

Piotr Bołtuć

Tajemnice e-learningu w filozofii : licencjat z filozofii online

Analiza i Egzystencja 10, 187-199

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

PIOTR BOŁTUĆ

TAJEMNICE *E-LEARNINGU* W FILOZOFII LICENCJAT Z FILOZOFII *ON-LINE*

Wiele wydziałów uniwersyteckich boryka się ze skutami niżu demograficznego. Taka też była przyczyna wizyty dziekana w moim gabinecie na University of Illinois w Springfield (UIS). Jako nowy kierownik Zakładu Filozofii zostałem w połowie 2004 roku postawiony przed dylematem: albo zdobędziemy znaczną grupę studentów filozofii, albo uczelnia zabierze etaty po dwóch idących na emeryturę kolegach, co oznaczałoby rozwiązanie zakładu.

Widziałem następujące rozwiązanie. Od roku 1999 prowadziłem z powodzeniem, i nie bez przyjemności, kursy on-line z zakresu filozofii człowieka i filozofii polityki, co pozwalało mi m.in. na częstsze przyjazdy do Polski. Jak wykazały poszukiwania internetowe, żadna uczelnia w Stanach Zjednoczonych nie specjalizowała się w prowadzeniu on-line zaawansowanych kursów z filozofii, nawet na poziomie licencjatu, nie mówiąc już o nadawaniu tytułu magistra w tym systemie. Niekiedy proponowano licencjat zawierający filozofię, łącząc ją jednak z naukami politycznymi albo teologią, ale nigdy nie oferowano jej jako głównego kierunku. Zwykle też wyglądało na to, że na jednej uczelni filozofii przez internet uczyły nie więcej niż jedna czy dwie osoby. Próbowano też zazwyczaj dotrzeć do studentów biorących pierwszy kurs z filozofii, oferując przedmioty o nazwie *Myślenie krytyczne* lub *Wprowadzenie do filozofii*. Dlatego dobrym pomysłem wydało

mi się podjęcie próby zorganizowania zakładu, który specjalizowałby się w nauczaniu filozofii on-line na poziomie zaawansowanym.

Zresztą od dawna chodziła mi po głowie historia pewnego kursu Basa van Fraassena z filozofii fizyki kwantowej w Princeton (1991), który nie odbył się, ponieważ wymagał tak zaawansowanej wiedzy, że nawet w Princeton było tylko czworo studentów posiadających wystarczające kwalifikacje i zarazem zainteresowanych przedmiotem. Przyszło mi wtedy na myśl, że zastosowanie nowych technologii (np. *video-conferencing*) umożliwiłoby udział także osób z innych ośrodków i w konsekwencji prowadzenie bardziej zaawansowanych zajęć niż jest to możliwe w systemie tradycyjnym na jakiegokolwiek uczelni. Od początku nie traktowałem więc e-learningu jako szansy na rozszerzenie dostępności nauczania dla studentów mniej zaawansowanych, ale w pierwszej kolejności jako szansę na podniesienie stopnia zaawansowania kursów poprzez adresowanie ich do studentów najlepszych, niezależnie od miejsca zamieszkania.

Dodatkowy czynnik pomagający w podjęciu decyzji zorganizowania pierwszego w USA licencjatu z filozofii dostępnego w pełni on-line stanowił fakt, że UIS był już wówczas jednym z liderów nauczania w tym systemie, wyróżnionym znacznym grantem Fundacji Sloana. Mojemu programowi udało się wejść w pulę tego grantu, co umożliwiło rozruch projektu e-learningowego, w tym rozwinięcie dziewięciu kursów z filozofii; były nawet umiarkowane środki na reklamę. Powstała zatem potrzeba szczegółowego opracowania programu nauczania oraz rozwiązań dydaktycznych.

