

Elektroničko učenje (*eLearning*) kao odgovor na izazov sveučilišne nastave danas

Maria Ines Breinbauer
Sveučilište u Beču, Austrija
Institut za pedagogiju

Sažetak

Inovativno poučavanje putem elektroničkog učenja (*eLearning*) posljednjih je godina postalo strateškim nastojanjem mnogih sveučilišta. Prilog provjerava ta nastojanja na trostruki način: ponajprije se traga za empirijskim potvrdama željenog „poboljšanja kvalitete”. Zatim se (u normativnom pogledu) postavlja pitanje je li očekivano poboljšanje kvalitete koje se povezuje s *e*-učenjem uopće karakteristično za one zahtjeve kojima se sveučilište odlikuje za razliku od ostalih ustanova za daljnju izobrazbu. Naposljetku se — više kao program istraživanja — skicira pitanje o „snazi posredovanja smisla” (Sibylle Krämer) novih medija u sveučilišnoj nastavi, tj. njihovo sudjelovanje u sadržaju poruka, s one strane s njima povezanih namjera. Temeljni stav skeptičnog pedagoga i u slučaju elektroničkog učenja nije ni euforija ni idiosinkrazija, već trijezna provjera koja stavlja granice pretjeranim zahtjevima i zadržava svijest o uglavnom nepromišljenim premisama i nepriznatom neznanju.

Ključne riječi: europski sveučilišni prostor, razvoj sveučilišta, *e-Learning*, medijska didaktika, visokoškolska didaktika, obrazovanje preko znanosti

Summary

ELECTRONIC LEARNING (*ELEARNING*) AS THE ANSWER TO THE CHALLENGE OF UNIVERSITY TEACHING TODAY?

Maria Ines Breinbauer
University of Vienna, Austria
Institute of Pedagogy

The innovative teaching through the electronic learning (*eLearning*) has in recent years become the strategic effort of many universities. This contribution examines those efforts in three ways: first by searching for the empirical confirmation of the desired “quality improvement”. Next, the question is asked (from the normative point of view) whether the expected quality improvement associated with *eLearning* is in the first place characteristic for the specific demands of the university in distinction from the other institutions for further training. Finally, the general outline - more a research programme - is given about the issue of “strength of the mediation of meaning” (Sibylle Krämer) of new media in university teaching, i.e. their participation in message content, beyond the related intentions. The basic attitude of the sceptical educationist concerning the *eLearning* is neither euphoria nor idiosyncrasy, but the sober verification which sets limits to excessive demands and maintains awareness of mostly imprudent premises and unrecognized ignorance.

Key words: European university space, university development, *e-Learning*, media didactics, higher-education didactics, education through science

I. Uvod

Inovativno poučavanje preko elektroničkog učenja (*eLearning*) posljednjih je godina postalo strateškom težnjom mnogih sveučilišta. U nastavku ću to nastojanje podvrgnuti trostrukoj provjeri: prvo, zanima me jesu li u ikojem pogledu empirijski potvrđena ili se mogu potvrditi „poboljšanja kvalitete” koja su se očekivala od elektroničkog učenja. Tada ću razmotriti jesu li očekivana poboljšanja kvalitete koja se povezuju s elektroničkim učenjem uopće karakteristična za one značajke kojima se sveučilište odlikuje ili bi se trebalo odlikovati prema svim ostalim organizatorima daljnje izobrazbe. Konačno se — više kao program istraživanja — skicira pitanje o „snazi suproizvodnje smisla” (Sibylle Krämer) novih medija u sveučilišnoj nastavi, što će reći njihovo su-djelovanje u sadržaju poruka, s onu stranu intencija koje ove slijede. Upravo se u tom posljednjem pitanju krije neka vrsta paradoksa: u pravilu „sadržaj” sam medij čini nevidljivim: gledajući dobar film, zaboravljamo projekcijsku površinu, slova i njihov oblik nestaju iza priče, koncert nas ispunja radošću svojim blagozvučjem, a ne zbog titraja zraka, a nekomplificirano snalaženje na platformi za učenje medij čini praktički nezamjetljivim — za korisnika idealno stanje! Pa ipak bi „slijepa točka u uporabi medija” (Krämer, 2000, 74) mogla biti pravi izazov za pedagogiju ako se ona ne shvaća kao tehnologija za bolju izradu poželjnog ljudskog tipa u danom trenutku, već — u svojoj skeptičkoj varijanti — razjašnjava uvjete za konstituiranje čovjeka (podrobnije: Breinbauer, 1993, 1994, 1995). Kod mnogih pedagoga novi mediji bude staru čežnju za „Nürnberškim lijevkom”. (Pritom bi se bilo dovoljno podsjetiti da ni djelo Georga Friedricha Harssdörfera iz 1647. s lijepim naslovom „Poetski lijevak / Njemačko pjesništvo i stihoklepstvo/ bez uporabe latinskog jezika/ uliti u VI. sati” nije moglo ispuniti očekivanja koja je pobudio naslov.) Nasuprot tome, ja primjerenim ne držim, doduše, odbijanje, već trijeznu provjeru te od nje očekujem da pretjerana očekivanja svede na mjeru i sučeli ih s uglavnom nedomišljenim premisama i nataloženim neznanjem (usp. Fischer, 1996).

