

AZ E-LEARNING ELTÉRŐ KONTEXTUSAI

ATEKINTÉLYES AMERIKAI SZAKTANÁCSADÓ, Jay Cross állítása szerint „Az e-learning halott.”¹ „Az e-learning az oktatás jövője.” – mondta Charles Clark brit oktatási államtitkár. A két kijelentés 2003-ban, alig néhány hónap különbséggel hangzott el. A közöttük érzékelhető ellentmondás bizonyítéka annak, hogy az e-learningról jelentős mértékben eltérő állítások fogalmazhatók. A véleménykülönbségek hátterében egyrészt az e-learning eltérő definiálása, másrészt eltérő „vonatkoztatási rendszer” – kontextus – alkalmazása húzódik meg. Tanulmányunkban az e-learningról folyó diskurzusok során alkalmazott eltérő kontextusok részleges áttekintésére vállalkozunk. Célunk, hogy az e-learning kontextuális háttereinek felvázolásával bemutassuk annak komplexitását, és utaljunk a sok helyütt hangoztatott előnyök mellett a láthatóvá váló kockázati tényezőkre, rejtett antagonizmusokra is. Úgy gondoljuk, hogy témafelvetésünk hasznos a gyakorlati problémák megoldását keresők számára is, mivel az eltérő e-learning kontextusok figyelmen kívül hagyása ellentmondásokkal terhelt „fejlesztési” projektek létrejöttét eredményezheti, melyek jellemzője, hogy viharos gyorsasággal szűnnek meg a finanszírozás lezárultával.

A tanulmány során hivatkozott példák többnyire az Európai Unió országok gyakorlatából származnak. Okunk erre, hogy Magyarország az unióba lépéssel felzárkózni kíván egy olyan régióhoz, mely maga is felzárkózni kíván a lankadatlan globális verseny élcsapatához. Csatlakozási igyekezetünkben minél gyorsabban oldjuk meg saját problémáinkat az oktatás – jelesül az új tanulási formák – terén, annál előbb lesz alkalmunk szembe nézni a nyugat-európai országok jelenlegi problémáival. Ennek jegyében tűnik értelmesnek elemzésünkben európai példákra hivatkozni.

Az e-learning jelenség leírásában a többféle kontextus egyidejű hasznosíthatóságát jól illusztrálja az angliai UkeU² kudarca, mely 2004 márciusára vált a nyilvánosság előtt ismertté. A kezdeményezés kormányzati támogatással eredetileg 2001-ben indult, amikor is angliai egyetemek és vezető technológiai cégek partneri megállapodást kötöttek annak érdekében, hogy diplomaszerezést lehetővé tevő kurzusokat e-learning formában bárhol és bárkinek a világon felkínáljanak. A vállalkozás az

¹ http://macromedia.marketing.pr.breezecentral.com/servlet/lmsproxy?ibase=/p83472101/flash/&aicc_url=http%3A%2F%2Fmacromedia.marketing.pr.breezecentral.com%2Fverify%3Faction%3Daicc%26airspeed%3D1%26sco-id%3D156759&aicc_sid=246050

² <http://www.uk.eu.com/>

angol kormányzat 62 millió fontjának és a Sun Microsystems 5,6 millió font támogatásának köszönhetően indulhatott. A tervezés és megvalósítás során felhasználhatták az e-learning (távoktatás) terén legendás sikereket elért Open University tapasztalatait. Az e-learning keretrendszer kidolgozása egészen 2003-ig tartott, ekkor iratkozhattak be az első hallgatók. Mára – 2004 márciusára – a vállalkozásnak profilt kell váltania. A 9 országba kihelyezett üzleti menedzsmentnek, és a további 16 országban működő 26 partnerintézménynek együttesen is csupán mintegy 900 hallgatót sikerült verbuválnia a minimálisan tervezett 5000 helyett. A vállalkozás tehát jelen formájában és az adott körülmények között korlátozott sikereket könyvelhetett el. Az elemzői vélemények szerint a nehézségeket több tényező együttesen idézte elő. Ezek közé tartozik, hogy a tervezés fázisában a *lelkesült várakozás* hátterbe szorította a lehetőségek tárgyyszerű felmérésének szükségességét. A megvalósítás során túlságosan az *üzleti célok* kerültek előtérbe az e-learning szolgáltatások kialakításakor, és kevésbé hangsúlyozták, illetve érvényesítették a szolgáltatás közhasznú jellegét. A fejlesztés során *fő feladatnak a technológia – az e-learning keretrendszer – kimunkálását tekintették*, akkor is, amikor az e-learning piac megváltozása egyértelműen utalt arra, hogy a differenciáltan hasznosítható és magas minőségű tartalmak fejlesztése hozhatna nagyobb sikereket. *Pedagógiailag bizonyult hibásnak a túlzottan tömény – „tisza e-learning” – forma használata, mely a potenciális hallgatói körből csak a legtudatosabban tanuló szűk rétegnek megfelelő.* A vállalkozás kudarca természetesen nem az e-learning kudarcát jelzi – ennek megfelelően az állam továbbra is támogatja az UkeU működését. A kockázatokat nem megfelelően mérlegelő UkeU példája azonban ékes bizonyíték arra, hogy a tanulásszervezés „e” formája *sokféle megközelítésmód együttes alkalmazása révén válik érthetővé, illetve tervezhető és működtethető sikeresen.*

Témafelvetésünk további aktualitását adja, hogy az Európai Unió államok oktatási reformja „sárga lapot” kapott a lisszaboni célkitűzések megvalósításának lassú üteméért és részleges eredményességéért. A brüsszeli bizottság által készített szakértői elemzés (COM 2003 685) szerint „ha a reformfolyamatok a jelenlegi ütemben haladnak, az Unió nem lesz képes teljesíteni céljait³ az oktatás és képzés terén.” A dokumentum a közelmúltban belépett államokra – így Magyarországra – külön utal: „be kell hozniuk lemaradásukat a tudásalapú gazdaság és társadalom fejlesztése terén.” Az átfogó elemzés számos bizonyítékát adja annak, hogy a „lisszaboni 2010-es határidő” – legalábbis az oktatás és képzés terén – nem tartható, hacsak a folyamatok a közeljövőben nem „katalizálhatók” valamiképpen. És itt utalunk kell más uniós dokumentumokra, melyek szerint éppen ez lehet *a terjedő e-learning egyik alapfunkciója.* „Az e-learning növekvő mértékben fogható fel katalizátorként az oktatási és képzési rendszerek alapvető változási folyamatában, valamint az európai politikák eszközeként a társadalmi befogadás, a nyelvtanulás, a képzettségi hátrányok lefaragása és a kultúrák közötti kapcsolatépítés területén, hogy csak néhányat említsünk...” (SEC 2003 905). A globalizációs folyamatoktól befolyásoltan

³ A híres – akár lisszaboni dogmaként is emlegethető – nyilatkozatról és az abban foglaltakról van szó.

modernizációs kísérletbe fogott Európai Unióban a tanulás ügyének újragondolása az e-learning „facilitáló” szerepének feltételezése mellett zajlik.

E-learning típusok. A kontextusok vizsgálata megkívánja az e-learning eltérő fogalmi definícióinak áttekintését. A történeti dimenzió felhasználásával három lényegesen eltérő e-learning típust különítünk el – ennyi ugyanis elegendőnek bizonyul a kontextusok későbbi tárgyalása során.

A számítógépet fő oktatási és tanulási médiának tekintő korszakolásban⁴ az első generációs e-learninget – mely időben kb. az 1990-es évek közepéig tartott – az IKT eszközök helyi alkalmazása jellemzi. A távoktatás hagyományaihoz illeszkedően dominánsan oktatóprogramok, oktatósomagok használatával folyik a képzés. Az internet terjedése, majd a web-eszközök funkcionális differenciálódása révén különíthető el az e-learning második korszaka – időben nagyjából a 90-es évek közepétől az ezredfordulóig terjedően. Ekkor válik általánossá a „web-alapú” vagy az „internet-alapú tanulás” kifejezések használata. A jelenlegi – harmadik generációs – e-learningben a folyamatosan növekvő sávszélességnek köszönhetően bővül a közvetíthető, átvihető tartalmak köre – kép, hang, videó –, a legfontosabb újdonságot azonban a tanulás technológiai integrációja, az LMS és LCMS alkalmazása jelenti. Bár tanulmányunkból az e-learning egyik fent említett értelmezését sem zárjuk ki, annak jelenleg domináló szakmai behatárolása témaértelmezésünket a *hálózathasználatra alapozott* tanulási formák irányába tereli, mivel többnyire ezek számítanak az e-learning policy centrumában tartott tevékenységformáknak. Tudjuk ugyanakkor, hogy például a hazai oktatási rendszer vonatkozásában az első generációs e-learning jelenleg is meghatározó vonulatát adja az IKT oktatási alkalmazásának.

