

NYITOTT OKTATÁS ÉS TÁVOKTATÁS¹

MA, MIDŐN A MULTIMEDIÁLIS SZÁMÍTÓGÉPHÁLÓZATOK uralkodó kommunikációs technológiává lesznek, a tanulás/oktatás területén a hagyományos korlátok fokozatos leomlásának vagyunk tanúi. Cseppfolyóssá válnak a határok gyakorlati és elméleti tudás között.² Gyakorlati képzés és elméleti oktatás összeérnek. A humán és a természettudományos oktatás közelebb kerül a szakképzéshez s a műszaki képzéshez³, a kutatás a tanításhoz.⁴ Az alsó-, a közép- és a felsőfokú oktatás átfedik egymást, csakúgy, mint az intézményesített, s az intézményen kívüli tanulás.⁵ A helyben- és a távoktatás összeolvad.⁶ És végül, elenyésznek a különbségek egyfelől az egyetemi tanulmányok, másfelől a nyitott- és a távoktatás között. Tanulmányomban a kölcsönös közeledéseknek erre az utóbbi elemére összpontosítok.

„A tanítás-nevelés”, írja a klasszika-filológus Werner Jaeger „az a folyamat, amelynek révén a közösség megőrzi és átadja fizikai és szellemi természetét-jellegzetességeit.”⁷ Vagy, ahogyan Douglas Schuler fogalmaz közelmúltban megjelent, *Új közösségi hálózatok* c. könyvében: „A tanítás-nevelés, eszményileg, távlatokat és eszközöket kínál arra, hogy résztvegyünk a társadalom életében, hogy megértsük a társadalmat, s hogy formáljuk azt.” Schuler rámutat, hogy „az elektronikus hálózatok széleskörű hozzáférhetősége immár csakhamar a tanulás lényegbevágó átförmálódásához vezethet”, és hangsúlyozza, hogy a tanítás-nevelés mint olyan nem szükségszerűen előfeltételez „tanárokat, iskolákat, könyveket, osztályokat, s egyáltalán intézményesített oktatást”⁸ Görögországnak és Rómának még ma is csodálattal adózunk; ám az antikvitás nagy teljesítményei az intézményesített oktatás viszonylag szűk alapjaira támaszkodtak. Periklész idején a fiatal athéniak megtanultak ugyan írni és olvasni, de egyébként nem annyira az iskolákban tanultak, mint inkább „magától a városból, demokratikus politikai intézményeiből, ünnepeiből és társadalmi összefüggéseiből.”⁹ Az i. e. negyedik századra a retorikai ta-

¹ A tanulmány a European Distance Education Network (EDEN) 1997. úgynevezett 23-25-én Budapesten rendezett évi konferenciáján elhangzott plenáris előadás alapján készült.

² Vö. Lajos Tamás elemzésével az *Access to Higher Education through Student Mobility* című tanulmányban. In: Council of Europe, Parma, 1996. p. 24.

³ Például: *A Matter of Degrees: Colorado Governor Roy Romer on the Western Governors University*. In: *Educom Review*, 1997/1. sz. Elérhető más, alább idézett *Educom Review*-anyagokkal együtt a <http://educom.edu/web/pubs/review/teachLearnIndex.html> címen.

⁴ William H. Graves „a kutatás és tanítás közötti hamis dichotómiáról” beszélhet és arról, hogy „az oktatás/kutatás szakmai életében és intézményi gyakorlatában elkertülhetlenül új minták fejlődnek ki, midőn a z információs technológia megszabadít bennünket az idő, a távolság, a tégle és habarcs kényszereitől.” In: *Educom Review*, 1994/1. sz. Vö. még ugyanebben a számban: David Ward: *Technology and the Changing Boundaries of Higher Education*.

⁵ Vö. Seymour Papert, in: *Educom Review*, 1994/6. sz.

⁶ Különösen Jack M. Wilson: *Distance Learning for Continuous Education*. In: *Educom Review*, 1997/2. sz.

⁷ W. Jaeger: *Paideia: the Ideals of Greek Culture*. Basil Blackwell, Oxford, 1946. I. köt. p. xiii.

⁸ D. Schuler: *New Community Networks: Wired for Change*. ACM Press, New York & Addison-Wesley, Reading-Mass, 1996. p. 73.