II. Elektroničko učenje kao natjecateljska strategija sveučilišta

U javnoj se raspravi uglavnom smatra neprijepnim da širenje novih medija nagoviješta ništa manje nego revoluciju učenja. Učenje uz potporu računala, multimedijalne okoline za učenje ključni su pojmovi s kojima se nadamo pokazati doraslima izazovima društva znanja. Javni diskurs nalazi snažan oslonac kod obrazovne politike. Austrijsko Ministarstvo prosvjete je već 2000. godine ustanovilo Upravljačku skupinu od 15 stručnjaka za područje novih medija i povjerilo joj zadaću izrade razvojnih težišta u okviru inicijative Novih medija u nastavi na sveučilištima i visokim stručnim školama (usp. priručnik „Novi mediji u nastavi na sveučilištima i visokim stručnim školama u Austriji”). I njemački savezni Forum za obrazovanje u kojem su bili zastupljeni ministri obrazovanja i znanosti, predstavnici socijalnih partnera, znanosti, crkvi i znanstvenika/studenata, kao jedan od najvažnijih parametara reforme obrazovanja u Njemačkoj ističe da bi se mnogo više morale rabiti mogućnosti informatičke i komunikacijske tehnologije za potporu učenja i poučavanja na svim obrazovnim područjima. Stručnjaci iskazuju žaljenje što se unatoč visokom tehničkom znanju i raznolikim pristupima elektroničkom učenju primjena novih medija u obrazovanju još uvijek nije udomaćila te se do sada nisu iscrpili potencijali novih medija za doživotno učenje (Forum za obrazovanje, 2001, 18-19). Otada mnoga europska sveučilišta ulažu u elektroničko učenje kao natjecateljsku strategiju, a kao primjere ovdje navodimo samo Sveučilište u Leuvenu, Multimedia Campus Kiel ili Virtualno sveučilište Hagen (usp. Keil-Slawik i Kerres 2003). Pitanje više uopće nije hoće li i u kojim „područjima poslovanja” „sveučilište budućnosti” svoj spas tražiti i nalaziti u tehnologijama-I&K, pitanje je još samo kako se tehnologije I&K mogu implementirati u svrhu optimiranja djelatnosti poduzeća. Budući da se „poduzetničkom djelatnošću” na sveučilištu uglavnom smatra trijada istraživanje, nastava i uprava, riječ je, dakle, o mogućnostima poboljšanja učinka i povećanja kvalitete na tim trima područjima. Odustajem od toga da na ovome mjestu sa strane bacim pogled na još uvijek upitno „povećanje kvalitete”

upravljačkih procesa uz pomoć elektroničkih mreža — ako se kvaliteta upravljačkih procesa povezuje s racionalnošću, pouzdanošću, štedljivošću, funkcionalnošću, rasterećenjem znanstvenog osoblja, sveučilišni bi djelatnici na svim razinama kao stručnjaci mogli reći ponešto o tome. Naša pozornost se treba usmjeriti isključivo na traženu inovaciju i poboljšanje kvalitete sveučilišne nastave. Ta je pozornost u načelu posve primjerena prema transformaciji sveučilišta u službi nove ekonomije koju zamjećujemo na svim kutovima i krajevima. Ona, međutim, ima i konkretan povod: prije nego što se neko sveučilište odluči nabaviti konkretnu platformu za učenje, ona se isprva može evaluirati pod različitim gledištima te pritom u podjednakoj mjeri vodi računa o iskustvima i potrebama nastavnika i studenata, kao i o sudu stručnjaka. Pritom se pod platformom za učenje temeljenom na *webu* razumijeva softver instaliran od servera koji pomaže u prenošenju bilo kojih obrazovnih sadržaja preko Interneta te podupire organizaciju za to prijeko potrebnih procesa učenja. Tako je npr. WebCT kao jedan od 15 sustava za upravljanje učenjem (*Learning Management Systems — LMS*) „položio” dvostupanjski postupak evaluacije (usp. Baumgartner i sur., 2002). Stoga ću ovdje samo kratko spomenuti „minimalne kriterije” što ih preporučuju stručnjaci jer bi s obzirom na našu temu njihovo značenje za osiguranje ili povećanje kvalitete sveučilišne nastave moglo biti relevantno. U te se minimalne kriterije ubraja da diljem Austrije postoji okvirna licencija, da korisnici mogu posredovanjem bilo kojeg *web-browsera* sudjelovati u procesu učenja (tzv. na *webu* temeljeno rješenje), da se korisnicima mora omogućiti na *webu* temeljeno upravljanje, kao i organizacija (izrada, proširenje, brisanje) *contenta* (sadržaja učenja) i tečajeva, da sustav mora podupirati barem njemački i engleski jezik te uz pomoć odgovarajućih oruđa komunikaciju unutar i između uloga. Kod širih kvalitativnih kriterija, utvrđenih ispitivanjem stručnjaka pozornost se osim toga obraćala i na relativno uravnotežen odnos između (12) didaktičko-komunikativnih kriterija i (15) tehničko-administrativnih kriterija. Ti su kriteriji s obzirom na isplativost velikih investicija nesumnjivo respektabilni. No nijedan od tih kriterija ne pokazuje posebno blizak odnos prema onom što se, barem tradicionalno, smatralo kvalitetom sveučilišne nastave: bilo da se ona gledala u povezanosti