A kontextus fogalom. Felfogásunkban az egyes kontextusok az e-learning jelenleg olyan értelmezési keretét, konceptuális hátterét biztosítják, melyek – esetenként szakmai bázison is elkülönülő gondolatrendszert alkotva – alapvetően meghatározzák a tanulás „e” formájának megvalósulását, lehetséges funkcióit, beilleszkedésének folyamatát a meglévő viszonyok közé. Felmerülhet a kérdés, hogy a kontextusok mentén megvalósuló tematizálás mennyiben használhatóbb, mint a hagyományos oktatási rendszer-paradigmák logikája mentén haladva szólni az e-learningről – elkülönítve intézményi, szervezeti, képzési forma és policy szintű rendszerelemeket. Megítélésünk szerint a kontextusok előnye, hogy – a hagyományos rendszerleírások mellőzése nélkül – lehetővé teszik olyan dimenziók diskurzusba vonását, melyek a szokványosabb megközelítések számára kevésbé láthatók, mert nem a hagyományos paradigmákban alkalmazott fogalmi elkülönítések, számon tartott rendszerszintek, problémakörök mentén húzódnak. A hagyományos rendszer paradigmák alapján tájékozódó elemzések rendszerint eljutnak olyan felismerésekhez, mint hogy „az intézményeknek nincs e-learning stratégiája ... az oktatók nem használják az oktatásban a számítógépeket ... a projekteredmények nem terjednek széles körben...” stb., ezek hátterét és mélyebben meghúzódó okait azonban – választott értelmezési kere-

⁴ A korszakolás tanulmányunk logikájához igazodik. Ettől lényegesen eltérő korszakolások is kialakíthatók, mint például a távoktatás fejlődését leíró – D. Randy Garrison által kialakított (Garrison 1993) – generációs modell.

tükből fakadóan – kevéssé ismerhetik fel. A kontextusok talán valamelyest segítséget nyújtanak a kép árnyaltabbá tételéhez.

Globális kontextus

Jelenleg a nemzetközi – globális – viszonylatban megvalósuló e-learning képzések többnyire kezdeti, vagy sok esetben, kísérleti fázisban vannak. Nagyobb intézmények önállóan, vagy intézményközi együttműködés formájában kínálják szolgáltatásaikat. Az e-learning piac globális színterein jelenleg az észak-amerikai kontinens tölt be a domináns szerepet. Előnyös pozícióját a fejlett informatikai infrastruktúrának, az oktatási szolgáltatásokat nyújtók gazdasági teljesítőképességének, valamint az angol nyelv nemzetközi kommunikációban betöltött szerepének köszönheti. Az európai kontinens országai – az unió gyors ütemű egységesítő munkálatai ellenére – „hosszú menetelés előtt állnak”. Bár az uniós harmonizációs politika eredményei már mutatkoznak, egyelőre a nyelvi diverzitás, az oktatási rendszerek változatossága, a végzettségek elismertségének országfüggő jellege, valamint a felsőoktatás eltérő állami dotációja gátolja az e-learning európai terjedésének folyamatait, illetve az európai szolgáltatók bekapcsolódást a globális versenybe. Európa kulturális sokszínűsége az e-learning terjedése terén egyszerre jelent tehát nehézséget és előnyt.

A termékek és szolgáltatások szabad áramlása – a globalizáció jegyében – természetesen idéz elő versenyhelyezet az egyébként nem vagy kevésbé érintkező kultúrák között. A versenyben résztvevő aktorok önazonosítása – mint azt Huntington leírta – a már korábban kialakult nemzeti, regionális, kontinentális sajátosságok alapján történik. A jelenséget jól mutatja az amerikai oktatási imperializmusra „önvédelmi reflexekkel” reagáló skandináv országok példája. „Az Egyesült Államokban az online oktatást nyújtók hajlanak arra, hogy az internetet mint valami magán piacot fogják fel. ... Az északi államok hamarosan megtapasztalhatják az amerikai oktatási imperializmus egy változatát. ... Nagyon is lehetséges, hogy az amerikai tutorok eluralják az online oktatást az északi országokban, ahogyan az amerikai tankönyvek már uralják az északi felsőoktatást.” (*Morten 2003*) Vélhetően ennek a felismerésnek és az ebből származó motivációs erőnek is köszönhető, hogy az északi országok néhány tekintetben már most megelőzik az e-learning fejlesztés ütemét egyébként diktáló Egyesült Államokat. Érdeemes megfigyelni azt is, hogy az amerikai oktatási imperializmussal szemben nem egyszerűen európainak, hanem észak-európainak identifikálták magukat az érintettek, ami arra utal, hogy Európán belül elkülönült régiók léteznek az e-learning alkalmazásának tekintetében – ami önmagában utal a kétsésséges fejlődés meglétére.⁵

A globalizációt elemző szociológusok és közgazdászok felhívják a figyelmet arra, hogy a fokozódó gazdasági integráció az érintett társadalmakban felerősíti a dezintegrációs és szegregációs folyamatokat. A folyamatot egyes értelmezők meglehetősen

⁵ Dánia, Finnország, Izland, Norvégia és Svédország az eEurope Benchmarking Program keretében kialakított indikátorok szerint a háztartások vonatkozásában az internet kapcsolatokkal legjobban ellátott 6 ország között van.

drámaisággal írják le. A globális tőke által működtetett transznacionális gazdasági aktorok – szimbolikus megfogalmazásban „erőforrás szivattyúk” – a nemzeti határokon áthatoló piacszerzésük során „megkívánják” a nemzeti kormányoktól, hogy olcsó és jól képzett munkaerő „előállításával” támogassák sikereiket. A transznacionális tőke irányában kiszolgáltatott helyzetben lévő szegényebb országok invazív gazdasági „felmorzsolása” végeredményeként keletkező negatív externáliákkal – szociális problémákkal, a „roncs társadalom” finanszírozásával – szintén a mindenkori nemzeti kormányoknak kell megküzdeniük (*Bogár 2003*). Bár e megközelítés nyilvánvalóan nem mentes értékdimenzióktól, annyiban figyelemreméltó, hogy élesen körvonalazza a globális tőke és a nemzeti államok érdekütközését. Habermas mértéktartóbb diagnózisa hasonló folyamatokra hívta fel a figyelmet: „ma inkább az államok ágyazódnak a piacokba, mintsem a nemzetgazdaságok az államok kötelékeibe. ... A társadalmi, kulturális és gazdasági élet határai rohamosan számolódnak fel, és ez visszahat az európai államiság megjelenését meghatározó alapvető feltételekre” (*Habermas 2002*). Az állam irányító szerepének átértelmeződése idején stratégiai fontosságú kérdés, hogy az e-learning révén vajon a globalizációs folyamatok érvényesülnek erőteljesebben, vagy inkább a lokális, regionális érdekek. A magyarországi folyamatok vonatkozásában „indikátor szerepű” a határon túli magyarok távoktatásában a hazai oktatási intézmények csekély teljesítménye, legalábbis a képzésben résztvevők száma alapján (*Török 2002*).