⁹ M. L. Clarke: *Higher Education in the Accident World*. Routledge & Kegan Paul, London, 1971. p. 1.

nulmányok fontossá lettek mindazok számára, akik politikai pályára kívántak lépni¹⁰, az úgynevezett szabad művészetek egyéb tárgyaival azonban, kevésszámú szakembert kivéve, csak egészen alacsony szinten foglalatoskodtak. A felsőoktatás az ókorban magánvállalkozások keretében zajlott, szakosodott intézményekben, amelyekben egyetlen tárgyat tanítottak, tizenéves fiataloknak. Vizsgák nem voltak, bizonyítványokat nem állítottak ki, címeket nem adományoztak¹¹; a tudóst az minősítette, hogy bizonyos időt eltöltött a tudomány központjaiban, ahol a nagy tanítók tanítottak.

Ezeket a központokat tulajdonképpen nem nevezhetjük egyetemeknek, ám nem azért nem, mert specializált vagy szakképzést adtak. Az az elképzelés, miszerint az „egyetem” valaha is *universitas facultatum*-ot jelentett volna, tökéletesen elhibázott. A latin *universitas* kifejezés, mind a római időkben, mind a középkorban, egyszerűen személyek valamely összességét jelölte. A középkori egyetemek *testületek* voltak – a mesterek vagy a diákok testületei. Ezért mondhatta Rashdall *Európa egyetemei a középkorban* című klaszszikus munkájában, hogy „az ókori világ legműveltebb társadalmi... nem ismertek egyetemet”, s hogy „teljesen félrevezető ennek az elnevezésnek alkalmazása az ókori Athén vagy Alexandria iskoláira.”¹²

Hadd idézzek itt valamelyest hosszabban. „Ahol van felsőoktatás – írja Rashdall –, ott nyilvánvalóan az abban szerepet játszó tanároknak is lenniük kell, és valószínű, hogy ilyen vagy olyan tanulmányi irányok kapcsán bizonyos helyszínek kiváltképpen híressé válnak. Am nem szükséges, hogy a tanárokat valamely – több-kevesebb előjoggal és autonómiával bíró – testület egyesítse. Nem szükséges, hogy a különböző tárgyakat oktató tanárok ugyanazon a helyen oktassanak, s hogy egyetlen intézménybe tömörüljenek – s még kevésbé, hogy az oktatói testület az emberi tudás teljes körének képviselőjére törekedjen. Nem szükséges – folytatja Rashdall –, hogy a szakok különálló fakultásokba csoportosíttassanak, s hogy a diákok többé-kevésbé egyetlen szaknak szenteljék magukat. Nem szükséges, hogy tekintély jelölje ki a tanulmányok valamely meghatározott vonalát; hogy azok teljesítése évek meghatározott számú szakaszához köthessék; vagy hogy ama szakasz végén a diák vizsgát tegyen, s több-kevesebb formalitással és ünnepélyességgel elnyerjen valamely címet. Mindezeket a középkornak köszönhetjük. Hasonló igények idővel ettől függetlenül is kétségkívül elvezettek volna valamelyest hasonló intézmények némileg más formában való kialakulásához. De az általunk ismert formában az oktatói testületek, a tanszakok, a vizsgák és címek/fokozatok a középkor közvetlen öröksége.”¹³

A középkor számos egyeteme foglalkozott kizárólag szakképzéssel. Rashdall leszögezi: egyszerűen nem igaz, miszerint „az egyetem nagy feladatának, a szakképzéssel szembeállítva, a szabad művészetek oktatását tekintették volna.”¹⁴ Tegyük hozzá, hogy az újkort megelőzően a tudományos és a szakképzés közötti különbségtevés korántsem volt merev. A tudománynak – még a bölcsész tudománynak is – határozottan *gyakorlati* irányultsága volt. A bölcsészettudományok keletkezése és fejlődése előbb az alfabetikus írás elterjedéséhez, a továbbiakban pedig a könyvnyomtatás kialakulásához kötődött; a kibontakozó-félben lévő bölcsészettudományok eredeti főladata teljességgel *gyakorlati* volt: a minden-

¹⁰ Uo. p. 5. skk.

¹¹ Uo. p. 141.

¹² Hastings Rashdall: *The Universities of Europe in the Middle Ages*. I-II. köt. Clarendon Press, Oxford, 1895. Új kiadása három kötetben jelent meg F. M. Powicke és A. B. Emden szerkesztésében (Oxford University Press, 1936.), majd 1969-ben újra kinyomtatták. Id. 3. köt. p. 458. sk.

