

Oktatás–Informatika

Digitális

nemzedék
2015

konferencia



2015
1. szám

A tartalomból

Z. Karvalics László: Közoktatás: honnan, hová, hogyan? Szempontok az átmenet tudáskormányzásához

Szabó Éva: A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században

Gyarmathy Éva
Diák3.0 – A határtalan lehetőségek generációja

Barbarics Márta
Iskolai értékelés gamification alapokon

SZERKESZTŐSÉG

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Információs Társadalom Oktató- és Kutatócsoport

1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27. 406. szoba

Telefon: 461-4500/3814, 3804, fax: 461-4528

szerkesztoseg@oktatas-informatika.hu

www.oktatas-informatika.hu

A különszám főszerkesztője: Hülber László (hulber.laszlo@ppk.elte.hu)

KIADÓI MUNKÁLATOK

ELTE Eötvös Kiadó • www.eotvoskiado.hu

A folyóirat megjelenését az ELTE Pedagógikum Központ támogatta.

Kiadja az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara.

Felelős kiadó: dr. Demetrovics Zsolt dékán

HU ISSN 2061-179X

ELŐSZÓ.....	4
<i>Hülber László – B. Tier Noémi – Lévai Dóra – Szekszárdi Júlia</i> Digitális nemzedék konferencia 2015	4
TANULMÁNYOK	7
<i>Z. Karvalics László</i> Közoktatás: honnan, hová, hogyan? Szempontok az átmenet tudáskormányzásához	7
<i>Szabó Éva</i> A digitális szakadékon innen és túl. A tanárszerep változása a XXI. században.....	17
<i>Gyarmathy Éva</i> Diák3.0 – A határtalan lehetőségek generációja	32
<i>Barbarics Márta</i> Iskolai értékelés gamification alapokon	43
JÓ GYAKORLATOK.....	62
<i>Fegyverneki Gergő</i> Digitális generáció az irodalomórán – tények, módszerek, elképzelések	62
MŰHELY	74
<i>M. Haba Anikó</i> Versike.hu oktató játék – Egy gamification-próbálkozás tapasztalatai	74
ENGLISH SUMMARY	83
SZÁMUNK SZERZŐI.....	90

KÖZOKTATÁS: HONNAN, HOVÁ, HOGYAN? SZEMPONTOK AZ ÁTMENET TUDÁSKORMÁNYZÁSÁHOZ

Z. Karvalics László

A közoktatás változásait, mint az oktatás „(világ)válságaira” vagy nem kellőképp „hatékony” voltára adott válaszokat tipikusan és elsősorban az oktatáspolitikai és oktatásirányítási mező termeli, és még az alternatív pedagógia felől érkező kezdeményezések illetve kísérleti programok is csak ezen a „szűrőn” keresztül tudnak integrálódni. Eközben hallatlan kiterjedtségű és összetettségű tudás halmozódik fel a tudományos műhelyekben és a dokumentálható legjobb gyakorlatok világában avval kapcsolatban, hogy milyen elvek, megközelítések, technikák, módszerek jelenthetnek előrelépést, amellyel az iskola és a tanítás mikrokozmosza képes a világ és a társadalom változásait követni. S noha a közgondolkodás, a szakmai orgánumok, a médiaszféra, a személyes tapasztalatok és a jelentéscsere áramlásrendszeréből sok minden képes „átszűrődni” a pedagógia mindennapjaiba, ezek a változások személyfüggők, sporadikusak, esetlegesek – és még a leginkább előremutató, életképes praxisok is „letörölhetőek” a tábláról akár egyetlen inadekvát oktatáspolitikai fellépéssel.

Emiatt emelkedik alapkérdéssé, hogy miképpen lehet az oktatáspolitikai és pedagógiatudományi diskurzusokon felülemelkedve állításokat tenni annak a (részben irányított) átmenetnek a természetéről, amely jelenlegi, meghaladottnak minősített állapotából egy fejlettebbnek és adekvátabbnak mondott állapotba szeretné átvinni a közoktatást?