Program studiów

Całe lato poświęciłem na szkicowanie programu nauczania, którego celem było przygotowanie studentów do podjęcia studiów doktoranckich. Zwraçałem przy tym uwagę na zapewnienie wystarczającej elastyczności: aby program był pomocny studentom o różnych zainteresowaniach w ramach filozofii, a równocześnie aby nie rozdrobnić skromnych sił zakładu na próbę nauczania wszystkiego. Dysponując tylko czterema do pięciu etatów (lub ich ekwiwalentów godzinowych), starałem się, aby zakład skoncentrował się na paru dziedzinach. Program studiów licencjackich w USA powinien mieć mniej niż 40 godzin semestralnych kursów przedmiotowych (pozostały czas to tzw. *electives*, czyli przedmioty ogólne) – jeden przedmiot prowadzony

przez semestr to zwykle od 3 do 4 godzin. Wspólnie z moimi kolegami podjąłem decyzję o przyjęciu dwóch szerokich „specjalizacji” – *core* oraz *values*. Termin *core* jest trudno przetłumaczalny i oznacza „rdzeń filozofii analitycznej”; wchodzi do niego filozofia umysłu, metafizyka (analityczna), filozofia języka, epistemologia, filozofia nauki i logika. Specjalizacja z dziedziny *values*, czyli „wartości”, wymaga czterech kursów z filozofii moralnej, politycznej albo estetyki. Ustaliliśmy, że specjalizacja wymaga czterech kursów, w tym dwu zaawansowanych.

Każdy student musi zaliczyć dwa kursy z zakresu, w którym się nie specjalizuje (wartości albo filozofia analityczna), oraz dwa przekrojowe kursy z historii filozofii (jeden ze starożytnej i średniowiecznej, drugi z nowożytnej). Wreszcie należy zaliczyć jeden kurs spoza powyższych tematów, np. z filozofii kontynentalnej. Natomiast warunkiem przyjęcia na studia licencjackie z filozofii, co następuje najwcześniej na drugim roku innych studiów, jest uprzednie zaliczenie dwu kursów z filozofii: jednego z myślenia krytycznego lub z logiki, drugiego z dowolnej dziedziny filozofii (wystarczy przejść taki kurs nawet w liceum, co w USA jest rzadkie, ale mamy też studentów zagranicznych). Chcemy bowiem, ażeby osoby zaczynające nasz program posiadały już przedsmak wiedzy o filozofii (w praktyce te wymogi można czasem spełnić już w trakcie pierwszego semestru studiowania u nas, ale do tego czasu przyjęcie do programu ma charakter warunkowy).

Podjęliśmy decyzję, że na naszych studiach licencjackich nie będzie się można specjalizować w zakresie historii filozofii, chodzi nam bowiem o wykształcenie w studentach umiejętności analitycznego, racjonalnego myślenia i argumentowania, a wiedzę o charakterze historycznym traktujemy jako tło do uprawiania filozofii. Dlatego nie oferujemy zajęć z historii filozofii poza wymaganymi kursami przekrojowymi, prowadzonymi na zasadzie godzin zleconych przez doświadczonych nauczycieli filozofii – nie planujemy bowiem zatrudniania w tej dziedzinie.

Poczyniłem też kilka niekonwencjonalnych kroków, takich jak podzielenie czterogodzinnego kursu etyki na dwa dwugodzinne. Pierwszy, wymagany od wszystkich studentów, to wprowadzenie do etyki. Później studenci mają wybór. Na zajęcia z zaawansowanej filozofii moralnej można się zapisać tylko po zaliczeniu kursu pierwszego i nie są one wymagane, co umożliwia znaczne podniesienie poziomu. W zamian – lub dodatkowo do filozofii moralnej – można zaliczyć też dwugodzinne zajęcia z etyki stosowanej (np. z etyki komputerowej). Chodziło mi po części o to, żeby

studenci podejmujący różne kursy z etyki stosowanej nie musieli za każdym razem spędzać po pół semestru na uczenie się podstaw teorii etycznej; co więcej, instruktorzy etyki stosowanej są często specjalistami w danej dziedzinie szczegółowej, a nie profesjonalnymi filozofami. Jest zatem lepiej, gdy student ma wprowadzenie do etyki ze specjalistą od tej problematyki, a później zapisuje się na kurs z etyki stosowanej lub z teorii moralnych, nie powtarzając każdorazowo wprowadzenia do etyki.