¹³ Uo. p. 459.

¹⁴ Uo. p. 461.

kori új kommunikációs közeg sajátosságainak megismerése, azzal a céllal, hogy az új ismeret a mindennapi életben – az üzletben, az oktatásban, a politikában – *hasznosuljon*¹⁵. A *Klasszika-filológia története* című munkájában Rudolf Pfeiffer újra meg újra visszatér arra a mozzanatra, hogy a homéroszi szövegekkel való fogalmilag artikulált foglalataskodás eleinte a homéroszi hagyományt folytató *költők* ügye volt, akik az ekkoriban elérhetővé váló új segédeszközöket igyekeztek – mesterségük gyakorlását megkönnyítendő – elsajátítani¹⁶. A szofisták tudománya is teljességgel életközeli volt. Egészen gyakorlatias a korai középkor tudományossága, amely tudniillik pusztán az írni tudásban állt; századokon át a szövegek egyszerű megőrzése-átvétele, vagyis fáradságos másolása a főadat; a tudás, amelyet a híres párizsi egyetem a 12. század körül közvetít, az oklevélírás tudományában csúcsosodik ki. Az egyetem sokszorosán túlnyomó részét az *artium facultas* alkotja, itt az oktatás a latinnal kezdődött, azaz grammatikai tanulmányokkal, vagy akár írástanítással; a fő cél – egybehangzó hagyományok szerint – az oklevelek elkészítéséhez szükséges gyakorlati-jogi jártasság elsajátíttatása: lényegében ezt értették a retorikán¹⁷. Teológia és filozófia csak később válik fontossá, miközben félreismerhetetlen a vonatkozó tanulmányok és viták mögötti eredetileg gyakorlati-politikai indíttatás. Ismeretes a klasszikus örökség itáliai (reneszánszkori) újra-elsajátításának, a *studia humanitatis*-nak gyakorlatias, életközeli beállítottsága. Petrarca filológiai érdeklődése költői célok szolgálatában állt. Salutati, Petrarca követője, a firenzei állam kancellárja; fölfogásában a klasszikus hagyomány a polgári lét jobb megértését hivatott szolgálni; a klasszikus szövegek pontosabb megértése, melynek érdekében fordításait készíti, polgártársainak tökéletesedését, s a közösségi léthez való közelítést hivatott elősegíteni. A későbbi humanisták, a könyvnyomtatás föltalálását követően, tevékenyen közreműködnek a klasszikus kiadások technikai előállításában; és a könyvnyomtatás kényszeríti ki azután az új nyelvtani és irodalmi fejleményeket – gondoljunk a helyesírásra, a szintaktikai és lexikális egységesítésre.

A huszadik századi filozófia fő felfedezésének alighanem az tekinthető, hogy végső soron *minden* tudás gyakorlati tudáson alapszik. Nem kétséges, hogy Wittgenstein és Heidegger közös üzenete éppen ebben áll.¹⁸ Készségek és ügyességek nemcsak a mesterségekben, de a természettudományban is szerepet játszanak. Mint John Ziman írja: „Tény, hogy a tudományos vizsgálódás... gyakorlati művészet. Nem könyvekből tanuljuk, hanem utánpótlás és tapasztalat által... A fiatal tudós nem formális logikát tanul, hanem utánpótlás és tapasztalás által számos konvenciót sajátít el, melyek határozott társadalmi viszonyokat testesítenek meg.”¹⁹ A bölcsész tudományok, amint jelezni próbáltam, alapvetően a mesterséges közegekben zajló kommunikáció gyakorlatára vonatkozó gyakorlati tudással szolgálnak. Az elmélet a gyakorlat reflexiója, s maga is gyakorlat; ám az elméletre, s újra csak az elméletre reflektáló elmélet végül igen messzire kerülhet a min-

¹⁵ Erre vonatkozóan részletesebben: Nyíri Kristóf: *Bölcsészettudományok az írásbeliség után*. In: Világosság, 1996/6. sz.

¹⁶ Rudolf Pfeiffer: *History of Classical Scholarship: From the Beginnings to the End of the Hellenistic Age*. Clarendon Press, Oxford, 1968. Különösen p. 3. skk. és p. 87. skk.

¹⁷ Vö. Hajnal István: *Írástörténet az írásbeliség felújulása korából*. Budavári Tudományos Társaság, Budapest, 1921.