Ebben az írásban igazolni szeretném, hogy az átmenet problémakörének megragadásához szükséges, de nem elégséges feltétel a legátfogóbb, és már kielégítően komplex vizsgálati és fogalmi keretrendszer megalkotása, amely alkalmas a leírás (elemzés) és a normatív célok meghatározásának szempontjait egyesíteni – a változás elkerülhetetlenségére, értelmére, irányára, tartalmára és összetevőire vonatkozó elvárások illetve jövőkép formájában, amelyre konszenzus épülhet a cselekvésválasztáskor. Amire azonban praktikusán ezen felül még feltétlenül szükség van, az azokkal a kérdésekkel való szembesülés, amelyek az átmenetnek, mint elképesztő méretű társadalmi innovációnak a sikeréhez előfeltételként szükséges tudások természetére vonatkoznak.

Belátható ugyanis, hogy a változást nem elsősorban az oktatás megújítására vonatkozó, már így is óriásira nőtt pedagógiai és fejlődés-lélektani tudás gyarapításától, hanem az oktatási rendszer változásaira hatást gyakorló döntések és beavatkozások természetére és

alakíthatóságára vonatkozó ismeretek bővítésétől remélhetjük. S mivel ezen a területen (is) nagy a tudáshiány, nem rendelkezünk elfogadott közös nyelvvel és közös fogalmakkal, nem nagyon van mit „menedzselni”: egyedül a tudáskormányzás nézőpontja lehet alkalmas a tudatosan tervezett és gondozott átmenet öntőformáinak megalkotásához. Másképpen: itt az idő, hogy elkezdjük keresni és megrajzolni az átmenet tudáskormányzásának körvonalait. Minderre akkor is érdemes időt és kutatói figyelmet szentelni, ha a közvetlenül érzékelhető akut válságjelenségek igénylik a legsürgősebb, azonnali reflexiókat: a növekvő gyerekszegénység, az Unió lista aljára süllyedés az oktatásra fordított költségek alapján, a közelgő tanárhány, a közoktatást elhagyók számának növekedése (Hajdu és mtsai, 2015), vagy akár az iskolaépületek megállíthatatlannak tűnő amortizációja. A számok alapján a látélet elszomorító, de vajon mi kell ahhoz, hogy a politikai és oktatásirányítási elit is kétségbe essen, és ne sikertörténetnek lássa, ami a magyar közoktatásban történik? Azonnal kiderül, hogy ha így tesszük fel a kérdést, a válaszoknak egészen máshonnan kell érkezniük, mint a statisztikáknak.

Gyár-modell, tölcser-modell, pénz és tanár. Mit is akarunk meghaladni?

Audrey Watters egy terjedelmes, friss írásban figyelmeztet arra, mennyire félrevezető lehet, ha ítéletünket a „gyár-szerű iskola” meghaladására, a „porosz modellen” való túllépésre vagy az „ipari korszak” közoktatásának korszerűsítésére alapozzuk (Watters, 2015). Történeti mérlegen ugyanis mindig jóval összetettebb és bonyolultabb képlettel állunk szemben, mint amit a kézenfekvő, de leegyszerűsítő elnevezések sugallnak. A gyár-analógia például nem azért működik, mert az iskola „leképi” annak attribútumait (a pontos munkakezdet, a „futószalag-szerű” elhelyezkedést a térben), vagy mert jól megfeleltethetőek egymásnak (a diák a termék, a tanár a munkás, aki előállítja, és az iskola az üzemcsarnok, ahol a folyamat végbemegy). Hanem azért, mert a modern nagyüzem és a modern közoktatás kialakulása mögött ugyanazok a hajtóerők munkálnak. A „gyár” és a „tudásgyár” azonban csak egy forma: a meghatározó nézőpont a funkció és a misszió, amit teljesítenek, és a tartalom, ami a legmélyebb lényegüket adja. Ugyanis a modern közoktatás, születésekor, létrejöttékor gyár-szerű mivolta ellenére óriási kulturális előreugrást szolgált, és számos funkcióját mai napig őrzi: a gyermekmegőrzést/felügyeletet, a kortárs csoportok közösségi terének felépítését, a személyiség-és tudásfejlesztés (az iskola mögött álló tanárképzésből fakadó) módszertani-didaktikai kultúrájának folyamatos gyarapítását és alkalmazását, stb.). A gyár megszüntetése (*Illich* elhíresült programjával: az iskolátlanítás) nem old meg semmit, mert a gyár-természet egy sokkal átfogóbb komplexumnak csak egy része, és maga a gyár-mivolt sem egydimenziós sajátosság.