Ponadto każdy student musi zaliczyć seminarium licencjackie. Również ten przedmiot jest podzielony na dwie części, po dwie godziny zaliczeniowe każda. W pierwszej części studenci mają przedsmak poziomu oferowanego na dobrych studiach magistersko-doktorskich; ta część kursu jest często zaliczana także przez studentów studiów magisterskich. Nauczamy tam obecnie albo problematyki wolnej woli, albo teoria specjalnych zobowiązań moralnych; obie wersje oparte są na artykułach z pism naukowych. W części drugiej pomagamy studentom „wyszlifować” ich najlepszą pracę semestralną, tak aby stanowiła dobry esej wymagany w czasie aplikacji na studia magistersko-doktorskie. Seminarium to jest zawsze prowadzone przez dwoje pełnoetatowych pracowników i stanowi jedno z trudniejszych zajęć do prowadzenia, mimo że mamy w nim do 14 studentów. Wynika to z faktu, że analizujemy ze studentami szczegóły argumentów oraz poprawiamy wspólnie różne wersje prac końcowych.

Realizacja programu studiów przez zakład filozofii

Powyżej omówiłem zawartość seminarium kończącego program licencjacki w UIS. Interesująca może być też struktura tematyczna innych kursów. Korzystając z tego, że mieliśmy relatywnie wolną rękę w zatrudnianiu, w ciągu następnych dwóch lat udało mi się pozyskać osoby idealnie odpowiadające mojej wizji programu. Pierwszym zatrudnionym był absolwent Princeton, który w trakcie studiów pełnił funkcję asystenta Saula Kripkego, a potem Davida Lewisa. John Barker jest w stanie uczyć prawie każdego przedmiotu z zakresu z filozofii analitycznej (od zaawansowanej logiki, którą wykładał w Pittsburgu, do filozofii języka i umysłu). Pozyskaliśmy także absolwentkę MIT, współredaktorkę antologii na temat metafizycznych własności trwania obiektów fizycznych. Roxanne Marie Kurtz ma jednocześnie doktorat z filozofii polityki i była zainteresowana nauczaniem w zakresie

obu tych dyscyplin. Poza tym zatrudniamy na godziny adiunktów z USA, Polski, Izraela, Finlandii i Wielkiej Brytanii posiadających znaczny dorobek naukowy z zakresu estetyki, filozofii nauki, etyki stosowanej oraz filozofii kontynentalnej, którzy uczą wyłącznie w tych dziedzinach, lub wyjątkowo prowadzimy kursy wprowadzające. Natomiast z historii filozofii, nauczanej jako sekwencja dwóch kursów wprowadzających, preferujemy osoby o dużym doświadczeniu w nauczaniu filozofii w *liberal arts college* (uczelniach humanistycznych).

Kurs „Osoba, tożsamość, godność” potraktowaliśmy jako zaawansowane wprowadzenie do filozofii, które pomaga studentom w przyjęciu ujednoczonego, w szerokim sensie analitycznego, sposobu filozofowania. Kurs ten oferujemy zwykle latem, tak aby poprzedzał pierwszy pełny semestr (struktura taka jest możliwa dzięki temu, że jesteśmy przede wszystkim programem e-learningowym i wyjazdy wakacyjne nie kłócą się z wykonaniem jednego kursu zajęć internetowych).

Następnie studenci wybierają zwykle analityczne „Wprowadzenie do epistemologii i metafizyki”, pierwszy z dwu kursów z historii filozofii, a także logikę. Wiosną zabierają się za etykę, dalszy ciąg historii filozofii, często za filozofię moralną i mają wybór między wprowadzeniem do filozofii polityki, filozofią nauki, estetyką i paroma innymi kursami. Na drugim roku rozpoczynają kursy zaawansowane, np. filozofię społeczną, etykę w obliczu specjalnych więzi moralnych lub wartości w polityce. Kursy z dziedziny *core* są zwykle nieco bardziej zaawansowane, np. filozofia umysłu, a zwłaszcza metafizyka analityczna i filozofia języka.

Licencjantom, a nawet studentom studiów magisterskich oferujemy najczęściej zajęcia ogólne, np. teorię moralną, filozofię nauki lub filozofię języka. Mniej mamy natomiast zajęć specyficznych, których przedmiot zwykle jest bliżej związany z zainteresowaniami instruktora niż potrzebami dydaktycznymi. Wyjątek stanowią kursy bardzo zaawansowane. Oferujemy dwa kursy specjalne z zakresu nowo tworzonej subdyscypliny, jaką jest filozofia komputerów. Jest to etyka komputerowa prowadzona przez specjalistę z wydziału *Computer Science* oraz mój kurs międzynarodowy dotyczący filozoficznych problemów związanych z komputerami. Kurs ten został zorganizowany pomiędzy uczelniami z USA, Szwecji, Grecji i Włoch, po części dlatego, żeby uwzględnić rozmaite perspektywy badawcze w tej nowo powstającej dziedzinie. Profesorowie z tych uczelni wygłosili po jednym lub dwa referaty e-learningowe (nagrywane kamerą) umieszczone

na platformach kursu w USA i Szwecji, na których odbywały się również dyskusje asynchroniczne.