¹⁸ Vö. Nyíri Kristóf: *Hagyomány és gyakorlati tudás* (In: Medvetánc, 1985/4–1986/1.), valamint Heidegger és Wittgenstein (In: Nyíri Kristóf: *A hagyomány filozófiája*. T-Twins Kiadó & Lukács Archivum, Budapest, 1994.).

¹⁹ John Ziman: *Public Knowledge: An Essay concerning the Social Dimension of Science*. Cambridge University Press, Cambridge, 1968. p. 7. skk.

dennapi élet föladataitól. A tizenkilencedik század vége felé ez már minden biztonnal állt a bölcsésztudományok legtöbbszörére. A „modern ember – panaszköltő Nietzsche – emészthetetlen tudáskövek roppant tömegét hurcolja magával... Modern műveltségünkben... semmi eleven sincs: nem is valóságos műveltség, hanem csak egyfajta tudás a műveltségről...” Megannyi „két lábon járó enciklopédiává” degenerálódtunk.²⁰ 1879-ben, 35 éves korában, Nietzsche lemondott baseli klasszika-filológia professzúrájáról – hátat fordítva annak az egyetemi rendszernek, amelyről úgy vélte, hogy immár tökéletesen kiüresedett.

Az oktatás intézményeit az adott kor információs technológiái minden időben erőteljesen formálták.²¹ Jelese a középkori egyetem a 12. és a 13. század kéziratos kultúráját képviseli, a könyvek még szűkös világát, s a kommunikáció még erőteljesen szóbeli jellegű. A diákok egyeteme nem csupán – tagjainak jogi védelmet nyújtó – politikai szervezet volt, hanem a közös tanulás és memorizálás intézményes kerete is. Ahogyan a középkori egyetemi rendszert elemezve Hajnal István írja: „Noha a gyors fogalmazás és rögzítés során viasztáblák föltehetően széleskörűen alkalmaztak, mégis tény, hogy az írástudók iskolázásának időtálló módszerei súlypontját a kemény szóbeli bevésés jelentette... a leírandó szövegnek az elmében határozott és pontos formát kellett öltetnie, mielőtt pergamenre ‘másolták’ volna... Ismeretes, hogy az egyetemi oktatás miképpen folyt, könyvek és írás nélkül: a *lectio publica* alkalmával a szigorúan kötelező hagyományos könyv a tanár kezében; újra és újra ismétlődik a prelegálás s a részletes magyarázat... Maguk a hallgatók is hospiciumaikban előre készülnek a napi lecke szövegére, melyet magiszterek és a felsősök hangosan fülükbe recitálnak, s amint a lekciónak vége, a szöveget megint és megint ismétlik... A hallgató számára egyszerűen elengedhetetlen, hogy vele egykorú és idősebb társak csoportjai vegyék körül; ők alkotják eleven művelődési eszközeit, a gyakorlatokhoz igénybe vehető tudományos anyag hordozóit.”²²

A könyvnyomtatás kialakulásával, s azzal, hogy a tizennyolcadik század közepére a könyvkiadás bőségessé és viszonylag olcsóvá lett, a kollektív memorizálást az egyéni olvasás váltotta föl. Noha az egyetemet, lényegében, még mindig a tanítás/tanulás *helyeként* határozták meg, ama hely egyre kevésbé a szóbeli kommunikáció helyszínét jelentette, ellenben egyre inkább azt a helyet, ahol a könyvgyűjtemények összpontosultak. A modern egyetem az egyetemi könyvtár mint enciklopédikus *kutatókönyvtár* köré szerveződik. A paradigmikus fordulat itt a göttingeni egyetemi könyvtár alapítása volt 1737-ben²³; s döntő eseményt jelentett ugyanebben a paradigmában a Harvard Egyetem könyvtárának újjászervezése az 1870-es és 1880-as években. A probléma, amelyet ezeknek az egyetemeknek meg kellett oldaniuk, az egyre kezelhetetlenebb tömegű nyomtatott anyag által teremtett információs túlterhelés volt. Ahogyan a Harvard elnöke, Neil Rudenstine, visszatekintve mondja: „Az igazi kihívásokat... nem a helyszűke és a pénzszűke jelentették, hanem szervezési és fogalmi föladatok. A könyvek milyen elrendezése tenné lehetővé optimális használatukat? Milyen katalogizálási rendszert kell föltálni ahhoz, hogy a folyamatosan beérkező, hatalmas számú kötet gyorsan hozzáférhető le-

²⁰ Friedrich Nietzsche: *A történelem hasznáról és káráról*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989. p. 48. sk.