Nézzük meg ugyanezt a tölcser-modell felől. A metafora a tanuláselméletekben transzmissziós folyamatnak nevezett elvet teszi népszerűen közérthetővé (*Comenius*é sem volt rossz annak idején: a diák papírlap, amelyre írunk). Az iskola ennek megfelelően az a hely, ahol a tanárnak az a feladata, hogy átadja, áttöltse a tanulók fejébe a tudást. Már több, mint 30 éve megszületett a transzmissziós elmélet átfogó kritikája, diagnózisa és az ahhoz kapcsolódó terápia (*Perkinson*, 1984), de – ahogy *Komenczi Bertalan* fogalmaz – mai napig érvényes és

időszerű, mert nem látszanak e leszűkítő szemlélet meghaladásának körvonalai (Komenczi, 2015a).

Csakhogya oka van annak, hogy még nem söpört végig a pedagógián a tölcsermentesítés forradalma. S e mögött nem csak a közoktatás intézményrendszerének ellenállása, konzervativizmusa vagy a szemléleti fordulat végig vitelének nehézségei húzódnak meg. Az is baj, hogy a transzmisszió-kritika egyoldalú tanulásképre és egydimenziós magyarázatra – még szigorúbban: részigazságra – épül. Egyrészt vannak tanulási helyzetek, amikor nagyon is hasznos lehet a tölcser-modell (például amikor a tanár a diák aktív választásaihoz és tudásfelfedező útjaihoz igazítva azokat az ismereteket adja át az épp megfelelő ritmusban, amelyek gyorsabb, hatékonyabb, megalapozottabb önálló kalandozásokat tesznek lehetővé). Másrészt, vegyük észre, alapvetően nem is a tölcserrel van baj, hanem a tekintély-elvvel, az autoritással vagy éppen az áttöltendő ismeret-csomagok autenticitásával (Paulo Freire szótárában: elavultságával, nekrofil jellegével). Ezért nem is az a megoldás, hogy kiiktatjuk a tudást a diák fejébe tuszkoló tanári viselkedést a képletből (ahogy Perkinson teszi), hogy annak helyére saját hibáiból, hibák elkövetéséből tanuló ágenseket helyezve „javítsunk tudásunkon, viselkedésünkön, énképünkön” (Komenczi, 2015b). Evvel ugyanis még nem jutottunk közelebb semmiféle jó válaszhoz, mert az egyik fajta, autentikusnak tartott tanulási formát abszolutizálva születik recept. Számos más, érvényes és hiteles tanulási forma van ugyanis: csak kettőre utalunk, mert mindkettő a tanárhoz vezethet vissza. A személyre szabott Mester-Tanítvány viszonyban léteznek olyan dramaturgiai pillanatok, amikor a Mester tudás-manifesztációja (ha kell: tudásátadása) ad döntő lökést a diáknak egy ön-vezérelt, tekervényes megismerési játszmában. S itt van a narrativitás meghatározó szerepe is: amikor, másokhoz hasonlóan, a tanár (is) „történeteket mesél”, akkor az értelmezést, a feldolgozást ugyan „felkínálja” az autonóm diáknak, ám a történetek lehetséges készletéből irányított válogatás eredményeként kerül elő éppen az, amelyet egy adott helyzetben megoszt. Transzmissziót hajt végre. S figyeljünk fel rá: ha egy sok komponensű megoldás-együttesben, egy érvényesnek tartott jövőképből helyet kap például a személyes Mester-Tanítvány viszony, annak rögtön alapvető üzenete van a gyár-modellhez is: úgy születik meg a melléülés-modell (nevezzük jobb híján így), hogy nem leváltani, megszüntetni akarja a másikat, hanem csak csökkenteni annak súlyát és reprezentáltságát az iskolai időháztartásban.

Befejezésül lássunk mindezekre egy harmadik példát, egy friss interjúból (Scheer, 2015). Az alternatív pedagógia egyik hazai nagyja, Horn György mondja az alábbiakat: „rengeteg tudás halmozódott fel az évszázadok során az iskoláról, és kiderült, hogy ehhez is rengeteg pénz kell, ha jól akarjuk csinálni. Vagyis az iskola azért nem tud változni, mert elképesztően drága lenne az átalakulás. Más épületek kellenének, másképp felkészült tanárok, egyáltalán, a tanár fogalmának, szerepének teljes átalakuláson kellene átesnie”.