Doświadczenie w nauczaniu kursów międzynarodowych on-line zdobyłem już wcześniej, prowadząc (w języku angielskim) zajęcia na temat „Racjonalność a wybór moralny” dla studentów ze Szkoły Głównej Handlowej i UIS. Doświadczenia z tego ostatniego kursu opisałem w piśmie „E-Mentor” (2006), zaś kwestię międzynarodowej współpracy e-learningowej w „Formamencie” (2008a).

Dydaktyka w skali poszczególnego przedmiotu oraz profil studenta

W ramach e-learningu wiele osób najbardziej interesuje się tym, co się robi w poszczególnej klasie, tj. jak nauczanie on-line rzeczywiście przebiega. Otóż każdy przedmiot prezentowany jest jako seria wykładów (z odnośnikami internetowymi, które stanowią integralną część wykładów). Każdemu wykładowi towarzyszy dyskusja asynchroniczna prowadzona raz lub dwa razy w tygodniu. Wykładowca podaje pytania, a studenci mają kilka dni na udzielenie pierwszej odpowiedzi, a potem jeszcze czas na skomentowanie wypowiedzi paru innych studentów. Zwykle staramy się, by autor wykładów był również prowadzącym zajęcia, przynajmniej w niektórych grupach, i aby był dostępny dla studentów e-mailowo, co różni nas np. od British Open University lub Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego (2009b, c).

Zasadniczą formą prowadzenia zajęć jest u nas dyskusja. Staramy się zachować złoty środek pomiędzy dwoma ekstremami. Pierwszym ekstremum, popularnym w szkołach pomaturalnych (*community colleges*) w USA, jest tzw. konstruktywizm edukacyjny pozwalający studentom na niezorganizowane „grupowe dochodzenie do prawdy” w procesie dyskusji. Drugim ekstremum, popularnym w tradycji brytyjskiej edukacji na odległość, jest traktowanie kursu e-learningowego jako czytania tekstów z instruktorem (*readings*). W tym pierwszym systemie rola edukacyjna dyskusji z innymi studentami (*peer-to-peer interactions*), a zwłaszcza jej ukierunkowania przez profesora, jest przeceniana; natomiast w tym drugim systemie jest ona niedoceniana. My natomiast postępujemy zgodnie z metodą nauczania asynchronicznego (rozwinętą przez *Asynchronous Learning Networks*), w której głównym miejscem zajęć e-learningowych jest ukierunkowana

dyskusja, w której profesor nie wyrzeka się roli nauczyciela, podejmującego m.in. obowiązek poprawiania błędów, jakie mogą się w takiej dyskusji pojawić (w przeciwnym razie pojawia się często tzw. fałszywy konsensus). Profesor tworzy także dobrą atmosferę do prawdziwej dyskusji edukacyjnej. Dyskusja taka pozwala studentom na formułowanie i szlifowanie argumentów, a zatem na lepsze zrozumienie tematu.

Studenci oceniani są z dyskusji, ale główna część oceny opiera się na dwóch lub trzech egzaminach oraz pracy pisemnej. Praca pisemna zwykle ma formę analitycznego eseju (*position paper*). Po przedstawieniu problemu oraz tezy student buduje argument na jej poparcie, następnie odpowiada na potencjalne zarzuty przeciwnika w dyskusji, niekiedy uwzględniając pewne sugestie strony przeciwnej w ostatecznym sformułowaniu swojej tezy i argumentu. Zwykle praca nad esejem przechodzi trzy stadia:

1. Zapoznanie się z tematem i sformułowanie tezy.
2. Napisanie w punktach planu pracy (*sentence outline*).
3. Napisanie i poprawa samego eseju.