²¹ Különösen George P. Landow: *Newman and the Idea of an Electronic University*. In: F. M. Turner (szerk.): *J. H. Newman: The Idea of a University*. Yale University Press, New York, 1996.

²² I. Hajnal: *Universities and the Development of Writing in the XIIIth-XVIIIth Centuries*. In: *Scriptorium. International Review of Manuscript Studies*, 1952/2. sz. p. 179. sk.

²³ Különösen I. R. Willison ragyogó elemzése: *On the History of Libraries and Scholarship*. Library of Congress, Washington, 1980.

gyen? Miképpen teremthetők alkalmas kapcsok a különböző – ám rokon – területekhez tartozó könyvek és cikkek között? Hogyan lehet a könyvtári könyveket az egyetem oktatási programjába beépíteni; különösen, ha mondjuk a könyvtárnak két példánya van abból a könyvből, amelyet a szemináriumra egyszerre ötven vagy hatvan diáknak kellene elolvasnia?”²⁴

Az újkori egyetem más módon is szorosan kapcsolódik a könyvnyomtatás kultúrájához. Az európai középkor egyetemeinek munkanyelve a latin volt. A tizenhatodik századtól kezdve a latint fokozatosan kiegészítették az új, irodalmi – kialakulásukban a nyomtatott könyv terjedéséhez közvetlenül kötődő – „nemzeti” nyelvek. Ezek az új nyelvek viszont a maguk részéről alapvetően hozzájárultak az újkori nemzetállamok létrejöttéhez – a központosított bürokráciák s a nemzeti munkaerőpiac felépítéséhez.²⁵ Az egyetem ettől kezdve a nemzeti oktatási piramis csúcsát jelentette.²⁶ A tizenkilencedik század végére azonban, a vezető ipari államokban, feszültség alakult ki egyfelől a hagyományos egyetemek nevelési eszményei és oktatási teljesítőképessége és másfelől a tömeges munkaerő művelődési igényei között.²⁷ E feszültségből a nyilvánvaló kiutat a magas színvonalú felnőttképzés kialakulása jelentette – amely fejleményre az egyetemi *establishment* persze vegyes érzelmekkel reagált.

„A nevek olykor nagyobb fontossággal bírnak, mintsem azt közönségesen föltételezik – írta Rashdall 1895-ben, munkája epilógusában. – Hogy valamely intézményt egyetemnek nevezzünk-e avagy sem, önmagában jelentéktelen dolognak tűnhet. Ám ezt a nevet a legmagasabb típusú művelődéssel kell összekapcsolnunk: az egyetem nevet lealacsonyítani annyit tesz, mint lealacsonyítani legmagasabb művelődési eszményünket.”²⁸ Rashdall számára a két leglényegesebb funkció, amelyet a valódi egyetemnek teljesítenie kell: hogy lehetővé tegye a tanulmányoknak szentelt életet, akár néhány évre, akár egy egész életre; s hogy ama időszakra összehozza egymással az eleven kapcsolat személyességében, a tanárt a tanárral, a tanárt a diákkal, a diákot a diákkal. Végzetes tévedés volna azt képzelnünk, hogy akár a könyvnek sokasodása, akár a közlés-közlekedés javuló föltételei valaha is megszüntetik ama intézmények szükségességét, amelyek az ilyen személyes kapcsolatokat lehetővé teszik.

A felnőttoktatás, valamint a nyitott- és távoktatás kérdéseire vonatkozó vitákban ma is rendszeresen találkozunk ezzel a gondolatmenettel. A kanadai történész Harold Innis kifejezetten Rashdall-ra utalt 1947-es „Felnőttoktatás és az egyetemek” című jelentésében, midőn óvta a kormányzati szerveket: ne hagyják a felsőoktatás céljait propaganda szán-

²⁴ Neil Rudenstine: *The Internet is Changing Higher Education*. In: *American Studies Journal*, 1996/39. sz. p. 50.

²⁵ Különösen Ernest Gellner: *Nations and Nationalism*. Cornell University Press, Ithaca, 1983. p. 32. skk.

²⁶ Kis nemzetek esetében a nemzeti egyetem gyakorlati jelentősége ma csökkenőben van. A globális gazdaság kialakulásával, s a globális művelődés ebből adódó szükségességével az össznemzeti kulturális homogenitás fenntartására irányuló nyomás nyilvánvalóan gyöngül. Ehhez képest új időszűrésre tesz szert a helyi közösségek élete, a regionális kultúra és a tájnyelv.