Újra azt látjuk, hogy elsőre biccentünk, másodikra felismerjük a részigazság-természetet. Az iskola nem azért nem változik, mert az átalakulás drága volna. Egy magyarázati mixben ez legfeljebb egy elem, amely ráadásul önmagában értelmezhetetlen. A pénzhiánynak ugyanis sokféle oka lehet: belátható, hogy egészen más pénzhiányról beszélni egy olyan országban, mint India, ahol a méretek miatt falvak százezreibe nem jut iskolaépület vagy tanár, és egészen

más egy fejlett Uniós tagállamban, ahol kormányzati prioritáskezelés kérdése, hogy mire és mennyi forrás jut. Magyarország fordíthatna sokkal több pénzt az iskolákra, de az még egyáltalán nem garantálja, hogy mindez nem a régi viszonyok konzerválását segíti, hanem az átmenetet gyorsítja. És igen, másfajta épületek és tanárok kellene – ugyanakkor mindez szükséges, ám nem elégséges feltétel. Egy valódi váltás természetrajzát a közoktatási alrendszernek még számos más, a fentiekkel összekapcsolva és egymást támogatva újratervezett eleméből kiindulva tudjuk megrajzolni, ám azt is csak úgy, hogy a még átfogóbb rendszer, a társadalom részeként kezeljük. Belátható, hogy a tanárszerep változása vagy a finanszírozás kérdése sem alakítható csupán az iskolák falai között, csakis az átfogóbb, ellentmondásos és ellenérdekekkel teli gazdasági-politikai-kulturális mezőben. Ahol a gondolkodás befolyásolásának, a szemlélet alakításának egészen más erői munkálnak. Ebben a mezőben szinte értelmetlen, ha ilyen állításokat teszünk, mint a hivatkozott interjú: „az iskola alapvetően erőszakos szervezet”. És nem azért, mert ez ismét csak rész-vagy féligazság, hanem azért, mert nem következik belőle más üzenet az átalakítással kapcsolatban, csak annyi, hogy csökkenjen, vagy szűnjön meg az erőszakos szervezet-jellege. És avval már meg is oldottuk az átmenet kérdését? Nem, mert még számos más elem is újratervezésre vár, és az „erőszakos szervezetlennített” iskolának is számos alternatív modellje lehet – miközben néhány, az erőszak képzetköréhez kötött attribútumnak is maradhat létjogosultsága (például a destruktív, másokat veszélyeztető viselkedés külső kényszerrel való megelőzése vagy megakadályozása, ha az enyhébb megoldások nem vezetnek eredményre). Lehet, hogy egy fiskális gondolkodásnál az inkább a célravezető, ha megfelelő számsorok mutatják ki: ugyanakkora befektetésből rosszabb megtérülési mutatókkal állít elő tudásanyagot az erőszakos szervezet-jellegű iskola.

De létezik-e olyan magas absztrakciós szint, ami egységes keretrendszerként kínál a megértéshez? Előállíthatóak-e olyan „közös többszörösök”, amelyek kiindulópontként szolgálhatnak termékeny vitákhoz? Ehhez a „honnan” (az ipari korszak bürokratikus kontrollstruktúrái), a „hová” (az információs korszak közoktatása) és a „miért” kérdéseiben kellene egyfajta konszenzust elérni: utána már könnyebb a „hogyanról” is beszélni.

Stein és Beniger: két lépés előre

Gerd Stein (1977) a hetvenes évek végének Németországában alakította ki modelljét a tankönyv hármasság jellegéről. A tankönyv – mondja *Stein* – nem kizárólag a pedagógia terepe: a tudomány, az oktatás és a politika metszéspontjában áll. Ennek okán van egy tartalmi-szaktudományos oldala, dimenziója, ahol a tankönyv egyszerűen információhordozó. Az oktatási-nevelési folyamat felől nézve beágyazott eszköz, a politika felől nézve kommunikációs médium. *Stein* terminológiájában rendre: *Informatorium*, *Pedagogicum*, *Politicum*. Másutt részletesen kifejtettem már (*Z. Karvalics*, 2009), hogy *Stein* felosztásából véleményem szerint hiányzik egy negyedik elem, amit *Civilisatoriumnak* nevezhetnénk. Ennek bevezetése nélkül nem tudunk teljes képet adni arról, hogy az iskola ipari rendjét a *Politicum* és a *Pedagogicum* által hordozott kényszervilágnak a *Civilisatorium* és az *Informatorium* (a modernizáció és a tudáshoz való hozzáférés új minősége) érdekében történő elfogadása tette megteremthetővé és