Na każdym etapie następuje dyskusja eseju (lub jego wstępnej formy) z innymi studentami, a także z instruktorem. Oceniamy przede wszystkim jasność i klarowność argumentu, jego spójność, relewantność, wykorzystanie odpowiedniej literatury przedmiotu i ewentualnie oryginalność.

Egzaminy mają zwykle charakter testów wielokrotnego wyboru, chociaż często na egzaminie końcowym trzeba także napisać krótkie eseje. Jest on ograniczony czasowo, np. do 60 minut, i często proktorowany. Proktowanie to podchodzenie do egzaminu w miejscu publicznego zaufania, np. w innej uczelni lub bibliotece publicznej, gdzie odpowiedzialny pracownik sprawdza tożsamość studenta i nadzoruje, aby nie ściągano. Forma ta, powszechnie przyjęta w USA, powoduje, że nigdy nie jest konieczne osobiste stawienie się studentów na terenie uczelni w trakcie studiowania (co nie byłoby rozwiązaniem dopuszczalnym prawnie w Polsce). Umożliwia to udział w zajęciach e-learningowych studentów pozbawionych możliwości fizycznego przyścia na uczelnię, np. osób przewlekle chorych, żołnierzy służby czynnej na misjach zagranicznych, osób samotnie wychowujących dzieci, podróżujących zawodowo (mamy np. pilota awionetki i koncertującego piosenkarza), prowadzących biznes, pozbawionych wolności oraz osób z zagranicy, które nie wymagają wizy USA, żeby u nas studiować.

Wedle przyjętych w USA standardów tylko zajęcia prowadzone w 100% w internecie, bez wymogu przyjazdu na spotkanie wprowadzają-

ce czy na egzamin, są e-learningiem. Wszystkie zajęcia, które wymagają osobistego kontaktu, nawet tylko w celu zapisania się, to już nauczanie w systemie mieszanym (*blended learning*)¹. Jest tak dlatego, że e-learning pozwala na pełną mobilność geograficzną, umożliwiając studiowanie osobom z podanych wyżej grup.

Kim są nasi studenci? Profil studenta uczestniczącego w moich zajęciach w USA jest bardzo zróżnicowany – od typowych studentów w wieku 18–23 lat, poprzez tych, którzy zapisują się na studia nieco później (24–29 lat), do studentów w wieku nietradycyjnym (30–59 lat) i nielicznych słuchaczy „trzeciego wieku” (od 60 lat). Mamy wiele osób pracujących albo wychowujących dzieci, lub jedno i drugie, które znajdują czas (często tylko godzinę dziennie) na edukację. Jest wiele osób na wysokich stanowiskach, zainteresowanych przedmiotem jako hobby lub prowadzących własne firmy, często dysponujących wspaniałą umiejętnością organizacji pracy, ale niedysponujących czasem na dojazdy i przesiadywanie w klasie. Są także osoby korzystające ze wsparcia finansowego dla bezrobotnych, są liczni żołnierze służby czynnej, przewlekle chorzy, osoby towarzyszące rodzinie na placówkach, a nawet więźniowie. Jest też sporo studentów międzynarodowych uczestniczących w naszych zajęciach z Hiszpanii, Izraela czy Dalekiego Wschodu.

Okazało się, że zainteresowanie naszym programem jest tak duże, iż przyjmowanie do programu on-line ma charakter konkursowy. Jakkolwiek niektórzy studenci zapisują się na nasz licencjat (a ostatnio także na magisterium z filozofii, oparte na trochę innej strukturze i współorganizowane z sekcją studiów indywidualnych naszej uczelni) dla zaspokojenia osobistych zainteresowań, większość idzie na studia doktorskie lub magisterskie. Wielu absolwentów naszego programu e-learningowego dostało się do programów doktorskich z pełnymi stypendiami, co świadczy pośrednio o coraz większym zintegrowaniu e-learningu w USA z głównym nurtem nauczania akademickiego.

Wykazano (jest to tzw. teza braku znaczącej różnicy – *the no-significant difference thesis*), że rezultaty edukacyjne nauczania on-line nie różnią się

¹ Kursy „wspomagane przez internet” (*web-enhanced*) to takie, w których nie więcej niż 20% zajęć odbywa się poprzez internet, np. wówczas, gdy nauczyciel wyjeżdża na konferencję lub gdy podaje w sieci wyniki egzaminów i niektóre prace domowe.

zasadniczo od wyników nauczania w kampusie². W coraz większym zakresie jest to przyjmowane do wiadomości przez szkoły wyższe i pracodawców.