²⁷ Vö. például Raymond Williams: *The Long Revolution*. Chatto & Windus, London, 1961. p. 140. skk.

²⁸ „Hogy az egyetemek száma növekedjék – folytatódik az idézett passzus –, bizonyos korlátok között természetes és kívánatos; és korántsem lényeges, hogy valamennyi ugyanazt a mintát kövesse. Természetes és kívánatos, megintcsak, hogy erőfeszítések tétessenek a tudásnak és a szellemi érdeklődésnek minden néposztály körében történő terjesztésére esti előadások révén... Ám téveszme volna, méghozzá kártékony téveszme, azt föltételeznünk, hogy esti előadások, bármennyire kitűnőek s önképzéssel bármennyire kiegészülnek is, azonosak lehetnének az egyetemi tanulás sokéves szabadságával, melyre a rendszeres iskolai képzés még hosszabb szakasza készített elő.” (Rashdall, i. m. 3. köt. p. 462.)

dékok által elhomályosítani.²⁹ Az Amerikai Tanárok Szövetsége által a közelmúltban kiadott, „How Unions Can Harness the Technology Revolution on Campus” című jelentés arra az álláspontra helyezkedik, hogy semmilyen *undergraduate* képzést ne lehessen a maga teljességében úgymond „távolból” adni. Ahogyan a jelentés fogalmaz: „Minden pedagógusi tapasztalatunk azt mondhatja velünk, hogy a *campus* közös emberi terében zajló tanítás és tanulás a kezdeti egyetemi évek tapasztalatának lényegéhez tartozik, és nem áldozható fel nagyobb mértékben, hacsak az oktatást-nevelést nem akarjuk elfogadhatatlan színvonalra süllyeszteni.”³⁰ Persze más hangok is vannak. James W. Hall (Vice Chancellor for Educational Technology and President of Empire State College, State University of New York) szerint a távoktatás az egyik legjelentősebb megoldás, amellyel a hagyományos egyetem a források szűkösségére válaszolt. A távoktatás mindenekelőtt olyan mozgalom, amely nem annyira kihívni vagy megváltoztatni kívánta a felsőoktatás szerkezetét, mint inkább kiterjeszteni a hagyományos egyetemet, meghaladni annak szűkösségét és kirekesztő voltát. A távoktatás kreatív politikai válasz a hagyományos egyetemi szerkezet fokozódó növekedési képtelenségére.³¹

Hall érvére rövidesen visszatérek, ám hadd nézzek előbb szembe Rashdall fő állításával, miszerint a felsőoktatás bármilyen valóban megfelelő formája elkerülhetetlenül előfeltételez valamiféle hagyományos egyetemi keretet: meghatározott helyszínt és meghatározott időszakaszt, amely a tanárok és a hallgatók közötti elmélyült személyes kommunikáció keretétül szolgál. Az a benyomásom, hogy – függetlenül a mellette vagy ellene szóló érvektől – a Rashdall-féle egyetem már régen megszűnt létezni. Ami engem illet, biztosan állíthatom, hogy a diákevek nem sokat alakítottak rajtam; amit valaha is elsajátítottam, annak túlnyomó részét a magam választotta könyvekből, illetve konferenciákon tanultam, a hasonló érdeklődéssel bíró kollégák informális hálózatához tartozva sajátítottam el. Egyetemi oktatóként nem voltam teljesen sikertelen; ám tökéletesen tisztában vagyok azzal, hogy az évtizedek során szakmai energiáimból csupán töredéknyit fordítottam hallgatóimra³²; és gyakorlatilag semennyit sem tanárkollégáimra. Másoknak mintha hasonló tapasztalataik lennének. Egy, korábban a Harvardon és a University of California-n tanító volt egyetemi oktató mondta a közelmúltban: „Nagyon magas rangú, nagyon tisztelt professzorral azáltal lettem, hogy könyveket és cikkeket publikáltam s előadásokkal fellépve bejártam a világot, nem pedig azáltal, hogy jó tanár voltam. Minél inkább jó tanár voltam, annál kevesebb figyelmet szánhattam publikációimra s ezzel előmeneteli esélyeimre.”³³ *A kialakuló világméretű elektronikus egyetem* című könyvében Parker Rossman egyetért ama jóslattal, miszerint „végét járja a legtöbb amerikaiak képzeletében még élő egyetem – négy boldog év a *campus*-on eltöltve”. Rossman megállapítja, hogy 1990-ben az amerikai egyetemi hallgatók fele idősebb volt a hagyományos *college* életkornál, s hogy alap- vagy *graduate* szintű egyetemi tanulmányaikat sokan

²⁹ Harold A. Innis: *The Bias of Communication*. University of Toronto Press, Toronto, 1951. p. 203. skk., különösen p. 212.