Egyelőre nyitott kérdésnek látszik a transznacionális e-learning hálózatok sikeressége. Vajon a szimbolikus sikereken túl, ténylegesen nagyobb tanulói és oktatói eredményességgel működtethetők-e, mint a jelenlegi képzésformák. Nem látszik világosan, hogy mennyiben dinamizálják a folyamatokat a ténylegesen meglévő tanulói és oktatói igények – az alulról jövő kezdeményezések –, és mennyiben az IKT technológia terjesztésében érdekeltek bizonyítási szándéka. A tanulólétszámok jövőbeli alakulása ebben a vonatkozásban döntő lesz, jelenleg ugyanis ez korlátozza leginkább a fejlődés dinamikáját. Egyértelműen sikeresnek látszanak viszont azok a kezdeményezések, amelyek keretében a transznacionális tanulási hálózat – globális aktorként – tananyagot, keretrendszert és tanácsadást biztosít a tanulás helyi megszervezhetőségéhez. A tanulás lokális megvalósulásában az oktatói gárda helyi, a tanítás nyelve nemzeti, így a hallgatói kör számára „csupán” a tananyagstruktúra, a taneszközpark és az oktatás módszertana terén érzékelhető a képzés nemzetközi jellege. A képzésnek ez a „hibrid” formája a helyi viszonyok közé sikeresebben ágyazódhat be, mint a kizárólagosan globális kontextus alapján kivitelezett képzések. Különösen így van ez, ha standardizált, egységesen elismert tudás közvetítése valósul meg e képzések során, miként az megfigyelhető a CISCO hálózati akadémiák működésében. Nagy jelentősége lesz tehát annak, hogy a globális tanulási hálózatok milyen módon működtetik „helyi interfészeiket” – a globális szolgáltatás lokális bevezetéséért felelős szervezeti egységeiket –, illetve, hogy „forgalmazott termékeik”, a globális munkapiacion milyen pozíciók megszerzését teszik lehetővé. Az ECDL vizsgarendszer például ez utóbbi révén ért el sikereket.

A globalizációt támogató gondolatiság terjedésével egyidejűleg a globalizáció-ellenes mozgalmak, filozófiák és cselekvési stratégiák megjelenése is szembetűnő – bár ezek a nyilvános közbeszédben ritkábban, körvonalazatlanabban és többnyire az irracionális negatív konnotációjával terhelten jelennek meg. Bár az „antiglobalizációs” értékrendnek a nyilvánosság tereiben nincs számottevő befolyása, az ilyen értékek mentén cselekvők passzív rezisztenciájukkal, halogató taktikájukkal, akkreditációs rendszerük „védővámrendszerre” alakításával ellenállhatnak, vagy – a modernizáció jegyében – hazai képzési piacukon a helyi e-learning aktorokat előtérbe helyezhetik a transznacionális szolgáltatói körrel szemben. Más szinten mégis a lokális-kontra-globális jelenségkörbe tartoznak azok az uniós e-learning fejlesztési projektek, melyek támogatják az e-learning terén kialakult amerikai „technológiai egyeduralom” mérséklését, oly módon, hogy „helyi” kapacitásokat mozgósítva, európai igényeknek megfelelő nyílt forráskódú szoftverek fejlesztésébe investálnak (*L-Change 2002*). Bár a nagy nemzetközi szolgáltatók által kínált szoftvertermékek kiváltására megjelenő alternatívák valamelyest növelik a nagyok piaci kockázatát, és bizonyos mértékig versenybe kényszerítik azokat, a „helyi” fejlesztések egyelőre komoly mértékben nem gátolták a nagy szolgáltatók térnyerését.

Az európai munkaerő áramlását támogatni hivatott „standardizált” szakmai életrajzok „kötelező” jelleggel tartalmazzák a végzettség megszerzésének helyét, többnyire a képző intézmény megjelölésével. Az ok egyértelmű: a tudás keletkezésének (megalkotásának) színtere jelentős mértékben utal annak minőségére, jellegére, értékére, tartalmára. Az azonos – és a kölcsönös elismertetés révén egyébként egymásnak hivatalosan megfeleltetett – végzettségek a gyakorlatban lényegesen eltérő értékűek lehetnek annak függvényében, hogy hol – másképp fogalmazva milyen kulturális közegben, milyen oktatási módszerek alkalmazásával, milyen oktatási szakértelem érvényesülésével – keletkeztek. Az e-learning alkalmazásának folyamatában ellentmondásos helyzetek alakulhatnak ki abból adódóan, hogy lényegesen eltérő kulturális közegben élők lépnek tanulási/oktatási kapcsolatba egymással. A jelenség nem csak kontinentális dimenziókban okoz problémákat, hanem az Európai Unión belül is, ahol az integrációs politika olyan e-learning programok létrejöttét támogatja, amelyben eltérő kultúrkörökben élő felsőoktatási hallgatók tanulnak-dolgoznak projekteken, team munkában. A kezdeti tapasztalatok – amelyek alapján bajos lenne általánosítani – azt mutatják, hogy a hallgatók hátráltató tényezőnek tekintik a távoli partnerek bevonásával történő tanulást. Megítélésük szerint a nyelvhasználat, a fogalomhasználat és a kulturális toposzok eltérő volta megnehezíti a tanulást: a sorozatosan szükségessé váló egyeztetések túl sok energiát vonnak el a tanulástól. A programok nagyon sikeresek, amennyiben ténylegesen az volt a céljuk, hogy az egymástól nagy kulturális távolságban élők együtt-tanulását valósítsák meg, azonban kevésbé sikeresek, ha *a hallgatói igények oldaláról* vizsgáljuk megvalósulásukat. (A tanulóközpontú szemléletben pedig ez utóbbinak lenne nagyobb jelentősége.) Kérdés tehát, hogy az e-learning a hallgatói igények mentén növeli-e az oktatási intézmény és oktatási forma megválasztásának szabadságát – lehetővé téve akár több intézmény

egyidejű „látogatását” –, vagy inkább az oktatáspolitikai célkitűzések mentén „kényszeríti” tanulásra az egyéneket.

Az e-learning piac várható további erősödése a technológia globális továbbterjedését előfeltételezi. Megszokott, hogy a globalizáció az erős piaci és szolgáltatói pozíciókkal rendelkezők számára előnyös, míg a „kicsik” bizonyos mértékben veszítenek rajta. Jelenleg a nyelvi különbségek, az eltérő akkreditációs rendszerek, az eltérő tanultság igény, az oktatás eltérő finanszírozási módja korlátozzák az e-learning gyors terjedését, szűkítik a potenciális vásárlói kört. Kérdés, hogy amennyiben az említett feltételek érdemben megváltoznak, úgy a kialakuló versenyhelyzetben milyen mértékben és milyen áron őrizhetik meg pozícióikat a nemzeti oktatási – és elsőként a felsőoktatási – intézmények.

Szociális kontextus

A tulajdonképpeni kérdés a fejlődés dinamikájának társadalmi következménye. Esetünkben: az e-learning szerepe a társadalmi változásokban. A leginkább elterjedt interpretációs séma szerint az e-learning fontos eszközzé válhat az egyenlőtlenségek mérséklésében. Az uniós politika által felvállalt „lifelong learning” koncepció a társadalmi egyenlőség alapján értelmezve azt jelenti, hogy bárkinek, bármilyen életkorban, bárhol is él, legyen lehetősége tanulni. A szokásos érvelés szerint a tanulási lehetőségek széleskörű kiterjesztésében az e-learningnek kulcsfontosságú szerepe van. A fenti gondolatmenet érvényessége kétségbevonhatatlan, ám más oldalról közelítve meg az e-learning ügyét, kevésbé egyértelmű annak pozitív szerepe. *Az e-learningnek ugyanis szerepe van a társadalmi egyenlőtlenségek keletkezésében is.* Ha a tudásipar szakembereinek sokszor hivatkozott szlogenje igaz, miszerint az emberiség „tudáskincse” 3–4 évente megduplázódik, akkor a társadalom tagjainak tényleges létformáját csak a folyamatos tanulás jellemezheti. Az élethosszig tartó tanulás európai közpolitikaként meghirdetett (lifelong learning) programja ezt megfelelően illusztrálja. A tudás folyamatos halmozásának, frissítésének folyamatában azonban korántsem mindenki képes egyenlő módon részt venni. Sőt, minél nagyobb a „tempó”, minél rövidebb egy-egy tudásmodul életciklusa, annál kevesebben képesek a felzárkózásra, így annál többen kerülnek a „leszakadók” csoportjába. Felmerül tehát a kérdés, hogy az emberek tudás-alapú differenciálása – amely gazdasági érdekektől hajtva gyors ütemben lépett elő meghatározó ideológiává⁶ – mennyiben idézi elő, illetve fokozza a társadalmi szegregációt. Az e-learning révén teljesülő tudás alapú differenciálás mennyiben növeli az erőforrásokhoz történő hozzáférés különbségeit egyazon társadalom csoportjai között. Feltételezésünk, miszerint a tanulatlanság magából a „tudástermelésből” ered, sokak számára meghökkentő lehet, hiszen nem nyilvánvaló összefüggés, hogy a „tanulatlankok halmazát” a tudástermelés felgyorsult ütemét vállalók csoportja rajzolja körbe. A digitális szakadék keletkezésében és