Nauczanie w systemie mieszanym

W latach 2001–2004 prowadziłem na mojej uczelni senacką podkomisję do spraw nauczania przez internet. Rozważaliśmy tam uwarunkowania strukturalne i tzw. wąskie gardła w rozwoju *e-learningu*. Przewodniczącym komisji ds. technologii, której część stanowiła moja podkomisja, był Lee Frost-Kumpf, jeden z najbardziej przenikliwych umysłów, jakie spotkałem. Sugerował on, że nauczanie przez internet, podobnie zresztą jak nauczanie w systemie tradycyjnym w kampusie, to przypadki skrajne, plasujące się na przeciwległych krańcach spektrum form wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu akademickim.

Frost-Kumpf uważał, że nauczanie w przyszłości to praca studentów z multimediami, takimi jak zaawansowane animacje (stosowane w różnych dziedzinach od eksperymentów naukowych do realizacji projektów architektonicznych), gry strategiczne, dostęp do interaktywnych wykładów najwybitniejszych uczonych oraz interaktywne programy *e-learningowe*. Natomiast praca w klasie to uwieńczenie i podsumowanie tych doświadczeń, zresztą wsparte pomocami multimedialnymi, między innymi służącymi do pokazania pracy wykonanej w środowisku wirtualnym. Nie zgadzałem się wówczas z tym poglądem sądząc, że niezależność geograficzna, jaką daje pełny *e-learning*, jest ważniejszym czynnikiem.

Późniejsze badania, w formie analizy czynnikowej efektów nauczania (*learning outcomes*), przeprowadzone w City University of New York i replikowane w innych ośrodkach, wykazały, że inne aspekty nauczania są lepiej przekazywane w budynkach uczelnianych, a inne przez internet. Wynika z tego w sposób pośredni, ale nader jasny, że istnieje możliwość stworzenia kursu łączącego odpowiednie aspekty nauczania tradycyjnego i nauczania przez internet, który będzie się charakteryzował lepszymi wynikami niż nauczanie w każdym z tych systemów z osobna. Wniosek ten

² *The No Significant Difference Thesis*, por. T.L. Russell, *The No Significant Difference Phenomenon* (2001, IDECC, wyd. 5). Również: <http://www.nosignificantdifference.org/>.

został potwierdzony empirycznie, mianowicie wykazano, że wyniki dobrze prowadzonego nauczania po części w kampusie, a po części w internecie, są do 20% lepsze niż wyniki nauczania uzyskane w którymkolwiek z tych systemów z osobna. Jest to główny argument na rzecz nauczania w systemie mieszanym.

Głównym czynnikiem lepiej przyswajalnym w e-learningu jest argumentatywna dyskusja, umiejętność bardzo istotna w uprawianiu filozofii. Wypowiedź e-learningowa w systemie asynchronicznym daje studentom czas i spokój na zastanowienie się, a także możliwość sprawdzenia źródeł. Jest to więc zwykle wypowiedź bardziej przemyślana, a mniej emocjonalna; nie mają też wpływu na udział w dyskusji e-learningowej cechy przypadkowe dla jej przedmiotu, np. trema lub aparycja wypowiadającego się. Innym pozytywem nauczania przez internet jest łatwy dostęp do rozmaitych danych czy artykułów. Natomiast główny czynnik lepiej przekazywany w klasie to wartość emotywna. Nauczyciel w klasie korzysta z komunikacji niewerbalnej, mogąc w znacznej mierze wpływać na poglądy, oceny, a nawet postawy uczniów. W nauczaniu akademickim jest to szczególnie ważne, gdy przekazuje się wiadomości istotnie nowe o znaczeniu światopoglądowym, często wpływające na zmianę paradygmatu poznawczego.