istraživanja i nastave, bilo da se tražila u osobitoj kvaliteti refleksivnosti znanja (usp. između ostalog Benner, 1990; Mittelstraß, 1994; Mittelstraß, 1997). Pred masovna se sveučilišta danas očito postavljaju drugačiji zahtjevi glede učinkovitosti — šteta samo što oni bez rasprave zauzimaju mjesto starijih zahtjeva za kvalitetu. Pritom uopće ne želim osporiti da (funkcionalna) platforma za učenje nastavnicima i studentima nudi raznolike mogućnosti kako komponente elektroničkog učenja integrirati u nastavu te nastavu, odn. studij „fleksibilnije” oblikovati. Možda je točno da platforma nastavnicima pruža mogućnost rasterećenja kod administrativnih zadaća (pogotovo na masovnom sveučilištu) te u svakom slučaju varijabilne mogućnosti oblikovanja u komunikaciji između nastavnika i studenata. No od integracije elektroničkog učenja u nastavu u smislu *Blended Learning*, dakle kombinacije prezentne i *online* nastave, kao i samostudija i grupnog učenja istodobno se očekuje i kvalitativno poboljšanje nastave. Pritom se ne raspravlja ni o tome što bi danas trebala značiti kvaliteta sveučilišne nastave niti se poziva na empirijsku evidenciju da elektroničko učenje pridonosi poboljšanju kvalitete.

III. Iskustveni podaci za poboljšanje nastave putem elektroničkog učenja

Izvješća o inicijativama za elektroničko učenje su u pravilu ispunjena radosnim pionirskim raspoloženjem i zvuče lagano euforično. To isprva provocira jednostavno povratno pitanje je li euforija potvrđena iskustvenim podacima, tj. jesu li se obećane prednosti doista i empirijski očitovale. Podaci o tome su u izvjesnoj mjeri nepregledni. To je u biti povezano s time što različiti istraživački pristupi polaze od različitih pretpostavki te se ne mogu lako uspoređivati. Pogledamo li na iskustva drugih sveučilišta, čini se da se ostvario barem dio očekivanja. Na kongresu koji je sredinom srpnja 2004. održan na Sveučilištu u Trieru [<http://www.uni-trier.de/elearning2004>] razmijenjena su iskustva prikupljena na različitim stručnim područjima. Pritom se mogao razabrati široki spektar polja primjene: primjena novih medija u nastavi izgleda nije promijenila samo prezentnu nastavu

na predavanjima i seminarima već i omogućila prostornu i vremensku fleksibilnost pristupa nastavnim sadržajima bilo ponovnim skidanjem pohranjenih predavanja, bilo preko prijenosa uživo predavanja na nekom drugome mjestu. *Online* kurikulumi su se mogli rabiti bilo paralelno ili alternativno uz prezentnu nastavu na sveučilištu, organizacija predavanja i s time povezane potrebe za savjetovanje i raspravu olakšane su *online* potporom i još mnogo toga više. Ovo posljednje zaprepašćuje utoliko što kolegice i kolege s iskustvom rada na platformi izvješćuju o rastućoj potrebi za savjetovanje i znatnom vremenu za tutorstvo, zbog čega se može postaviti hipoteza da studenti prije zapadaju u novu vrstu bespomoćnosti umjesto da uživaju u slobodi „samousmjerenja”. (Slična se zapažanja stječu i pri praćenju studentskih platforma za raspravu: umjesto da se ciljano koriste raspoloživim *online* informacijama ili čitaju tradicionalne oglase, oni razmjenjuju spekulacije o modalitetima ispita, uvjetima iz studijskog plana i dostupnosti profesora.) Zapitamo li se o pouzdanom znanju o poboljšanjima stjecanja znanja, naići ćemo na vrlo višeslojnu osnovu za raspravu. Čak se i iz opširnih zbornika kao što je Izvješće s kongresa o učincima i učinkovitosti novih medija u obrazovanju, što su ga 2003. izdali Reinhard Keil-Slawik i Michael Kerres (usp. Breinbauer, 2004), koji izričito ističe svoju evaluativnu namjeru, može steći samo malo podudarnog, pouzdanog znanja. Uzrok tome je s jedne strane da se (1) i sam pojam učinka može i mora problematizirati. S druge strane pak da se (2) u cijeloj širini pojasa između instrukcionizma i konstruktivizma primjenjuju posve različite (psihološke) teorije učenja i poučavanja. Naposljetku, različite studije (3) polaze i od posve različitog razumijevanja „uspjeha u učenju”, uspjehom u učenju smatraju npr. deklarativno ili strateško znanje ili pak obrazložena, za slučaj vezana primjena znanja (usp. Nistor i Mandl, 1997) te ga (sukladno tome) mjere na različit način; neka istraživanja npr. obraćaju pozornost na stabilnost i otpornost znanja na zaboravljanje, druga na eksplikaciju znanja i sl. Studije se razlikuju (4) i po tome kojim čimbenicima pripisuju „uspjeh u učenju”. To ću 4. stajalište ovdje egzemplarno detaljnije razmotriti i o njemu raspraviti. Pritom se zbog nedostatka prostora mora izostaviti vrlo raširen pravac rasprave koji polazi od konstruktivističkih premisa