⁶ A tudás alapú gazdaság, információs forradalom, a kompetenciák értékrendi előrelépése mind megalapozó szerepű a tudástársadalom fogalmának létrejöttében, mely ideológiaként természetszerűen magában hordoz egy ideális emberképet is. Ez utóbbit, a reformkort idézve akár „kiművelt emberfő”-nek is nevezhetnénk.

szélesedésében az e-learning – többek között a műveléséhez elsajátítandó alapkompétencia-elvárásokkal – a folyamatok egyik eleme.

Az Európai Unió lisszaboni nyilatkozatként emlegetett gazdasági felzárkózási programja prioritásként kezeli az oktatást, mint a humán erőforrások fejlesztésének eszközét. Ebben a megközelítésben az oktatás elsődlegesen a gazdasági teljesítményeket megalapozó funkciójában számon tartott társadalmi alrendszer. Az oktatás természetesen szolgálja a társadalmi esélyegyenlőséget, a szociális igazságosságot is, ám „Lisszabonból nézve” másodlagos funkciójában. Az európai unió „Lisszabonban” nem a jóléti rendszerváltás programját tűzte maga elé, hanem saját globális versenypozícióinak érdemi javítását. Az uniós preferenciák szerint tehát oktatás és tanulás hatékonysága előbbre való, mint általa a szociális funkciók ellátása. A jelenség az e-learning vonatkozásában azt jelenti, hogy nagyobb támogatásra számíthatnak a versenypozíciókat javító e-learning megoldások, mint azok, amelyek szociálisan indokoltak, ám a gazdasági teljesítmények javulását kevésbé eredményeznék. (A folyamatot a nyilvánvalóan kitapintható tőkeérdekeken túl egyéb „kényszerek” is vezérlik, elég a demográfiai változások előidézte helyzetre utalni.)

Az egyik legfontosabb jellegzetessége az e-learningnek, hogy helyszínei és időpontjai rugalmasan mozgathatók. A hagyományos oktatással szemben épp ebben rejlik egyik legfőbb vonzereje. (Az aszinkron e-learning megoldások esetében az egyéni haladási tempó is biztosítható.) A szabadságfokok növekedése első pillantásra meggyőző eredmény az e-tanulás mellett, az egyéni élethelyzetek felől vizsgálva a dolgot több kérdés is felvetődik. Vajon mennyibe kerül a tanulás rugalmassá tétele, és ez kinek a költségén valósul meg? Az e-learning költségeiről és „externáliáiról” van tehát szó: ha ugyanis a tanulás helyszíneit áthelyezzük például az otthon, a munkahely vagy a civil közösségek tereibe, akkor ezzel nem csupán növeltük a tanulni kívánók szabadságfokát, hanem számos költség, elvárás, feladat vállalásának a kényszere alá vontuk őket. Az új tanulási lehetőségek *infrastruktúrájának megteremtése* és szinten tartása, az ahhoz szükséges kompetenciák és tudás felhalmozása, a tanulás újszerű formájának beillesztése az egyéni életvitelbe és szokásrendszerbe akár komolyabb nehézséget is jelenthet az egyén számára, mint a téglapületekben megvalósuló hagyományos tanulás. Biztos, hogy ez is egyik oka annak, hogy a „tisza” e-learning képzési formákra nem jelentkeznek tömegesen a hallgatók, illetve, hogy magas lemorzsolódási arány mellett valósulnak meg ezek a képzések. (Más a helyzet a vállalati e-learning képzéseknél, ahol a munkavállalóknak nincs választási lehetősége a képzés formája tekintetében, vagy ahol az oktatási intézmények földrajzi távolsága jelent kényszerítő körülményt.)

A probléma a szociális igazságosság szempontjából is felvethető. A tanult munkaerőre végső soron a tőketulajdonosnak van szüksége azért, hogy nagyobb profitot érhessen el. Ennek költségeit azonban igyekszik áthárítani a munkavállalóra: „... a profit forrása, ... hogy a tőke tulajdonosa hatalmi pozíciójánál fogva nem fizeti meg a nyújtott szolgáltatások árát ... az erőforrás birtokosnak ... a családüzemnek” (*Bogár 2003*). Az e-learning akár annak eszközévé is válhat, hogy munkaadó a tanulás egyes „költségeit” – az otthoni tanulás formájában – a családüzemre terhelje. A moderni-

zációs folyamatok a családi életforma erózióját idézték elő, ami hosszabb távon az életminőség romlásával is összefüggésbe hozható. Szerencsétlen dolog lenne, ha az e-learning annak válna eszközzé, hogy a tudástársadalom ideológiájában mindenki számára „kötelezővé tett” élethosszig tartó tanulás révén újabb invázió induljon a családi kör, a magánszféra ellen. A számítógép a munkának helyévé alakíthatja a korábban ettől szükségszerűen elszigetelt tereket, az e-learning tanteremmé az otthonokat, lakásokat. Az m-learning, mely az integrált mobil eszközök révén ténylegesen bárhol és bármikor végezhető tanulás közeljövőbeli karrierjét hirdeti, szociális szempontok érvényesítése nélkül a társadalom további megosztásának és az egyén teljesebb kizsákmányolásának eszközzé válhat. A fő kérdés, mint megannyi modernizációs vívmány esetében: képesek leszünk-e humánusan használni az e-learningben – és majdan az m-learningben – rejlő lehetőségeket?

Az *e-learning eszközigényes képzés*, amennyiben a hallgatók számára ténylegesen bárhol és bármikor elérhető változatban kívánjuk szolgáltatni. Hordozható informatikai eszközök, hálózati hozzáférési lehetőségek nélkül aligha aknázható ki az e-learning valamennyi előnye. A költséges eszközök, amennyiben nincsenek ingyenesen valamennyi tanulni szándékozó számára biztosítva, elsősorban azok számára érhetők el, akiknek anyagi helyzete megengedi a tanulás elektronikus formájának választását. Az e-learning megfelelő támogatási politika nélkül tehát az egyének társadalmi esélyeinek kiegyenlítődése ellen hathat.

Pedagógiai kontextus

A hagyományosan tananyag-oktató-tanuló háromszereplős rendszerben az e-learning révén új elemként – bizonyos e-learning formákban főkomponensként – megjelenik a technológia.

Kontextus alapú megközelítésünkben eredően a pedagógiát vesztesnek, „gyenge láncszemnek” tekintjük az e-learning eddigi történetében. Úgy gondoljuk, hogy a globalizációs lökéshullámok – többek között az érvényre jutott utópikus kontextualizáció révén – a nyilvános közbeszédben egyértelmű nyereségként állították be az informatizálódás általános terjedését. A gazdasági kontextus fölényéről talán felesleges is említést tenni, de még a policy területén viszonylagosan gyenge szociális kontextusokhoz viszonyítva is a pedagógia az egyik leginkább háttérbe szorított – ebben az értelemben vesztes – kontextus. Közrejártszik ebben, hogy az oktatási rendszerek sokféle reformot kiálltak a közelmúltban, de pedagógiai, módszertani reformokat kevésbé, így kialakulatlan a pedagógiai kultúra alakításának eszközrendszere. A felsőoktatás lényegében változatlan formában termeli újra a tanárképzésbe lépőket. Meggyőződésünk ugyanakkor, hogy az e-learning tényleges tanulásként számba vehető sikere annak pedagógiai megformáltságán múlik.