Nauczanie w systemie mieszanym nie jest łatwe. Przy pierwszych próbach, gdy prowadziłem w tym systemie zajęcia z myślenia krytycznego, kłopot polegał na tym, że różni studenci wybierali sobie medium, w którym wedle nich kurs odbywał się *naprawdę*, natomiast to, co miało miejsce w tym drugim medium, uważali za dodatek. Tak więc niektórzy oddawali się nauczaniu e-learningowemu, uczestnicząc w dyskusji w internecie, natomiast w klasie fizycznej byli ospali i niezmotywowani, uważając, że to, co się tam dzieje, stanowi jedynie powtórzenie dla osób niedających sobie rady w e-learningu. Inni natomiast uważali, że jest to kurs „normalny”, czyli w kampusie, a tylko wspomagany elektronicznie w tym sensie, że pewne materiały są zamieszczone w internecie. Dopiero prowadząc zajęcia w systemie *blended learning* po raz drugi, udało mi się w pełni zintegrować część prowadzoną w kampusie i część e-learningową, a co ważniejsze – przekonać studentów, że mamy do czynienia z jednymi, spójnymi zajęciami przebiegającymi w równej proporcji on-line i w kampusie.

O perspektywach e-learningu filozoficznego

Możemy mówić o krótko- i średnioterminowych perspektywach e-learningu z filozofii w Polsce i w skali światowej. Można by się też pokusić o pewne prognozy, czy raczej idee, realizacji w skali długoterminowej, aczkolwiek mają one nieco ograniczoną wartość poznawczą – czynię to w innych publikacjach (Bołtuć 2004, 2007b, 2008a, 2009a; Bołtuć P., Bołtuć M. 2004].

W Polsce e-learning z filozofii występuje w Szkole Głównej Handlowej, Polskim Uniwersytecie Wirtualnym³, a także w paru innych uczelniach (Bołtuć 2007a), natomiast niezwykle rolę mógłby on odegrać w rozszerzaniu dostępności naszego przedmiotu w nauczaniu licealnym, dlatego że nauczanie filozofii w systemie mieszanym umożliwiałoby w małych ośrodkach tylko rzadkie (np. comiesięczne) spotkania z nauczycielem filozofii, gdyż reszta lekcji, w tym kontakty między uczniami, odbywałaby się głównie w internecie (Bołtuć 2009b). Mam również nadzieję, że niż demograficzny spowoduje, iż przynajmniej jedna z uczelni w Polsce zdecyduje się na oferowanie licencjatu lub magisterium z filozofii w systemie e-learningowym (tj. w warunkach polskich 70% zajęć odbywałoby się w internecie). Byłoby jeszcze lepiej, gdyby tego rodzaju program miał charakter ogólnopolski i włączał najwybitniejszych filozofów z całego kraju (a być może też z zagranicy). Dotarlibyśmy w ten sposób do całej grupy osób pozbawionych dzisiaj pełnych szans edukacyjnych, np. kobiet w ciąży i wychowujących małe dzieci, osób pracujących w nieregulowanym trybie pracy lub tych z bardzo odległych ośrodków i Polaków z zagranicy.

Również w skali międzynarodowej nauczanie filozofii on-line rozwija się obecnie zdecydowanie za wolno. Po przewyciężeniu opozycji teoretycznej, promulgowanej przez takich autorów, jak Hubert Dreyfus i Charles Ess, dzisiaj braki w tym zakresie są głównie skutkiem inercji. Obecnie e-learning jest jedyną formą edukacji cechującą się stałym przyrostem studentów. Nikły udział filozofii w tym nurcie powoduje osłabienie roli filozofii wobec innych dziedzin, nawet w zakresie nauk humanistycznych i społecznych (2005a, 2007a).

³ S. Iwanowski, Ł. Zaorski-Sikora, *E-filozofia: e-learning i b-learning w nauczaniu filozofii*, [w:] A. Pobojevska (red.), *Interaktywna edukacja filozoficzna: metody – techniki – środki* (w druku).

UIS specjalizuje się w prowadzeniu silnych studiów licencjackich z filozofii i w tym zakresie jest liderem w skali globalnej, choć dobre programy występują też w Kanadzie i na antypodach, głównie w Nowej Zelandii. Istnieje też mieszany system nauczania filozofii w British Open University – od licencjatu aż do doktoratu, ale studia te nie są dostępne geograficznie poza sferą występowania „lokalnych tutorów” tej uczelni, wiążą się też z innymi problemami (2009c)⁴. UIS jest obecnie zainteresowany współpracą z uczelnią dysponującą studiami magisterskimi (i przynajmniej paroma zainteresowanymi pracownikami naukowymi znającymi filozoficzny język angielski) w celu otwarcia magisterium międzykontynentalnego. W tym zakresie dążymy do rozwinięcia własnego programu, który oparty jest częściowo na modelu interdyscyplinarnym (obecnie współpracujemy z programem *Liberal and Integrative Studies* na naszej uczelni), a nie dyscyplinarnym, i mamy nadzieję na jego przekształcenie w wysokiej klasy międzynarodowy program magisterski⁵.