mostanáig majdnem megváltoztathatatlaná. Az alternatív pedagógia óriásainál megjelenő kritikai mozzanat elégtelensége a *Pedagogicumra* való leszűkülés, az iskola dekonstruálójának (*Illich, Freire, Toffler* vagy *Serres*) aktivizmusa a *Politicumra* való korlátozódás miatt alkalmatlan a valódi kihívás, a civilizációs paradigmaváltásból fakadó, szükségszerű és elkerülhetetlen társadalmi innováció oktatási színtereinek megtervezésére. Ugyanis már az ipari korszak iskolájára is igaz, hogy ami a modern iskolarendszer kialakulásakor végbemegy, az a folyamatot közben tartó kormánypolitika „nyelvére” lefordítható meghatározó mozzanatok mellett egy még tágabb, civilizációs erőterben is értelmezhető. A nemzetivé válás, a társadalmi integrációs standardok elterjesztése, a gyorsuló urbanizációhoz való alkalmazkodás, a fegyelem, rend és felügyelet-huzalozta állampolgári és gyermeki lét, a higiénia új világa és az ipari forradalom termelési-technológiai lendületét a munkaerő-piaci ismeretminimumok tömegtermelésével biztosító szerepfelfogás – ez a 19. század utolsó harmadának civilizációs dimenziója.

A felsorolt elemek közül az információs társadalom iskolájában számos más elem mellett még mindig látványosan „tartja magát” a gyár-modell, a tölcser-modell, a paternalista rendpártiság és a munkaerőpiacal érvelő atavisztikus logokrácia, amely ma már a *Politicum* szintjén szinte korlátozás nélkül képes vélt vagy valóságos érdekeinek mesterei érvényesítésére mindenütt, ahol „erős állam” művel központosított oktatáspolitikát. Eközben azonban egy egész csokor új civilizációs kihívással kell szembenézni, úgy, hogy az iskola, mint színtér is reprezentálja valamennyit. A világproblémák (a környezetszennyezés, klímaváltozás, egyenlőtlen fejlődés, munkanélküliség, migráció, terrorizmus, a kapitalizmus erősödő diszfunkciói) mellett a lokalitás kérdései kerülnek előtérbe (a település, lakókörnyezet által kínált életminőség, a helyi problémák, nehézségek, teendők világa, az egyes kisközösségek koordinációja és fejlesztése). S hiába változik eközben mondjuk a gyermek-kép általában: bár a tanuláselméletek a repetícióra és replikációra épülő kimeneti követelmények helyett az együttműködés (kooperáció, multikultúra), a részvétel (participáció), a kölcsönös műveltség végző képesség (interoperabilitás), a kreativitás, a bizalom-kezelés és a tudás-intenzitás szempontjait keresik és várják el az iskolarendszer „kibocsátásától”, nem tudnak a *Politicum* nyelvén megszólalni, így nincs értelmes üzenetük. A versenyképesség elvesztése és a világtól való leszakadás sem üzenet abban a politikai kultúrában, amelyben például nem szakmai, hanem ideológiai szempontok alakítják a közoktatást. Ebben a közegben alternatívként tűnik fel az is, hogy egyébként ki milyen gyermekképpen hisz: lépj fel az erőszak-elv ellen, és rögtön támadnak olyanok, akik szerint épp ez az elvárás az iskolával szemben (majd meg is találják saját politikai képviselőiket, s alkalomadtán még visszafordítani is képesek az elinduló „erőszaklanítást”).

Véleményem szerint a megfelelő, magas szintű fogalmi keretrendszert *James Beniger* elmélete kínálja, aki az irányítás, vezetés, uralom (hatalom) mozzanatait egyaránt magába sűrítő kontroll (*control*) fogalmát hívta segítségül, hogy az elmúlt 150 év legátfogóbb társadalmi változásainak rendszertermészetét megértesse. (A magyar szakirodalomban a kontrollt a szelídebb „irányítással” fordítják, ám én szerencsésebbnek látom a kontroll szóban rejlő erőszak-ill. hatalmi-asszociációk miatt ezt a változatot használni.) *Beniger* kiinduló pontja a 19. század közepe óta erősödő válság érzékelése, amelyről a nagy társadalmi-gazdasági

