmiotu humanistycznego?

Zdecydowanie nie Raczej nie Trudno powiedzieć Raczej tak Zdecydowanie tak

Pytanie 20a. Proszę krótko opisać, dlaczego uważa Pan(i), że formuła wykładu zdalnego nie może zostać zastosowana do każdego wykładu humanistycznego:

.....
.....

Pytanie 21. Czy chciał(a)by Pan(i) uczestniczyć w wykładach z przedmiotów humanistycznych prowadzonych w trybie asynchronicznym przez Internet?

[Tryb asynchroniczny: w praktyce, oznacza dostępny o każdej porze.]

Zdecydowanie nie Nie Raczej nie Trudno powiedzieć Raczej tak Tak Zdecydowanie tak

Pytanie 22. Jaki procent wykładów przewidzianych programem studiów chciałby Pan(i) realizować online?

0% 1-20% 21-40% 41-60% 61-80% 81-99% 100%

Pytanie 23. Czy uważa Pan(i), że kształcenie zdalne przez Internet zastosować można szerzej, do innych form organizacji kształcenia jak ćwiczenia czy konwersatoria?

Zdecydowanie nie Raczej nie Trudno powiedzieć Raczej tak Zdecydowanie tak

Pytanie 23a.

Proszę krótko scharakteryzować dlaczego uważa Pan(i), że formuła zajęć zdalnych nie nadają się dla form kształcenia takich jak ćwiczenia czy konwersatoria:

.....
.....
.....

.....

III. Metryczka 1 Proszę podać swój wiek w latach:

III. Metryczka 2. Płeć:

- Kobieta
- Mężczyzna

III. Metryczka 3. Kierunek(i) studiów:

- Kulturoznawstwo
- Politologia
- Filozofia
- Pedagogika
- Socjologia
- Inny humanistyczny
- Inny przyrodoznawczy (techniczny)

III. Metryczka 4. Proszę podać rok studiów (kierunku, na którym uczestniczył Pan(i) w zdalnych wykładach):

- I rok (Studia licencjackie)
- II rok (Studia licencjackie)
- III rok (Studia licencjackie)
- I rok (Studia magisterskie)
- II rok (Studia magisterskie)

Komentarz ogólny

Jeżeli chcę się Pan(i) podzielić swoimi spostrzeżeniami odnośnie e-learningu czy wszelkich innych spraw związanych z tym badaniem proszę dokonać wpisu w polu poniżej:

.....

.....

.....

.....

Aneks II. Kwestionariusz ankiety (2019)

WYKŁAD ONLINE W HUMANISTYCE

Badanie opinii studentów kierunków humanistycznych

Szanowni Państwo, badanie dotyczy **asynchronicznego wykładu online**, czyli zamieszczonego w na platformie e-learningowej w formie zasobu, dostępnego o każdej porze. Kontakt z wykładowcą zapewniony jest tu poprzez narzędzia serwisu - forum dyskusyjne oraz pocztę elektroniczną. Dziękuję za szczerze odpowiedzi.

mgr Adam Pietrzykowski, UAM

Proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź (✓)

Pytanie 1.

Czy kiedykolwiek brał(a) Pan(i) udział w zajęciach, kursach bądź szkoleniach realizowanych w całości przez Internet?

Tak Nie

Jeżeli „TAK”, w ramach jakiej aktywności były organizowane?

Zajęć na studiach	<input type="radio"/>
Kursów i szkoleń podnoszących kwalifikacje zawodowe	<input type="radio"/>
Kursów i szkoleń związanych z zainteresowaniami	<input type="radio"/>
Inne	<input type="radio"/>

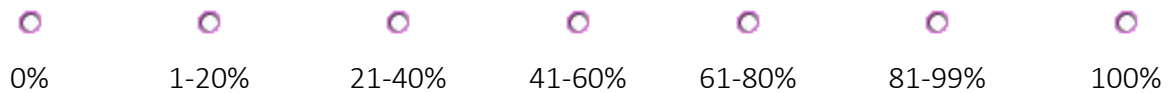
Pytanie 2.

Czy chciał(a)by Pan(i) uczestniczyć w wykładach z przedmiotów humanistycznych prowadzonych w trybie asynchronicznym przez Internet?