(o kritici konstruktivizma egzemplarno Pongratz, 2004). Tako Frank Achtenhagen (2003, 87) zastupa mišljenje da je za stjecanje znanja presudna interna obrada i predstavljanje predmeta učenja, a da na njih samo uvjetno utječe eksterno predstavljanje materijala za učenje. Pod tom premisom za njegovu göttingensku istraživačku skupinu (u suglasju s ostalim predstavnicima Anchored Instruction) u prvom planu stoje 4 obilježja uspješne nastave: „learnercentered, knowledge-centered, assessment-centered kao i community-centered” (Achtenhagen, 2003, 91). Zbog toga se mora npr. s obzirom na obilježje „usmjerenosti znanja” donijeti odluka o tome kojoj vrsti znanja pri poučavanju treba težiti (deklarativnom, proceduralnom, strateškom ili metakognitivnom znanju) te primjenu medija staviti u službu toga cilja: vrste znanja kojoj se u dotičnom slučaju teži. Drugi iskustva iz psihologije instrukcije (usp. Mayer, 2000) preoblikuju u oblikovna načela za multimedijalno učenje, na taj način dolaze do multimedijalnog načela, načela kontigiviteta, načela modaliteta, načela reduindancije, načela koherencije, načela personalizacije (usp. Niegemann, 2003) i brinu se zbog preopterećenja radnog kapaciteta ljudskog pamćenja (*Cognitive-Load-Theorie*), odnosno njegova prevođenja u dugoročno pamćenje. Sva ta načela služe premisi psihologije instrukcije da „s obzirom na različite nastavne ciljeve valja pronaći i uspostaviti najbolje moguće podudarnosti između nepromjenljivo zadanih i oblikovanih uvjeta ljudskog učenja” (Niegemann, 2003, 146). Tradicionalna didaktička zadaća poučavanjem dovesti do znanja postaje izazovom za instrukcijski dizajn da multimedijalnu okolinu za učenje oblikuje onako kako to nalažu nalazi znanosti o instrukciji. Niegemann (2003) se npr. time želi približiti „komunikaciji sličnoj dijalogu” i pritom smeće s uma da dijalog na taj način mutira u sredstvo instrukcijske tehnike (usp. nasuprot tome Heitger, 2003, 92-93, 110-111). Tj. poučavanje uz pomoć novih medija treba poduprijeti upravo one temeljne funkcije za koje se tvrdi da su funkcije svakog poučavanja: motiviranje, informiranje, poticanje razumijevanja, poticanje pamćenja, transfer i organiziranje i reguliranje procesa učenja (usp. Niegemann, 2003, 152). Ti se pristupi pozivaju na cijeli niz pretpostavki o kojima ovdje ne možemo raspraviti u pojedinostima. Svima im je u svakom slučaju zajedničko da mediju pristu-

paju, kako su to više puta pretpostavili medijski pedagozi, kao transportnom sredstvu po sebi lišenom značenja bilo kakvih sadržaja. Tu pretpostavku prepoznajemo npr. po tome što se multimedijalnost karakterizira time što se u nekom sustavu informacije prezentiraju „multimedijalno“ (tj. istodobnom uporabom različitih digitaliziranih medija), multikodno (koristeći se različitim simboličkim sustavima) i multimodalno (obračavajući se različitim osjetilnim modalitetima) te se usmjeravane od korisnika mogu interaktivno rabiti (usp. Achtenhagen, 2003, 87). Pretpostavimo li nasuprot tome da mediji ne prenose jednostavno poruke, već razvijaju snagu djelovanja koja „oblikuje modalitet našeg mišljenja, opažanja, doživljavanja, pamćenja i komuniciranja“ (Krämer, 2000, 14), tada se medij pretiskuje na strukturu i organizaciju znanja, a naknadna (pedagoška) pitanja su radikalno drukčija. To ću pokazati u odlomku VI. Metodički pak drugačije usmjerene evaluacijske studije posežu za podacima iz ispitivanja studenata. Michael Janneck i Monique Strauss u svojoj studiji *Novi mediji u dobroj sveučilišnoj nastavi* (2002) između ostalog utvrđuju da problemi kvalitete koje profesori i studenti zapažaju u visokoškolskoj nastavi nisu, kao što se često pretpostavlja, usko povezani s primjenom novih medija. Većina problemskih polja utvrđenih na jednoj radionici takve su vrste da bi ih se uspješno moglo otkloniti i tradicionalnom nastavom (nedostatna obvezatnost, transparentnost i profesionalnost). Od obilježja dobre sveučilišne nastave utvrđenih zajedno sa studentima (motivacija, obvezatnost, transparentnost, društvenost, kvaliteta, reflektirana didaktika i vješta metodička provedba, kao i samousmjeravanje) samo ih se nekoliko moglo poduprijeti novim medijima, djelomice ih je, međutim, primjenom novih medija bilo teže dostići. To osobito vrijedi za obilježja „reflektirana didaktika“ i „vješta metodička provedba.“ Egzemplarni pregled istraživačke literature s jedne strane, dakle, na pozadini različitih teorijskih polazišta razotkriva raznolike informacije o „učincima i učinkovitosti novih medija u obrazovanju“ koje, međutim, ne tematiziraju specifične zadatke sveučilišne nastave, s druge strane pak potiču očekivanja studenata „dobre sveučilišne nastave“ koja su prilično neovisna o primjeni novih medija ili se preko njih teško mogu realizirati.