A pedagógia háttérbe szorulásának jele, hogy az e-learning oktatási intézménybeli terjedésének forgatókönyvei sok esetben nem a világosan definiált és megoldásra váró pedagógiai problémák tematizálása alapján íródnak, hanem *elsődlegesen technológiai oldalról kapnak indoklást*. A technológiai fejlesztéseket támogató pályázati rendszerek működésének eredményeként zajlik az infrastruktúra, a tananyagok, sőt az ok-

tatói szkillék bővítésének folyamata, ám ennek a folyamatnak *kevésbé meghatározó alapelve a pedagógiai kérdésfelvetés*. Értelmeszerűen az intézmények tevékenységének e-learning irányú bővülése kevésbé eredményezi a hagyományos pedagógiai eszköztár lényeges bővülését – az IKT eszközök többnyire szemléltetőeszközként épülnek be a tanítás folyamatába.

Ahol a pedagógiai kérdésfelvetés valamelyest érvényre jut, a felszínen számos *részproblémával* találkozhatunk. Néhány példát említve: az e-tanulás továbbra is elsősorban szövegeken alapszik – vajon a monitorra „kivetített papír” egyáltalában előnyösebb-e valamilyen hagyományos könyveknél? A tanulók között sokan kritikusan viszonyulnak a kommunikáció elektronikus – és általuk leszűkítettnek és funkcionálisra révén dehumanizáltak ítélt – formájához (Ankie 2003). A tutori feladatokat teljesítők részéről megszűnőben vannak a sávszélességre, a tananyagok mozgathatóságára vonatkozó észrevételek, de szaporodnak a megjegyzések az oktatói munka „élvezhetőségére” vonatkozóan (Greenagel 2003). A tanítást unalmasabb, merevebb, „üresebb” feladatnak érzik, ami ráadásul a korábbiaknál kevésbé kapcsolható az egyébként végzett munkájukhoz. A hosszabb távú oktatói tapasztalatokra vonatkozó megjegyzésekből egyértelműen kitűnik, hogy a képzés bizonyos vonatkozásokban *tartalmatlanabbá* vált.

Bizonyos, hogy az online tanulásban a térbeli elkülönülés számos kommunikációs csatornát blokkol, az interakciót redukálja, aminek a tanulás sikeressége, élményszerűsége szempontjából is vannak következményei. Szociálpszichológiai megközelítés alapján állítható, hogy a virtuális személyérzékelés – amikor tehát a beszélgetőpartnerek elektronikus eszközön érik el egymást – kevésbé inspiratív hatású az egyénekre, mint a „face to face” kapcsolattartási formák. Tapasztalati tények bizonyítják, hogy az egymástól nagy távolságra dolgozó technológián összekapcsolt tanulótársak kreativitása csökkenő tendenciát mutat a munka során. Az adekvát e-eszközhasználati módok megtalálása, illetve az e-learning hosszú távú pedagógiai következményének felmérése még kezdeti fázisban tart.

Lényegi kérdésnek azonban nem a részproblémákra vonatkozó észrevételek, hanem *a tanítás módszereinek alapvető megváltozását érintő felvetések* tekinthetők. Pedagógiai paradigmaváltás – illetve annak felgyorsulása – lehet az egyik legfontosabb hozzájárulás az e-learning terjedéséhez.⁷ Lehet, de nem biztos, hogy lesz, mert a hagyományos pedagógiai paradigmák is megalkotják a maguk e-learning változatát, az oktatás feladatának lényegi újragondolása nélkül. Ironikusan szólva, ilyen esetekben megesik, hogy az e-learning címszó alatt csupán a PowerPoint jellegű „elektronikus lapozógép”, „információ transzmitterek”, „prezentációs zsúrkocsik” forgalomba helyezését és üzemeltetését kell értenünk. Ezek a megoldások önmagukban nem jelentenek lényegi újdonságot az oktatásban, már csak azért sem, mert nem tanulás, hanem specifikusan oktatás-centrikus megközelítéssel állapítják meg alkalmazásuk elveit.

Az említett paradigmaváltás önmagában – az e-learning nélkül – is indokolható, amennyiben elfogadjuk, hogy az oktatás nem öncél, hanem alapfunkciója a munka

⁷ Az új paradigmák iránti igény korántsem köthető az e-learning megjelenéséhez. Az oktatás válság-elméleti megközelítése jóval az e-learning kialakulása előtti időbe nyúlik vissza.

világába történő sikeres beilleszkedés elősegítése, és a további tanulás egyéni feltételeinek megalapozása. Az e-learning tehát csupán eszközszerű a tanulás lényege szempontjából, így elsődlegesen a pedagógiai kérdésfelvetés kellene, hogy meghatározza az e-learning funkcióját és formáját. (Kellene, mert a tapasztalatok azt mutatják, hogy a technológiák és médiák meghatározóbb befolyással voltak az e-learning alakulására, mint a pedagógiai megfontolások). Bruner (1996) pedagógia értelmezésének osztályozását felhasználva két lényegében eltérő pedagógiai paradigmát különítünk el, melyeknek megfeleltethető az e-learning egy-egy változata.

Az *instrukcionalista pedagógia* alapvetően a tanári közvetítő szerepre és a többnyire statikus és objektív tananyagokra épül. Az oktató elmondja, ismerteti az előzetesen szelektált tananyagot, majd minősíti a tanulók eredményességét a megállapított normák alapján. Általában nem a tananyag mélyebb összefüggéseinek felismerése, hanem a tanári teljesítményben és tankönyvekben prezentált ismeretek elsajátításának bizonyítása vezethet tanulói sikerekhez. A tanulói teljesítmények értékelésének szándékolt célja, hogy versenyhelyzetet teremtsen a tanulók között. Az instrukcionalista pedagógiát alkalmazó gyakorlathoz természetes módon idomul az IKT eszközök felhasználásnak sajátos gyakorlata. A számítógép legfontosabb funkciói: sokoldalú szemléltetőeszközként megkönnyíti a tanár tananyag-közvetítő – prezentáló – munkáját; digitális tananyag-adatbázisok által bővíti a tanár válogatási lehetőségét; automatizált számonkérések révén gyorsítja a tanár mérő/értékelő tevékenységét.⁸ Az e-learningnek is megvan ehhez a pedagógiai módszerhez illeszkedő változata. A PowerPoint prezentációkra, audio és videó eszközökre épített tananyag „bemutatók” tulajdonképpen az információ átadás hagyományos oktatási modellje szerint alakulnak, így a tanulási módszerek terén nem hordoznak lényeges újdonságot. A számítógépre mint integrált szemléltetőeszközzé épített e-learning nem jelent tehát korszakos újdonságot.

A *konstruktivista pedagógiai modell* a tanulói aktivitásra épít, mely az egyénre jellemző témafelvetések, megközelítésmódok és dinamizmus alapján eredményez tanultságot. Az egyén felelősségi körébe utalt – konstruktív – tanulás nem a tananyag-egységek pusztán elsajátítása révén valósul meg, nem is önmagában az együttműködések alkalmával, hanem a konceptualizálás sokszoros próbálkozásain keresztül, a különböző – egymással korrelációban álló – tények összevetése révén. Az egyéni megértés folyamatát a konstruktív tanulásban gyakran jellemzi egy-egy tény időleges félreértelmezése, az összefüggések időnkénti újragondolása – azaz kritikai gondolkodás. Az e-learning ehhez illeszkedő – konstruktív tanulást támogató – formája mind a tutori, mind a tanulói szerepkörre kiterjeszti a konverzációban, dialogizálásban megvalósuló tanulás lehetőségét. A kommunikatív elemek, melyek az e-learning instrukcionalista pedagógiai változatában nem voltak elsődlegesek, itt azzá válnak,⁹ és együttesen a szocializáció új formáját alkotják.

⁸ E pedagógiai gyakorlat vonatkozásában sejtett fel a tanári munkát feleslegessé tevő IKT eszközök „rémképe”.

Bár a veszély nyilvánvalóan nem áll fenn, a gondolat felvethetősége jelzi, hogy az instrukcionista pedagógiát alkalmazó gyakorlatban a tanári munka számos sztereotíp, automatizált tevékenységből tevődik össze.