³⁰ Interjú Larry Gold-dal és James R. Mingle-lel: *Should Distance Learning be Rationed?* In: *Educom Review*, 1996/4. sz. – James Mingle (Executive Director of the State Higher Education Executives Offices) élesen bírálja a jelentést.

³¹ James W. Hall: *The Revolution in Electronic Technology and The Modern University: The Convergence of Means*. In: *Educom Review*, 1995/4. sz.

³² Mostanában ez megváltozott: napi e-mail kapcsolatban állok kollégiumaim résztvevőivel.

³³ Donald Norman a *Transforming and Preserving Education: Traditional Values in Question* című beszélgetésben. In: *Educom Review*, 1994/6. sz.

részidőben és ide-oda utazva végzik, miközben éveken át már állásban vannak.”³⁴ Nem kétséges, hogy a helyzet Európában is hasonló – vagy hasonlóvá lesz. Ha az élethosszignálani tanulás válik uralkodó mintává, ama kezdeti néhány esztendő aligha őrizheti meg döntő szerepét.

Mármost jól tudjuk, hogy az interaktív, hálózott, multimediális kommunikáció korában a terek, helyek és helyszínek szerepe persze nagyon is megváltozott.³⁵ A fizikai jelenlét számos tekintetben elvesztette fontosságát. Számos vonatkozásban – ám nyilvánvalóan nem minden tekintetben. Virtuális közösségek nem pótolhatják a valóságos közösségeket. A virtuális közösségek fizikai közösségeket *előföltételeznek*, miközben az is igaz, hogy előbbieket gyakran vezetnek utóbbiak kialakulásához vagy megerősödéséhez. Nem úgy áll a helyzet, hogy minden virtuális közösségnek valamely fizikai közösséghez kell tartoznia; inkább úgy, hogy a virtuális közösségek világában szükség van a szoros fizikai közösségek bőségére is. Az oktatás – s azon belül a felsőoktatás – szférájában ez azt jelenti, hogy a virtuális tanulócsoportok tagjainak személyes konzultációkban és vitákban is részt kell venniük. A helyi oktatási központok fogalma persze jól ismert a távoktatási szakma berkeiben.³⁶ Ezt a fogalmat ma növekvő mértékben kiegészíti a *tanuló közösségek* fogalma, vagyis az az eszme, hogy az úgynevezett *közösségi hálózatoknak* kell a virtuális oktatás/tanulás helyi alapjaiként szolgálniuk. Mint Schuler írja, „a közösség támogatja a tanítást/tanulást (például tájékoztatással, kirándulásokkal, önkéntesekkel és pénzügyi segítséggel), az oktatási rendszer pedig támogatja a közösséget (például polgári akciókkal, szakképzéssel és a források közös felhasználásával).”³⁷

A távoktatás fő szerepet játszhat és nyilvánvalóan főszerepet is fog játszani a felsőoktatásban. Melyek lesznek a következmények? Úgy gondolom, hogy a fejlődés három egymás utáni fázisát láthatjuk előre. Az első az, amelyet James W. Hall a *konvergencia* terminussal jelöl. „Mivel a technológia megváltoztatja a ‘távolság’ jelentését és hatékonyságát – írja Hall –, a távoktatás által elfoglalt szeglet kevésbé meghatározott és jóval kívánatosabb lesz a hagyományos egyetem számára. Röviden: az egyetem a mély szerkezeti változás folyamatában leledzik, és ama változás új strukturális fogalomhoz vezet: a konvergencia fogalmához. Ez a változás új esélyeket jelent a ‘távoktatás’ számára, ám ugyanakkor a hagyományos egyetem, teljes súlyával, közvetlen versengésbe kerül a szakosított távoktatási intézményekkel... Ebben a versengésben – jósolja Hall – a már meglévő távoktatási intézményeknek nem kell szükségképpen veszíteniük; maguk is a konvergencia egyetemeivé válhatnak, és valószínű, hogy sokan ténylegesen azzá is fognak válni.”