IV. Sveučilište kao mjesto optimiranja upravljanja ljudskim izvorima?

U suvremenim natjecateljskim uvjetima posve je uobičajeno da upravni organi sveučilišta postavljaju ona težišta (pa i glede većih i trajno potrebnih investicija) koja se u okviru međunarodne konkurencije smatraju nužnima. Trebalo bi, doduše, i ovdje voditi računa o tome koji se kriteriji uspostavljaju kao mjerila kvalitete sveučilišne nastave: raznolikost mogućnosti, inovativnost, fleksibilnost, rasterećenje administracije, samousmjeravanje učenja, varijabilno oblikovanje komunikacije nastavnika i učenika. U svakom slučaju ne možemo odbaciti prednost koju neovisnost o mjestu i vremenu ima osobito za zaposlene studente. Pridruže li se tome još i elektroničko upravljanje tijekom studija i polaganja ispita, ponude tutorskog savjetovanja i faze nazočnosti (usp. Hoyer, 2003, 298) ili *online* trening za ispit, tada će prihvatljivost za studente koja je u novije doba i mjerilo za evaluaciju sveučilišne nastave ušutkati svakog skeptika. Pa ipak, treba iznijeti neka pitanja kojima se — koliko pratim raspravu — ne poklanja dovoljna pozornost: Imaju li sve te investicije doista za cilj poboljšanje onoga što se mora smatrati specifičnom razlikom sveučilišne nastave? Je li puki slučaj što se o temi *Blended Learning* najzastupljenije inicijative javljaju iz poslovne prakse (usp. Sauter i sur., 2004)? Ondje je logika postupka jasna: Utvrđuju se potrebe za kvalitetom, tada se razvijaju ciljevi i didaktičko-metodičke koncepcije, tada se postavlja pitanje koja su tehnološka rješenja nužna, ona se na osnovi „sustava za produkciju sadržaja i upravljanje učenjem mogu uz pomoć redakcijskih oruđa kojima se jednostavno rukuje“ (...) „na više načina relativno jednostavno sadržajno i u obliku prilagoditi potrebama dotičnog poduzeća“ (Sauter i sur., 2004, VII). Je li i sveučilište mjesto optimiranja upravljanja ljudskim izvorima? Treba li ono to postati? Može li ono tada istodobno i bez proturječja ustrajati na starijim opcijama i nadalje na svoje zastave izvjesiti jedinstvo „istraživanja i nastave“ kao Virtualno sveučilište Hagen koje se svojim geslom i nadalje veže uz akademsku tradiciju jedinstva istraživanja i poučavanja (usp. Hoyer, 2003, 297)? Ili to postaje značenja lišenom floskulom u vremenu u kojem

se „istraživanjem vođeno poučavanje” dijeli na tri funkcije, naime na dizajnera, instruktora i tutora (usp. Comment, 2004, 6); u vremenu u kojem više stručnjaka za *Blended Learning*, naime autor, elektronički trener, moderator i tutor (usp. Sauter i sur., 2004, 209) sukladno podjeli rada „svaki na području vlastite odgovornosti ciljano primjenjuju instrumente *Blended Learning*” (isto., 211)? Sveučilišni se profesor pretvara u „dizajnera”, postaje „konstruktorom” svoga predavanja, „izmišlja željene komponente (npr. nastavne sadržaje, ispite, zadatke, rasprave), odlučuje o raspoloživosti i prezentaciji postojećeg oruđa i utvrđuje poredak nastavnih sadržaja na startnoj stranici. Uz to ima mogućnost izbora između tri različito strukturirane radne okoline: *Basic View*, *Power View* i *Content Inventory*, pri čemu posljednji služi kao neka vrsta „skladišta”, gdje se pohranjuju različiti sadržaji tečaja (moduli za učenje, ispiti, URL-ovi itd.). Njemu sa strane stoji (teorijski, stvarno će se obje funkcije vjerojatno stopiti) „instruktor”, dakle „onaj koji drži predavanja i ispite, vodi popis polaznika tečaja, dodjeljuje zadatke, moderira diskusije ili studentima odgovara na *e-mail* poruke relevantne za predavanje” itd. (Comment, 2004, 6). Može li se na taj način baviti *Blended Learningom* pa ipak prakticirati „sveučilišnu razinu u nastavi”?