⁹ Az eredeti modellben a konstruktivista megközelítés mellett a szociálkonstruktivista megközelítés is leírásra került, témánk szempontjából azonban ennek ismertetése nem szükséges.

Megítélésünk szerint az e-learning érdemi előnyei akkor jelentkeznek, ha a konstruktivista pedagógia alapjain – és nem egyszerűen a technológiai adottságoktól vezérelten – kerülnek kialakításra a tanulási rendszerek.

A pedagógiai módszerek és a számítógépes technológiák találkozása a tanulás területén látható előnyöket is jelentett a pedagógiai gyakorlat számára. Az oktatási intézmények és a piaci szereplők kooperációjában megvalósuló e-learning szolgáltatások révén az oktatási tevékenység átalakul, sajátos professzionalizálódási folyamaton megy át. Jól jelzi ezt az oktatói tevékenységben szükségesnek ítélt kompetenciák bővülése, illetve az a terjedő gyakorlat, hogy az oktatási intézmények egyre inkább „szolgáltatások nyújtásaként” értelmezik a tanulási lehetőségek biztosításának feladatát. Az ez irányú elmozdulás nem csupán a „korszellem” hatása, mely általánosságban kedvez az intézmények minőségbiztosítása jegyében megvalósuló partnerközpontú működésének, hanem szoros értelemben az e-learning technológia terjesztőinek szakmai gyakorlatából eredő következmény.

A szolgáltatói jelleg kidomborodása az e-learning rendszerek felépítésénél az egyéni igények figyelembevételének alapján megvalósuló *differenciált e-learning profilok* kialakítása irányában hat – remélhetőleg a pedagógiai szempontok növekvő fontosságú figyelembevételével. Az egyéni tanulási diszpozíció figyelembevételére azért is nagy szükség van, mert – a témában készült esettanulmányok bizonyossága szerint – az emberek között meglévő percpcionális különbségek az e-learning médiatizált-sága révén tulajdonképpen rejtett hozzáférési egyenlőtlenséget idéznek elő (Cleave 2002). Fejlődőben vannak azok az online elérhető szolgáltatások, melyek az egyének számára soktényezős vizsgálat eredményeképpen indikálják, vagy kontraindikálják a döntően egyéni tanulásra épülő e-learning, illetve távoktatási formák választását.

Az eszközök és technológiák pedagógiai használhatóságának és sikerességének be-mérése egyelőre nem hoz az e-learning vonatkozásában általánosítható eredményeket. Az e-learning eredményességére vonatkozó kutatási és vizsgálati eredmények áttekin-tése – melyek többsége nem a vállalati képzésekre, hanem az e-learning felsőoktatási alkalmazására vonatkozik – nem jelez egyértelmű és biztos hatékonyságjavulást az e-learning alkalmazása esetén. Ez összefüggésbe hozható az e-learning képzések koráb-ban említett kísérleti jellegével, ami alapján akár már az is eredménynek tekinthető, hogy az e-learning formában szervezett tanulás a korábbiakkal azonos hatékonysági mutatókat produkált. A vizsgálatokban közölt adatok összevetése egyébként koránt-sem magától értetődő az e-learning megoldások változatossága miatt.

Már a távoktatás estében megfigyelhető volt a relatíve *magas lemorzsolódási arány*, ami a tanulási szituációk alacsonyabb motivációs erejére utal, összevetésben a ha-gyományos oktatási formákkal. Ezekben az e-learning formákban rendre kimutat-ható a *technológia és a pedagógiai módszerek közötti disszonancia*. A pedagógiai mód-szerek változtatása nélkül, csupán az e-learnerek legmagasabb motivációs szinttel és következetes, egyéni tanulási stratégiával rendelkező csoportja – mely többnyire a posztgraduális képzésben tűnik fel – lehet sikeres. A közjóként értelmezendő e-lear-ning nyilván nem szabható e csoport képességeihez.

A pedagógiai paradigmaváltás e-learninggel katalizáltan sem valósítható meg gyors sikerekkel. Galilei felfedezése után hosszú idő telt el, mire koncepciója alapján tény-

legesen pontosabb és gyorsabban alkalmazható számítási módokat dolgoztak ki a bolygók mozgására. A hagyományos pedagógiai gyakorlat – mely mélyebben beágyazott a társadalmi életvilágokba a tudományos felismeréseknél – kidolgozottsága és bejáratottsága révén helyzeti előnyben van a konstruktivista pedagógiákkal és azok e-learningre alapozott változatával szemben. Ez alapján az e-learning hatékonyságára vonatkozó vizsgálatoknak olyan eredményei (*Scott 1999*), mely szerint az e-learning tanulási formákban közel azonos eredmények érhetők el mint a hagyományos tanulási formákban, komoly sikerként könyvelhetők el, legalábbis ha az e-learning alkalmazása az oktatás pedagógiájának a konstruktivista irányba mutató megváltozásával is együtt járt.

Gazdasági kontextus

Amerikai óriáscégek – még az IKT szektor recessziójának idején – látványos bizonyítékát adták annak, hogy az e-learning jó üzlet. Az IBM évi 200 millió dollár költséget takarított meg azzal, hogy 95 000 alkalmazottját belső e-learning rendszerében képezte.¹⁰ Hasonló sikerről, a korábbi költségek 80 százalékának lefaragásáról számolt be befektetőinek a Dow Chemicals, ahol a megtakarítás nominálértéke elérte a 100 millió dollárt (*Lamb 2002*). A piaci szektorban érthető módon fordultak várakozással az e-learning mint rövid távon biztos nyereséget hozó befektetés irányába. A technológia terjesztésének ügye nem volt kétséges, az iránya és tempója azonban sokféle változótól függően alakult.

Az IKT szektor gazdasági teljesítményeinek jelentős visszaesése következett be 2001–2002-es időszakban. A „recesszió” következményei kevésbé érződtek a szoftvergyártásban, ahol továbbra is erősödő igény volt tapasztalható az integrált rendszerek fejlesztésére (e-business, e-learning) (*OECD 2004*). A felhasználók tehát a meglévő eszközparkjukat igyekeznek megfelelő hatékonysággal kihasználni – és ez az e-learning iránti igény növekedését idézte elő. Az elektronikus tartalomszolgáltatást végző keretrendszerek (LMS), tartalomfejlesztő eszközöket (CMS) forgalmazó és akkreditált online képző intézményeket üzemeltető cégek éves tőzsdei teljesítményeit figyelembe véve, relatíve kisebb mértékű recessziót könyvelhettek el világviszonylatban, mint az IKT szektor egyéb területein befektetők. A kérdéses időszakban 2001, 2002 és 2003 években a teljesítmények alakulása 23,8, –52,0, illetve 188 százalék volt, egyes szolgáltatók pedig – mint például az University of Phoenix Online vagy HealthStream – a kritikus években is nyereségesek maradtak. A gazdasági előrejelzések azt mutatják, hogy a növekedés dinamikája lassan mérséklődni fog és a szolgáltatói kör a verseny hatására a szolgáltatások igények szerinti differenciálására, valamint minőségi fejlesztésére kényszerül. Az e-learning jelenlegi piaci pozíciói tehát további fejlődést elővételeznek.