Bibliografia prac autora na temat edukacji on-line

- Boltuć P. (2003), *Edukacja bez dystansu*, „E-mentor” 1, s. 8–14; por. www.e-mentor.edu.pl.
- Boltuć P. (2004) *Współczesne modele e-learningu akademickiego. Szkic strategii eksportowej*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Warszawa: FPAKE, s. 31–26.
- Boltuć P. (2005a), *E-Teaching Philosophy*, „APA Newsletter on Philosophy and Computers”, s. 3–5.
- Boltuć P. (2005b), *Główne trendy w e-learningu akademickim*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zając (red.), *Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*, Warszawa: FPAKE.
- Boltuć P. (2006), *Etyka biznesu: grzechy wynikłe z nieumiejętności grzeszenia*, „E-mentor” 2.
- Boltuć P. (2007a), *Global Learning Environment in Philosophy*, „Dialogue and Universalism” 7–8, s. 149–158.

⁴ D. Matravers, *Philosophy at the Open University*, „APA Newsletter on Philosophy and Computers” 07/2 (2008).

⁵ Ponieważ jestem odpowiedzialny za koordynację tego procesu, byłbym szczególnie zainteresowany współpracą z jakąś uczelnią z Polski.

- Bołtuć P. (2007b), *Przemiana paradygmatu w szkolnictwie wyższym i ekspansja e-learningu z perspektywy amerykańskiej*, [w:] M. Dąbrowski, M. Zajac (red.), *E-Edukacja. Net*, Warszawa: FPAKE.
- Bołtuć P. (2007c), *Best Practices' w e-learningu na Uniwersytecie of Illinois, Springfield w dziedzinie nauk humanistycznych*, [w:] *IV Symposium kształcenia na odległość*, Gdynia, s. 17–26.
- Bołtuć P. (2007d), *Rząd ogranicza e-studia*, „Gazeta Prawna” 9/11, s. 20; por. <http://di.com.pl/news/18078,6.html>.
- Bołtuć P. (2007e), *Gry wirtualne, mniej lub bardziej zabawne* (rec.), „E-mentor”, s. 44–46.
- Bołtuć P. (2007f), *Communities of Practice and Other Issues in Online Learning. Wywiad z Sebem Schmollerem*, „E-mentor” 3.
- Bołtuć P. (2007g), *Kres kryzysu, kres nowożytności*, [w:] *Kryzys postindustrialny: interpretacje, prognozy*, red. P. Mazurkiewicz, K. Wielecki, Centrum Europejskie Uniwersytetu Warszawskiego, s. 37–44.
- Bołtuć P. (2008a), *Global Learning Through Collaboration*, „Formamente, Rivista Internazionale di Ricerca sul Futuro Digitale”, GUIDE Association, Rome, Italy, III 1–2, s. 145–154.
- Bołtuć P. (2008b), *E-Learning*, „Tendencje” 2008, <http://www.cren.pl/uploaded-files/e-learning-bar.pdf>.
- Bołtuć P. (2008c), *Obowiązki w świecie cyfrowym* (rec.), „E-mentor” 2.
- Bołtuć P. (2008d), *Biznes otwarty* (rec.), „E-mentor” 3.
- Bołtuć P. (2009a), *Paradigm Change in Higher Education Due to the World Wide Web*, „Dialogue and Universalism” 1–2.
- Bołtuć P. (2009b), *E-learningowe metody nauczania filozofii*, [w:] A. Pobjewska (red.), *Interaktywna edukacja filozoficzna: metody – techniki – środki* (w druku).
- Bołtuć P. (2010), *Two Paradigms in E-learning*, „On the Horizon” (w druku).
- Bołtuć P., Bołtuć M. (2004), *Another take on Game-Based Learning*, „E-mentor” 4.