Zdecydowanie nie Nie Raczej nie Trudno powiedzieć Raczej tak Tak Zdecydowanie tak

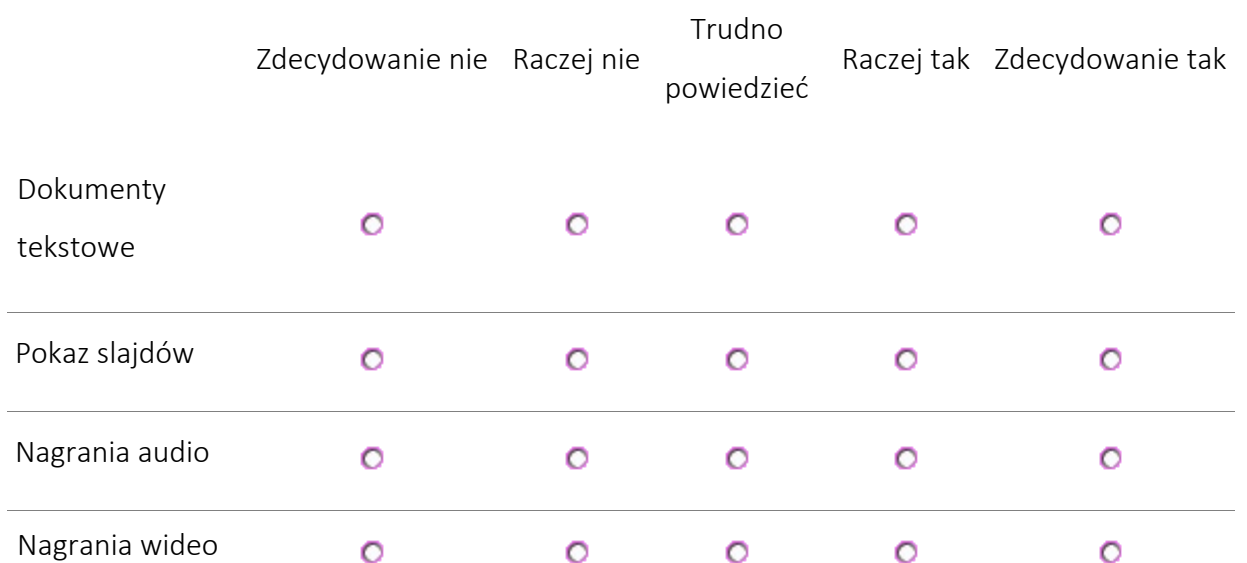
Pytanie 3.

Jaki procent wykładów przewidzianych programem studiów chciał(a)by Pan(i) realizować online?



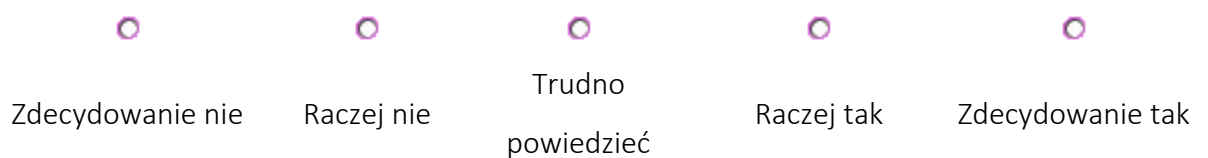
Pytanie 4.

W jakiej formie chciał(a)by Pan(i) mieć udostępnione treści wykładu online?



Pytanie 5.

Czy uważa Pan(i), że formuła asynchronicznego wykładu online może być zastosowana do każdego przedmiotu humanistycznego?



W przypadku odpowiedzi „Zdecydowanie nie” lub „Raczej nie”, proszę o krótkie uzasadnienie:

Pytanie 6.

Czy uważa Pan(i), że kształcenie online zastosować można do innych form organizacji kształcenia jak ćwiczenia czy konwersatoria?

- Zdecydowanie nie Raczej nie Trudno
powiedzieć Raczej tak Zdecydowanie
tak

W przypadku odpowiedzi „Zdecydowanie nie” lub „Raczej nie”, proszę o krótkie uzasadnienie:

Metryczka

Płeć:

- Kobieta
 Mężczyzna