V. Usvajanje novovjekovne znanosti obrazovanjem na sveučilištu danas

Možda bismo se morali podsjetiti na to da se sveučilišno učenje ne zove slučajno studiranjem te to uzeti kao znak da se na njega ne može kao jedino mjerilo primijeniti usmjerenost na potrebe studenata i reprodukciju deklarativnog znanja. Možda bismo se trebali sjetiti povijesnih odgovora ne stideći se emfatičkog pojma znanja? Minimalna zadaća sveučilišta bila bi prezentacija i tumačenje znanstvenog znanja metoda dotične discipline. Koring (2000) po mome mišljenju s pravom podcrtava da najprije interpretacija znanje čini primjerenim da ga učenici usvoje, ali i tako mijenja učenike da oni pronalaze put do složenog znanja. Pritom se ne smije podcijeniti složenost (i pluralnost) znanja dotične discipline. A to znači,

ako se samo donekle želimo nadovezati na rezultate starije rasprave o podučavanju novovjekovne znanosti na sveučilištu, da se (1) znanost ne može podučavati zanemarujući povijesno-društveni kontekst nastanka i primjene sustava znanstvenih iskaza, da (2) podučavanje znanosti u podjednakoj mjeri mora izbjeći svodenje njome pojmljene stvarnosti na ono što kazuju pojedine znanstvene teorije, kao i hipostaziranje tih teorija u samu stvarnost te, konačno (3), da pri učenju studentima treba omogućiti iskustvo smisaone dimenzije prenošenog znanja (usp. Benner, 1990; Breinbauer, 2004). Možda bi nada u inovaciju koja se veže uz elektroničko učenje mogla pružiti poticaj da se na zadaću visokoškolske didaktike ne podsjećamo samo s pogledom na svladavanje mase studenata, već iznova pokrenemo raspravu o potrebi usvajanja novovjekovne znanosti obrazovanjem. Rasprava o središnjoj zadaći sveučilišta u okružju drugih tercijarnih obrazovnih ustanova s pravom izdavanja svjedodžbi se — zanemarimo li nekoliko iznimaka (Benner, 1997; Böhme, 2001; Breinbauer, 2004; Mittelstraß; 1994, 1997, 1998) — više gotovo i ne vodi. Na toj bi se pozadini moglo raspravljati o ulozi virtualne studijske ponude. Koring (2002) npr. zastupa mišljenje da je mjesto takve ponude prije u početnoj fazi i na početku glavnog studija jer pretpostavlja relativno jasno strukturiran i osiguran prostor znanja, a to je u većini disciplina zamislivo samo na području temeljnog znanja. Pri obradi složenih znanstvenih zadaća elektroničko bi učenje nasuprot tome moglo imati samo potporni karakter jer takav rad prodire u nova područja istraživanja.

VI. Uloga virtualne studijske ponude u usvajanju znanosti obrazovanjem

Razmotrimo li ulogu virtualne studijske ponude za ono što smo nazvali usvajanjem znanosti obrazovanjem još stupanj dublje, nećemo i dalje misliti da multimedijalnost kao prijenosnik lišen smisla po sebi možemo staviti u službu pukog prenošenja određene vrste znanja (usp. Achtenhagen, 2003). Nećemo se moći ograničiti na to da dizajn instrukcije optimiramo prema elaboriranim (psihološkim) teorijama i modelima učenja, miš-

ljenja i pamćenja u službi određene didaktičke namjere (usp. Niegemann, 2003). U oba slučaja pristupa se kao da su mediji puki instrumenti kojima se nešto postiže ili čini pristupačnim ono što inače ne bismo mogli dostići (o tome detaljnije: Seel, 2000; Seel, 2002). Morat ćemo mnogo više u obzir uzeti „snagu suproizvođenja smisla” (a ne samo prijenosa smisla) (usp. Sybille Krämer, 2000, 73) pojedinih medija ako s nizom medijskih filozofa na medije ne gledamo samo kao na puke prijenosnike poruka, već se zapitamo i o medijalnosti našeg razumijevanja svijeta uopće. „Medijalnost” izražava da je naš odnos prema svijetu, a time i naše aktivnosti i iskustva u razjašnjavanju (a ne samo pukom konstruiranju! (Usp. Pongratz, 2004) svijeta uvjetovan mogućnostima razlikovanja koje otvaraju mediji, odnosno ograničenjima koja oni pritome nameću (usp. Krämer 2000; vidi međutim već i mit o izumu pisma u Phaidrosu, Lenk, 1993). Pritom bi se moglo utvrditi koje značenje mediji prenose s onu stranu njima intendirane svrhe. Nadovezujući se na Derridu, Sybille Krämer između ostalog ima na umu i „prekomjernost” smisla, „višak vrijednosti” značenja (usp. Krämer, 2000, 79) koji korisnik znakova nije intendirao i koji ne podliježe njegovoj kontroli. Sybille Krämer u tom smislu medij shvaća kao trag (razgraničujući ga od konvencionalnog znaka): Tragovi nam ništa ne govore, oni nam nešto pokazuju. Oni su preddiskurzivni, predsemantički fenomen. Ono što oni pokazuju nastalo je usputno, nenamjerno — u suprotnom slučaju bismo iznova govorili o zna-