A kapitalizmus mindig is az új termékektől és az új piacoktól függött, s az e-learning mindkettőt ígerte. Azonban az e-learning *elsődlegesen üzleti célú* terjesztése ke-

¹⁰ Az IBM HR menedzsere – Mr Theaker – kedvező feltételként emlegette, hogy a kurzusok részletekben is teljesíthetők és otthonról is elérhetők. A korábbiakban jeleztük, hogy kedvezőtlen hatásai is lehetnek annak, hogy munka világa behatol a családba, a magánszféra világába is.

véssé harmonizál a közzsférába tartozó oktatási intézmények feladatértelmezésével. Ezt érzékelve hívta fel a figyelmet a nemzeti diák érdekvédelmi szervezeteket európai szinten tömörítő unió (ESIB) arra, hogy az e-learning kurzusok többsége piaci érdekektől vezéreltetve jön létre, ennek megfelelően fő célja a költségek lefaragása és profitérdekelt intézmények kiszolgálása. A tanulókat képviselő szervezet megítélése szerint ezek az okok nem lehetnek döntőek az e-learning alkalmazásakor. Az oktatás egyéb funkcióit kell elsődlegesnek tekinteni, mint az önfejlesztést, a társadalom és az egyén életéhez hozzáadott értékeket, az aktív polgárrá válás (szocializáció) folyamatát egy demokratikus társadalomban stb. Az üzleti érdekek lökéshullámszerű megjelenése azonban manapság mérsékelten érezteti hatását, amihez hozzájárult az is, hogy a nagy akadémiai intézmények egy része saját fejlesztésekbe fogott. Az üzleti előrejelzések szerint *lassuló fejlődési ütemre* lehet számítani az e-learning terén, sok intézmény a „blended-learning” változat alkalmazása mellett tette le a voksát, ami lassabb és egyenletesebb tempóban integrálja az IKT eszközöket az oktatásba, mint ahogyan azt korábban az „e-learning láz” sejtteni engedte.

Az eltelt időszak nem hozta meg az áttörést, azaz a fogyasztói oldalon tömegek megjelenését a piacon. A felsőoktatásban relatíve kevés az olyan intézmény, amely üzleti sikerekkel párosulva képes alkalmazni az e-learninget. A gyakran uniós támogatással indított kísérleti projektek méretükből, tanulószámból adódóan nem modellezhetik a tömeges e-learning képzést. A terjedés nehézsége, hogy az egyes országokban eltérő módon vannak „beárazva” az egyes kurzusok állami támogatottságuknak, illetve a helyi szabályzásnak megfelelően. Egyelőre nem beszélhetünk tehát áttekinthető, szabályozott e-learning piacról (*L-change 2002*).

Az e-learning kísérleti jellegével függ össze, hogy a közzsférában finanszírozott e-learning fejlesztések tényleges társadalmi hasznosulására és megtérülésére vonatkozóan nincsenek egyértelmű visszajelzések. Nem megválaszolható tehát a kérdés, hogy az e-learninget bővítő beruházások révén vajon a leginkább hatékonyan valósul-e meg az erőforrások felhasználása.

A közzsféra és magánszféra együttes szerepvállalásában megvalósuló e-learning projektek a piaci szektor térnyeréseként is értelmezhetők az oktatás/tudásipar területén. Vajon miként alakul hosszabb távon a közzsféra és piaci szféra együttműködése? A „status quo”-t megőrző sikeres együttműködés mellett olyan forgatókönyvet is könnyen el lehet képzelni, melyben a piaci szereplők nyomásgyakorlása következtében az állami „protekcionista” politika visszaszorulni kényszerül, és a privát szféra teljesít „közszolgáltatásokat”. A felsőoktatás jelenlegi „árai” korántsem egyenlőképpen megfelelőek a különböző politikai irányzatok és a mögöttük álló érdekcsoportok számára. Vajon az e-learning a felsőoktatásban megismételhetné a költséghatékonyságon alapuló gyors piaci karrierjét?

Szimbolikus kontextus

Utópiákra szükség van, hiszen „ha kiszáradnak az utópia oázisai, a banalitás és a tanácstalanság sivataga nyer teret ...” (*Habermas 1994*). Mindemellet úgy véljük, hogy az utópiák a leginkább alkalmas eszközök arra, hogy korlátozzák a mélyebb

megértésen alapuló realista megfontolások lehetőségeit. Nyilvánvalóan számos reklám-tónusban fogalmazott szimbolikus közlés készíthette elő azt a mondatot, ami egy, az internet-használatra vonatkozó kitűnő tanulmányban látott napvilágot, s amelynek szűkebb témánk szempontjából sajátos üzenete van: „Az »offline« lét mögött meghúzódó – materiális, anyagi – okok, mint például a számítógép hiánya vagy a használat árának sokallása – jelentősek az internet-használat mellőzésének tekintetében.” (Ithaka 2003) Az idézetben szereplő „offline lét” fogalom használata megalapozza azt az értelmezést, hogy nem egyszerű életmódbeli, hanem ennél mélyebb, *létrendi* differenciák észlelhetők az emberek között az IKT eszközhasználat mértékének és módjának függvényében. A létrendi differenciákat tételező szóhasználat apró, de pontos jele annak, hogy a tudomány és a technika az emberi lét vonatkozásában „teremtő” erővé lépett elő, helyettesítve a korábbi – tradicionális megalapozottságú – származtatási ideológiákat, nevezetesen a vallást, a filozófiát és a természeti világot. A technokrata tudat ideológiai erejénél fogva az ember technologizálttá válik: legyártott lényként „integrálni is lehet saját technikai létesítményeibe, ha sikerül leképezni a racionális cselekvés struktúráját a társadalmi rendszerekben” (Habermas 1994). A normatív kontroll helyét tehát átveszi a racionalitás kontrollja, miáltal az emberi cselekvés hogyanja – a technológia – fontosabbá válik, mint annak tartalma.

Az utópiával nem az a probléma, hogy nem igaz, hanem hogy elfed. Háttérbe szorít olyan értelmezési módokat, amelyek a jelen szempontjából lényegesek. A technika-kritikai irányzatok, melyek bizonyos mértékig elméleti megfelelői a gépromboló mozgalmaknak, nem érdektelen – sok tekintetben mélyen emberi – reakciói a technikai evolúció időszakának. Aligha lehetne azt állítani, hogy a technikai fejlődés önmagában is, és minden externáliájában is csak haszonnal járt az emberiség számára. Herbert Marcuse általánosabb és még élesebb megfogalmazása szerint a technika tette lehetővé azoknak az invazív hatalmi erőknek a terjeszkedését, amelyek benyomulnak az emberi létvilágokba, roncsolva azok belső – kulturális – szövethálózatát. „Ma az uralom nem pusztán technika révén, hanem *mint* technika állandósítja és terjeszti magát, s ez a technika biztosítja annak terjeszkedő politikai hatalomnak nagyfokú legitimitását, amely a kultúra valamennyi szféráját fölszívja.” (Marcuse 1990) A technika – és e megközelítésben az e-learning mint technológia bevonható az elemzésbe – az uralmi formák kiépülését, a legitimációs eszközrendszer bővülését alapozza meg. Az e-kormányzatok korszakában aligha lenne nehézség példákkal szolgálni az említett folyamatokra. Marcuse gondolatmenetében a jelenség mögött meghúzódó valódi probléma, hogy a technika terjedése csak a felszínen biztosítja, növeli az ember szabadságát. Mélyebb összefüggések alapján állítható, hogy a technika „leköt”, miközben „az emberi szabadság-nélküliség nagyfokú racionalizálását” is elvégzi. Az életet kényelmesebbé tevő, termelékenységet fokozó felszín mögött tehát *a korábbiaknál teljesebb alávetettség valósul meg.*¹¹ A technika és racionalitás vi-

¹¹ Értelmezésünkben a szabadság mindig csak a valamire elkötelezettség formájában valósulhat meg és nem a „semmittevésben”. Ennek jegyében nem az a probléma, hogy az ember lekötötté vált a technikai civilizáció révén, hanem az, hogy nem önszántából, tudatos döntése alapján vált elkötelezetté. Akaratán kívül lekötötté – legyártottá – vált egy alternatíva nélküli „szép új világ” számára. Értelmezésemben a technikai lét ebben az értelemben fosztja meg az embert szabadságától, miközben egy manipulálhatóbb világ megvalósítását hirdeti.

szonya révén a technicizálódás ráadásul megkérdőjelezhetetlen, egyedül értelmes folyamatként reprezentálódik. A kör bezárult, az embert a maga teremtette technika fogságba ejtette. Ha szabad irodalmias példával élni: Madách műve, amely az ember felemelkedéséről szól – ám történetesen mégis az Ember tragédiája címet viseli – a falanszter jelenetben nyilvánvalóan hiányos. Hiányzik belőle az e-kommunikáció, e-kormányzás, e-business és természetesen az e-learning.