rendszerek hagyományos működésében beálló, egyre nagyobb méretű és egyre kiterjedtebb „hibák” üzennek (kontrollkrízis). Az erre adott válasz a bürokratikus kontrollforradalom: az állam professzionális apparátussal és az áttekintőképességet újra biztosító, információtechnológiával támogatott eszközökkel és eljárásokkal teszi magát alkalmassá a kontrollfunkciók ellátására, a statisztikai apparátusok fejlesztésétől az adminisztrációs folyamat standardizálásán át az információkezelés új arzenáljának igénybe vételéig. Ennek párja a gazdaságban az iparirányítás új rendje, a termelés-szervezés és az irodaüzem racionalizálása. Mivel azonban a kor tudományát is leginkább a vállalati megrendelések táplálják, a tudomány hagyományos „arisztokratikus” kontrollja mellé (fölé) is belép a bürokratikus kontroll, amely (a politikai alrendszerbe tagolódás révén) az első pillanattól fogva formálja az iskolák képét is, a tömegoktatás új rendjének megteremtésével.

Beniger „nagy története” innentől úgy folytatódik, hogy változatlan *Politicum* mellett az *Informatorium* és a *Pedagogicum* újdonságai egyre több ponton igyekeztek hozzáigazítani az iskolát a megváltozó *Civilisatoriumhoz*. Ebben a huszadik századi történetben az információtechnológia nagy forradalma (a hatvanas évektől a számítógép, a kilencvenes évektől az Internet) sem tesz mást, mint kitolja a bürokratikus kontroll életciklusát, újra és újra felülkerekedve a kontrollválság erősödésnek induló erőin. (Emiatt a digitális kultúra behatolása az iskola világába valójában nem forradalmi, hanem konzerváló hatású. Így az átmenet keresésekor sem az új épülettípusok vagy a technológiai csodák az érdekesek, hanem a kontroll-dimenziók csatájának pillanatnyi állása.) Amikor az oktatás (világ)válságának diskurzusa megjelenik és megerősödik, nem történik más, mint hogy a bürokratikus kontrollválság erősödő jelei ebben az alrendszerben is látványosan megmutatkoznak. A „receptek” korlátozottsága pedig arra vezethető vissza, hogy pont-szerűen azonosított gondhoz (tézishez) pont-szerűen azonosított antitézist rendelve igyekeztek javító célú javaslatokat megfogalmazni.

A kontrollstruktúrák átfogó cseréjéről csak most, a 21. század első negyedében kezdünk beszélni. A világ újabb kontrollkrízishez közeledik, amelynek megoldásához, (*Beniger* szavával: „helyreütéséhez”) már nem az információtechnológia fog segítséget nyújtani, minden exponenciális természete ellenére. Az új kontrollforradalomnak, *Benigert* interpretálva a társadalmi innováció és a humán technológia lesznek a kulcsszavai. Eközben már benne is vagyunk az átmenetben. Alternatív kontrollstruktúrák sora jelent meg különböző alrendszerekben, és egyre többet tudunk arról, hogy milyen irányok és milyen elvek jelölhetőek meg kívánatosként. Ezek tudatosítása akkor is nagy jelentőségű, ha számos oknál fogva aktuálisan nem lehetséges lépéseket tenni az adott irányokba. De immár megrajzolható egy olyan „ideáltípus”, amellyel kapcsolatban legalább az biztos, hogy hosszú távú igazodási pontként szolgálhat: hozzá lehet mérni a cselekvésválasztást, akkor, amikor a beavatkozásra, újratervezésre, innovációra lehetőség nyílik. Ha ezt elfogadjuk, az is belátható, hogy a közoktatás átalakulásának sincs királyi útja: a kívánt jövőállapot nem egy Nagy Tézis Még Nagyobb Antitéziseként jeleníthető meg, hanem számtalan, azonos irányba mutató kis lépés összegződésével. (Az ’ipari korszak iskolájából az információs társadalom iskolájába való fokozatos átmenet’ ugyanakkor megfelelő allegória minderre.) Ha egy „munkakonszenzus” kialakítható az ipari társadalom iskolájának lecserélésre érett elemeivel és értékelési-elemzési kontextusaival kapcsolatban, az már jó belépő ahhoz, hogy elindulhasson az átmenet

tudáskormányzása, kialakulhassanak időszakos kompromisszumokra épülő szövetségek a közösként elfogadott jövőképhez vezető út állomásairól, a lépések sorrendjéről. A szellemi előfeltételekről.