A második fázist leginkább a *partnerség* fogalmával jellemezhetjük. Az egyes intézményeknek nem állnak rendelkezésére olyan források, amelyekre hagyatkozva minden szükséges tananyagot kifejleszhetnének. A természetes következmény: „virtuális együttműködés a piac differenciálásán keresztül, amelynek során a különböző intézmények kü-

³⁴ Parker Rossman: *The Emerging Worldwide Electronic University: Information Age Global Higher Education*. Greenwood Press, Westport, 1992. p. 7. sk.

³⁵ George P. Landow, i. m. p. 349.

³⁶ Erre vonatkozóan több fontos írás található a Judy Frank és Beryl O'Reilly által szerkesztett *Lifelong Learning, Open Learning, Distance Learning* című kötetben, így különösen: Michel Arnaud: *Cooperative Learning in Knowledge Centers*; Sue Challis – Mollie Oatley – Helen Tolley: *Widening Access in Rural Communities*; Judith Fage – Roger Mills: *New Technologies and the Inclusive Learning Society*; Janet Jenkins: *New Pathways to Lifelong Learning – The Potential of Distance Education*.

³⁷ Schuler, i. m. p. 88. A gondolat erősen jelen van Sue Challis – Mollie Oatley – Helen Tolley: *Widening Access in Rural Communities* című cikkében, id. hely.

lönböző felsőoktatási szolgáltatásokra szakosodnak.”³⁸ Munkamegosztás alakul ki a kurzusok kínálati viszonylatában; továbbá munkamegosztás, érthető módon, a tanítás és az értékelés intézményei között. Utóbbi fejleménnyel az *akkreditáció* fogalma tartalmát veszíti.

A harmadik fázis – utópikus fázis, ha úgy tetszik – a *szerves tanulási környezet* fázisa. Olyan virtuális és fizikai környezetről van szó, amelyben a tananyagok elegendő bőséggel állnak rendelkezésre, és elegendően jól elrendezettek ahhoz, hogy lehetővé tegyék a spontán tanulást. Ilyen környezetben a vizsgák és a bizonyítványok iránti igény kivétel-számba menne; a szabály pedig az alkalmazásban lévő munkaerő újonnan elsajátított készségeinek munkahelyi kollégái általi elismerése volna.

Midőn a nyitott és a távoktatás válik a felsőoktatás uralkodó mintájává, a kutatás és az oktatás fennálló intézményeinek elkerülhetetlenül újra kell fogalmazniuk saját szerepüket. Hadd mondjak befejezésül néhány szót arról, hogy az az intézmény, amelyhez magam tartozom, a Magyar Tudományos Akadémia Filozófiai Intézete, miképpen törekszik új hivatást találni. Úgy gondoljuk, hogy először is az a szakadék, amely ebben az országban egyfelől a felsőfokú iskolák, másfelől az MTA kutatóintézetei között tátong, alighanem spontán áthidalódik, amint az egyetem falai omladozni kezdenek. Másodsorú úgy véljük, hogy noha ennek a folyamatnak hosszabb távon spontánnak kell lennie, természetének öneszmélődő megértése hasznos rövidtávú segédeszközt jelenthet. Ennek megfelelően, két évvel ezelőtt, kutatási projektet indítottunk *Az európai egyetem funkcióváltozása* címmel. Már vannak első eredményeink; és próbáljuk ezeket az eredményeket a gyakorlatba átültetni. Jelesül – harmadszor – megkezdtük egy *virtuális egyetem* tervének fölépítését³⁹, jól tudva persze, hogy ez a terv csak akkor realizálódhat – vagy virtualizálódhat, ha úgy tetszik – ha partneri segítséget kapunk azoktól, akiknek a távoktatás terén tényleges tapasztalataik vannak. S így igazán örülünk annak, hogy a Budapesti Műszaki Egyetem, a távoktatási mozgalom egyik magyarországi fellegvára – negyedszer – éppen ezt a partneri segítséget ajánlotta föl számunkra. Számítunk erre az együttműködésre – és mindnyájuk együttműködésére és támogatására.

NYÍRI KRISTÓF

³⁸ Brian R. Gaines: *Institutional Transformation to a Learning Web*. 1997. Ennek elérhetősége: <http://ksi.cpsc.ucalgary.ca/KSI>

³⁹ Elérhetősége: <http://www.idg.hu/uniworld>