ku insceniranom kao trag. U poruci medija, glasi teza Sybille Krämer, potvrđuje se njegov trag (Krämer, 2000, 81). Što to znači u sklopu našeg propitkivanja o značenju elektroničkog učenja na sveučilištu, željenom inovativnom karakteru elektroničkog učenja, njegovu potencijalu za promjenu i poboljšanje sveučilišne nastave — s onu stranu gore izloženih poznatih atribucija? Ne bi li tu valjalo npr. razmisliti o implikacijama hiperteksta s obzirom na fundamentalne pojmove znanstvene tradicije kao ulogu autora, odnosno linearnost argumenata? Ako čitatelj hiperteksta svojim izborom mogućih linkova takoreći sam generira „tekst”, tada on time može potkopati autoritet autora, odnosno promašiti njegovu argumentativnu namjeru. Ali ne, kao što je to često kod učenika/studenata, kao izraz osobnog nerazumijevanja, već kao nužna implikacija „kulture tehnike” hiperteksta (usp. o tome Idensen, 1993; Bolter, 1997)! Ne bi li trebalo razmisliti o pojmu znanja potaknutom elektroničkim učenjem, koji još samo više ističe robnu prirodu znanja (usp. Lyotard), znanju pristupa kao proizvodu koji prije svega mora biti mobilan i konvertibilan? Pospješuje li elektroničko učenje razvoj u kojem prenošenje znanja poučavanjem zadobiva status distribucije roba, a njegovo stjecanje se podvrgava zakonu rentabilnosti? Elektroničko učenje tako je doista izazov za sveučilišnu nastavu danas. Ali elektroničko učenje nije odgovor na izazove koji se danas postavljaju pred usvajanje znanosti obrazovanjem već je i samo dio i povod za zaoštavanje problema.

Literatura

- Achtenhagen, F. (2003), Lerntheorien und Medieneinsatz: Bedingungen und Möglichkeiten der Steigerung des Lernerfolgs, u: Keil-Slawik, Reinhard, Kerres, Michael (Hrsg.), (2003), Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung (= education quality forum 2002 Band 1), Münster, New York, München, Berlin, Waxmann, 85 – 113.
- Baumgartner, P., Häfele, H., Maier-Häfele, K. (2002), Evaluierung von Lernmanagement-Systemen: Theorie – Durchführung – Ergebnisse, Handbuch E-Learning, Hg. von A. Hohenstein und K. Wilbers. Köln, Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Kurzfassung: „<http://virtual-learning.qualifizierung.com/evalplattform.htm>” [28. 7. 2004]
- Benner, Dietrich (1990), Wissenschaft und Bildung, Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft, In: Zeitschrift für Pädagogik 1990, 4, 597 – 620.
- Böhme, G. (2001), Eine vierte Kulturtechnik? Über Bildungspolitik in der Wissensgesellschaft. („http://www.schule-zukunft-hessen.de/download/unt_fach_boehme.pdf” [28. 7. 2004]
- Bolter, J. D. (1997), Das Internet in der Geschichte der Technologien des Schreibens, u: Münker, Stefan, Roesler, Alexander (Hrsg.), Mythos Internet, Frankfurt, Suhrkamp, 37 – 56.
- Breinbauer, I. M. (1993), Pädagogik als Widerstand gegen Homogenisierung des Vielgestaltigen, u: Brinek, Gertrude, Schirlbauer Alfred (Hrsg.), Pädagogik im Pluralismus, Beč, WUV-Universitätsverlag, 37 – 52.
- Breinbauer I. M. (1994), Das Verhältnis von Theorie und Praxis im Wandel von der prinzipienwissenschaftlichen zur skeptischen Pädagogik. Ein Stück Wissenschaftsgeschichte, u: Vjschr.f.wiss.Päd. 1994, 54 – 77.
- Breinbauer, I. M. (1995), Allgemeine Pädagogik als Kritik pädagogischer Vernunft, Oder: Die Sorge um die Identität eines Faches unter Bedingungen des Pluralismus, u: Vjschr. f. wiss. Päd. 1995, 298 – 311.
- Breinbauer, I. M. (2004a), Gesellschaftliche und pädagogische Kontexte von Bildung an der Hochschule (in Druck).
- Breinbauer, I. M. (2004b), Rezension von: Reinhard Keil-Slawik, Michael Kerres (Hrsg.), Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung (= education quality forum 2002 Band 1), Waxmann, Münster, New York, München, Berlin 2003, 333, u: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2004, 4.
- Comment (2004/2), Hrsg. vom Zentralen Informatikdienst der Universität Wien, E-learning an der Universität Trier, Qualitätsfaktor für Lehre und Lernen? (<http://www.uni-trier.de/elearning2004>) [28. 7. 2004]
- Fischer, W. (1996), Pädagogik und Skepsis, u: Borelli, Michele, Ruhloff, Jörg (Hrsg.), Deutsche Gegenwartspädagogik, Band II. Hohengehren, Schneider Verlag, 16 – 27.
- Forum Bildung (2001), Empfehlungen des Forum Bildung, Bonn. („http://bildungplus.forum-bildung.de/files/empfh_27-11-A-B.pdf” [28. 7. 2004]
- Handbuch – Neue Medien in der Lehre an Handbuch – Neue Medien in der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen in Österreich (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur)

Abteilung VII/D/1 — Neue Studienformen Andrea Ecker Felicitas Pflichter Angela Weilguny
([_HYPERLINK](#))

(http://www.bmbwk.gv.at/universitaeten/pm/nml/Neue_Medien_in_der_Lehre3399.xml) [28. 7. 2004]

Hoyer, H. (2003), Strategische Rahmenbedingungen für den Multimediaeinsatz in der Hochschule am Beispiel des Lernraumes Virtuelle Universität Hagen, u: Keil-Slawik, Reinhard, Kerres, Michael (Hrsg.), Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung, Münster, Waxmann, 295 — 304.

Idensen, H. (1993), Hypertext als Utopie: Entwürfe postmoderner Schreibweisen und Kulturtechniken, u: NfD — Zeitschrift für Informationswissenschaft und — praxis 1993, 44, 37 — 42.