Mi a kormányozni való az átmenettel kapcsolatos tudások világában?

Mivel a tudáskormányzásnak nincs még a közoktatáshoz kapcsolt szöveghagyománya (egyedül a felsőoktatásra, lásd *Z. Karvalics, 2013*), vitaindítás jelleggel azonosítok négy területet, amelynek vizsgálatával véleményem szerint termékeny diskurzus indulhat el. Ezek: a tudás-alkalmazás, a tudás-értékelés, a jelentéscsere bizalmi előfeltételei és a tudáshiányok azonosítása. Céloom most mindössze annyi, hogy röviden megjeleníthető legyen minden esetben maga az alapprobléma: részletes tárgyalásukra ezúttal nincs mód.

A gyakorlati életben és a legkülönbélebb diszciplínák sodrában elképesztő mennyiségű kipróbált, kalibrált, bizonyított tudás, legjobb gyakorlat termelődik, és a megismerő erő folyamatosan újabb és újabb csúcsokat hódít meg. A fejlődéslélektan, az agy (újban: a neuroplaszticitás) kutatása, az általános didaktika, az egyes tantárgyak pedagógiája, a számítógéppel támogatott tanítás és tanulás, a motiváció, a horizontális tudásáramlás-formák világában nemcsak a legfrissebb eredmények, hanem a korábbi évtizedek termésének nagy része is alkalmazásra, adaptációra vár. A kontraszt annál nagyobb, minél több létező (változatlan) gyakorlatot szembesítünk mindavval, amit ugyanarra a területre vonatkozóan már alkalmazhatónak és alkalmazandónak gondolunk.

Csak néhány példát említünk a sok tucatnyi lehetőség közül. Miközben hihetetlenül kiterjedt narratíva íródik mondjuk a természetes játéktevékenységre épülő módszertanok köré, számos iskola rekeszti ki a játékot a mindennapjaiból, különféle instanciákra és elvekre hivatkozva. Vagy itt van a zenepedagógia: a személyiség és a kognitív képességek korai fejlesztésének különleges eszköze, amelynek egyre nagyobb felbontásban ismerjük az idegrendszeri alapjait, s amely az iskolák többségében mégis „futottak még” órává silányul a „fontos” diszciplínákat reprezentáló tantárgyak mögött. Vegyük végül a kötelező olvasmányok kérdését: miközben a szakirodalom és sok kiváló, sikeres egyéni óraterv számtalanszor bebizonyította, hogy az olvasás megszerettetése a diákok számára jelentés-teli, tipikusan kortárs irodalmi tartalmakkal lehet sikeres, a tantervkészítők és a pedagógusok egy része mégis ragaszkodik a panteonba merevedett irodalmi nagyságok egyre inkább élvezhetetlennek számító „örök klasszikusaihoz”.

Tudjuk, hogy melyek a tudásalkalmazás tipikus korlátai? Mi a szerkezete az elutasítás érvrendszerének? Milyen hamis tudati formák nehezítik az adaptációt? Milyen kiegészítő megoldásokkal oldható fel a kognitív disszonancia, ha a saját véleménnyel ellentétes szakmai kommunikációval találkozunk?

Az bizonyosnak látszik, hogy a hagyományos tudáskövetési (*monitoring*) és tudásmegosztási csatornák nem elégségesek – korszerűbbekre van szükség, mégpedig a jelenleginél jóval nagyobb számban erre a feladatra dedikált elme mozgósításával.