A fent említett „létrendi” differenciálás egyébiránt mindaddig nem ad alapot semmiféle kritikára, amíg nem társul azzal a rejtett értelmezéssel, hogy az egyik létforma – jelesül az IKT használóké – teljesebb, emberibb, magasabb rendű. Az értékdimenziók vonatkozásában nem cáfolandó, hogy az IKT használat az egyén magasabb szintű gazdasági hasznosíthatóságát idézi elő. Fontos azonban, hogy az egyén magasabb szintű gazdasági kihasználhatósága ne jelentse egyszerre annak létrendi, illetve a nem gazdasági értékvilágok szerinti magasabbrendűségét is.

Az utópikus nyelvhasználat lehetőséget teremt arra is, hogy bizonyos nem kifejezetten e-learning lobbis érdekek időlegesen „rácsatlakoznak” az e-learning megjelenésére és terjedésére (*Futó 2003/63*). E háttér jelenségek azonban nem tekinthetők hosszú távúnak.

És végül az utópia kontextus jegyében: a komputer búcsúztatását jelzik egyes kutatási előrejelzések, az új integrált technológiai eszközök terjedése okán. Bár mindez némileg ellentmond annak, hogy az IKT szektor recessziójának egyik tüneteként a jelenleg üzemelő eszközök „életciklusa” láthatóan megnövekedett, az eszközparkok cseréje nyilvánvalóan nem odázható el vég nélkül. Elkerülhetetlenül közeleg az m-learning jegyében integrált tanulási eszközök és támogató rendszerek korszaka. És a mienkhez hasonló tanulmányoknak újra csak fel kell vetniük a „hogyan tanulunk” kérdését, elodázva annak tisztázását, hogy mit is érdemes megtanulni? *Ars longa, vita brevis.*

Összegzés

Az e-learning eltérő kontextusoktól meghatározott erőterben formálódik. Technológiai és gazdasági kontextusok alapján már komoly eredmények tapasztalhatók, pedagógiai, kulturális és szociális vonatkozásban azonban a kezdeti stádiumban vagyunk. A közpolitikák az e-learning jelenség egészének alakulását nem képesek befolyásolni, az e-learning közszolgáltatások kialakítása során azonban korrekciós szerepük lehet. Leginkább a pedagógiai kontextusnak a jelenleginél erőteljesebb érvényesülésében, valamint a szociális kontextus dominánssá tételében szükséges policy szintű beavatkozás.

Az e-learning kontextusainak elemző célú felhasználása feltárja a jelenségkör komplexitását. Láthatóvá válik, hogy az e-learning mint a gazdasági rendszer további tökéletesedésének – a humán erőforrások fejlesztésének – eszköze, okozhatja a „tudásdimenzió” mentén a társadalom további megosztását, a munkaerő rejtett túlterhelését, vagy terjesztheti az oktatási rendszeren belül a gazdasági racionalitás további érvényesülését. A kontextusok alapján lehetséges sokféle összefüggés együttes figyelem-

bevétele mellett tematizálni az e-learninget – így válhat divatjelenségből célszerűen és tudatosan használt eszközzé a tanulási lehetőségek bővítésében.

Vajon a konstruktív tanulási modell alapján felépített e-learning rendszerek a tanulók tényleges igényei által vezérelten sikeres modellé válnak-e? Vagy inkább az e-learning is beilleszkedik a hagyományos oktatási szisztémákba, és ezzel a szokványos reformok sorozatában kap korántsem kitüntetett helyet? A kontextusok vizsgálata azt jelzi, hogy az útkeresés mindkét irányban releváns. Fő csapásiránynak egyelőre az e-learningnek a meglévő tanulási rendszerekbe épülése számít, többnyire követve az azokban adott mintázatokat (blended learning), ám nyilvánvalóan adottá vált – a közpolitikák által is támogatottan – annak a lehetősége, hogy a tanulás diszciplinárisan kötött, instrukcionalista, formái mellett kialakuljanak annak globális, konstruktivista, diszciplinárisan nyitottabb formái.

Az e-learning terjedése végső soron kontextusok – pontosabban kontextusok kölcsönhatása – által meghatározott módon történik. Mindaddig, amíg nem az e-learning kontextusai alapján feltárt funkciók integratív egységesítése alapján konstruálnak e-learning rendszereket – így például a pedagógiai paradigmákat elhanyagolják a tervezés során –, igaz lesz a kontextusok különbözőségét karakterisztikusan kiemelő szöveg, miszerint „tanulásról beszélnek, oktatásra gondolnak, és technológiát értenek rajta.”

TÖRÖK BALÁZS

IRODALOM

- A távoktatás fejlesztése (1998) Az oktatás és a gazdaság kapcsolatainak erősítése. Phare 3. alprogram. Zárótanulmány.
- BOGÁR LÁSZLÓ (2003) *Magyarország és a globalizáció*. Bp., Osiris.
- VAN DE BROEK, A. & RONTELTAP, F. (2003) CLIENT – Collaborative Learning in an International Environment. Maastricht Learning Lab, University of Maastricht.
- Change in European Education and Training systems related to Information Society Technologies (2002) Yearly Report 2001/2002. L-Change (IST-2000-26226) Middlesex University Press.
- Commission of the European Communities: „Education & Training 2010” the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms; Brussels, 11. 11. 2003. COM 2003 685 final
- Commission of the European Communities: eLearning : Designing Tomorrow’s Education – A Mid-Term Report, Brussels, 30.7.2003, SEC (2003) 905
- FUTÓ PÉTER (2003) Információs társadalom és humán erőforrás fejlesztés – magyar közpolitikák szembesítése egy közép-európai lakossági felmérés eredményeivel, 2003. http://www.bke.hu/szoc/letolt/ite2003/ite1_futo_kovacs_palinko.pdf
- ESIB (The National Unions of Students in Europe): Policy Paper on e-learning. <http://www.esib.org/policies/e-learning.htm>.
- GALLAGHER, S. (2004) Online Distance Education Market Update: A Nascent Market Begins to Mature. 2004. http://www.eduventures.com/research/industry_research_resources/onlinede.cfm – letöltés: 2004. 03.
- GARRISON, G. R. (1993) Multifunctional computer enhanced audio conferencing: moving into the third generation of distance education. In: K. HARRY & M. JOHN & D. KEEGAN (eds) *Distance Education: New Perspectives*. London, Routledge.
- GREENAGEL, F. L.: The Illusion of e-Learning: Why We Are Missing Out on the Promise of Technology, <http://www.league.org/publication/whitepapers/0802.html> – letöltés: 2004. 03.
- HABERMAS, J. (1994) A technika és tudomány mint „ideológia”. In: *Válogatott tanulmányok*. Bp., Atlantisz.
- HABERMAS, J.: Az európai nemzetállam és a globalizáció hatásai, <http://www.hhrf.org/>

- magyarkisebbség/m000418.html – letöltés: 2002. 05.
- HUNTINGTON, S. P. (2002) *A civilizációk összecsapása és a világtrend átalakulása*. Bp., Európa.
- ITHAKA (Információs Társadalom és Hálózat-kutató Központ): Nemzetközi példák és magyarországi alkalmazás – Összefoglalás – Digitális egyenlőtlenségek, http://www.ithaka.hu/tartalom/DigiDiv_Summary.doc – letöltés: 2004. március 23.
- LAMB, J. (2002) Moving inside the virtual classroom, Understanding e-learning, April 2002, <http://specials.ft.com/elearning/FT3AOFIL2ZC.html> – letöltés: 2004. 03. 17.
- MARCUSE, H. (1990) *Az egydimenziós ember*. Budapest, Kossuth.
- OECD (2004) Recent Developments in the ICT Sector. OECD.
- PAULSEN, M. F. (2003) Online Education – Global E-learning in a Scandinavian Perspective, NKI Forlaget.
- SHEPHERD, C. (2002) In search of the perfect e-learner. Fastrak Consulting Ltd.
- TÖRÖK BALÁZS (2002) *Távoktatás a határon túli magyarok képzésében*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kutatás Közben.)
- YOST, D.: International Consideration for E-learning, http://www.certmag.com/issues/nov00/feature_yost.cfm
- WEGNER, S. B. & HOLLOWAY, K. C. & GARTO, E. M. (1999) The Effects of Internet-Based Instruction on Student Learning. *JALN*, No. 11.