Janneck, M., Strauss, M., Neue Medien in guter universitärer Lehre.

(http://www.wisspro.de/publikations/wisspro_wintertagung_neue_medien_janneck_strauss.pdf) [28. 7. 2004]

Keil-Slawik, R., Kerres, M. (Hrsg.) (2003), Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung, Münster, Waxmann.

Koring, B., Überlegungen zur personalen Komponente in der universitären Lehre im Hinblick auf Virtuelle Seminare.

(<http://www-user.tu-chemnitz.de/~koring/intbucho2/kapit10.htm>) [28. 7. 2004]

Krämer, S. (2000), Was haben die Medien, der Computer und die Realität miteinander zu tun? Zur Einleitung in diesen Band, u: Krämer, Sybille (Hrsg.) (2000), Medien — Computer — Realität, Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien, Frankfurt, Suhrkamp, 9 — 26.

Krämer, S. (2000), Das Medium als Spur und als Apparat, u: Krämer, Sybille (Hrsg.) (2000), Medien — Computer — Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien, Frankfurt, Suhrkamp, 73 — 94.

Krämer, S. (Hrsg.) (2000), Medien — Computer — Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien, Frankfurt, Suhrkamp.

Lenk, H. (1993), Philosophie und Interpretation, Frankfurt, Suhrkamp, Mayer, Rivhard E. (2001), Multimedia Learning. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Mittelstraß, J. (1994), Die unzeitgemäße Universität, Frankfurt, Suhrkamp.

Mittelstraß, J. (1997), Universität — Wissenschaft — Gesellschaft, Über das Leben in einer Leonardo-Welt, Innsbruck, Studienverlag.

Münker, S., Roesler, A., (Hrsg.) (1997), Mythos Internet, Frankfurt, Suhrkamp.

Niegemann, H. M. (2003), Schlau durch Mausclick? Bedingungen für ein effizientes Lernen mit den neuen Bildungsmedien, u: Keil-Slawik, Reinhard, Kerres, Michael (Hrsg.), Wirkungen und Wirksamkeit Neuer Medien in der Bildung, Münster, Waxmann, 145 — 160.

Nistor, N., Mandl, H. A. (1997), Lernen in Computernetzwerken, Erfahrungen mit einem virtuellen Seminar, u: Unterrichtswissenschaft 25 (1997), 19 — 33.

Pongratz, L. A. (2004), Konstruktivistische Pädagogik als Zauberkunststück, Vom Verschwindenlassen und Wiederauftauchen des Allgemeinen, u: Pongratz, Ludwig A., Nieke, Wolfgang, Masschelein, Jan (Hrsg.), Kritik der Pädagogik — Pädagogik als Kritik, Opladen: Leske + Budrich, 108 — 133.

Sandbothe, M. (1997), Interaktivität — Hypertextualität — Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet, u: Münker, Stefan, Roesler, Alexander (Hrsg.), Mythos Internet. Frankfurt, Suhrkamp, 56 — 82.

Sauter, A. M., Sauter, W., Bender, H. (2004), Blended Learning, Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining, Unterschleißheim/München: Luchterhand.

Seel M. (2000), Medien der Realität und Realität der Medien, u: Krämer, Sybille (Hrsg.) (2000), Medien — Computer — Realität, Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien, Frankfurt, Suhrkamp, 244 — 268.

Seel, M. (2002), Sich bestimmen lassen. Studien zur theoretischen und praktischen Philosophie, Frankfurt, Suhrkamp.

Zusammenfassung

ELEARNING ALS ANTWORT AUFDIE HERAUSFORDERUNG AN UNIVERSITÄRE LEHRE HEUTE?

Maria Ines Breinbauer
Universität Wien, Austria
Institut für Erziehungswissenschaft

Innovative Lehre durch eLearning ist in den letzten Jahren zum strategischen Anliegen vieler Universitäten geworden. Der Beitrag prüft dieses Anliegen in dreifacher Weise: Zum einen wird nach empirischen Belegen für die erhofften „Qualitätsverbesserungen“ Ausschau gehalten. Dann wird (in normativer Hinsicht) gefragt, ob die mit eLearning verbundenen Qualitäts-Erwartungen überhaupt charakteristisch sind für jene Ansprüche, die die Universität gegenüber irgendwelchen anderen Weiterbildungsanbietern auszeichnet (oder auszeichnen sollte). Schließlich wird — eher als Forschungsprogramm — die Frage nach der „sinnmitemzeugenden Kraft“ (Sybille Krämer) der Neuen Medien in der universitären Lehre skizziert, soll heißen ihre Mit-Beteiligung am Gehalt der Botschaften, jenseits der mit diesen verfolgten Intention. Die Grundhaltung des skeptischen Pädagogen ist auch im Falle von eLearning weder Euphorie noch Idiosynkrasie sondern nüchterne Prüfung, die überzogene Ansprüche in Schranken weist und die meist unbedachten Prämissen und das nicht eingestandene Nicht-Wissen in Erinnerung hält.

Stichworte: Europäischer Hochschulraum, Universitätsentwicklung, eLearning, Mediendidaktik, Hochschuldidaktik, Bildung durch Wissenschaft