Sajnos úgy látszik, hogy a mostani közvélemény-és médiatérben keringő nézetek, álláspontok, szilárd meggyőződések jelenlegi „sokasága” is elég, hogy tudás-értékelési zavarok forrása legyen. Nagymintás, követéses vizsgálatok eredményei féldilettáns újságírók morális pánikra épülő, szenzációhajhász cikkeivel keverednek. Szülők saját gyermekkoruk iskolai szocializációs mintázatainak reprodukálását várják el, és ellensúlyt képeznek a mégoly óvatos intézményi-pedagógiai innovációknak. Amikor oktatáspolitikai döntések városi legendákra és szakmailag tarthatatlan, sokszorosan megcáfolt nézetekre épülnek, akkor a mundér becsülete miatt még marketingkommunikációs forgószelel is sulykolni próbálja a meghaladott nézetek érvényességét. Az egyes regiszterek, ahol a vitáknak valóban folyó kénye, nem válnak el egymástól, és ebben a helyzetben a szakmai konszenzusokon, a kutatók és a gyakorlati szakemberek álláspontján alapuló tudások nem kiemelkednek, támaszt nyújtanak a nézetek rengetegében, hanem lesüllyednek egy kvázi-vitatérbe („ez is csak egy álláspont”). Hogy egy tipikus példát említsünk, jó ideje halmozódnak az ismeretek arról, hogy a megszegyenyítés és megalázás a diákok én-értékelésének legsúlyosabb zavarait okozni képes és őket a deviáns viselkedés felé hajtó tanári viselkedés-elem. Ha olykor inkriminálódik is egy-egy pedagógus, az iskolavezetések nagy része számára a tanári tekintély védelme és a tantestület tagjai iránti lojalitás mai napig fontosabb szempont, mint a rájuk bízott gyermekek lelki egészsége, és beindulnak a problémát lényegtelené silányító mechanizmusok (‘már csak pár éve van a nyugdíjig...’).

Ahol egy-egy felismerés, tétel, axióma, tudományos tény, új szerkezetű és tartalmú állítás mégis áttör ezen a felhőn, jelentőségük diszkontálásával tartható fenn az értékelési zavar. (‘Igaz ugyan, hogy a PISA-felmérések alapján közoktatásunk teljesítménye folyamatosan romlik nemzetközi összehasonlításban, de a legjobbaink ott vannak a kiválóak között, sorra hozzuk az érmekeket a diákolimpiákról’).

A tudás-értékelés zavarai bonyolult társadalomlélektani meghatározottságokra vezethetőek vissza, emiatt a javulás sem tekintély-elvű, direkt beavatkozásoktól remélhető. Sokat lehet tenni azért, hogy a kikristályosodottnak tekinthető szakmai nézetek gyakrabban jelenjenek meg, ismétlődjenek, képviseljék azokat hiteles emberek, szenvedélyesen. Következésképpen társuljanak mindehhez a talmi ellenérvek szellemes cáfolatai is. De legfőképpen: induljon meg az átmenet tudáskormányzásához nélkülözhetetlen párbeszéd a különböző szereplők (kutatók, tanárok, oktatás-irányítás, szülők, gyermekek) között. A termékeny gondolatcserét ugyanis, mint láttuk, ma számtalan akadály nehezíti: sikertelen fél-elméletek, jó szándékkal képviselt anakronizmusok, makacs ragaszkodás meghaladott nézőpontokhoz, ideológiai és pártpolitikai elfogultságok, ismerethiány, morális pánik, előítélet. Bizalomhiányos társadalmunkban a párbeszéd indulatlanság és dezideologizálása lehet a legfőbb kiinduló cél, hiszen másik szempontok megismerése elfogadás nélkül is erősítheti a megértés mintázatait. Nem meggyőzési céllal megjelenített gondolatok későbbi mérlegelések alapjává lehetnek, a mozgósítható fogalmi készletet gyarapíthatják, alig észrevehető attitűdváltásokat eredményezhetnek (például kétség felébredését, bizonyosság gyengülését). Eredményt csak hosszú távon lehet remélni: a párbeszéd olyan gyógyszer, amely késleltetve fejt ki a hatását. A párbeszéd-formák számának gyarapítása, a párbeszéd alapjául szolgáló

fontos ismeret-építőkockák tervezett jelenléte és súlykolása, véleményvezérek jól hangolt megszólalásai sokat tehetnek a tudásértékelési zavarok csökkentéséért.

Mindenütt, ahol tudáshiányra bukkanunk, a felismerés egyetlen lépésben tudástervezésbe, tudás-importba vagy tudástermelésbe fordulhat. A szakosított kutatóintézetektől ad hoc stratégiai előkészítő kutatási programokon át még a szakdolgozati témakiosztások is tudják szolgálni azt a célt, hogy létrejőjenek az átmenet kritikus pontjaira vonatkozó új, használható ismeretek. Ebben a szakaszban felértékelődnek azok a megközelítések, amelyek egy problémacsokor elemzésekor kutatói kérdések formájában fogalmazzák meg a továbblépéshez elengedhetetlenül szükségesnek tartott új ismeretek iránti igényt.

Irodalom

- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga, Júlia (2015): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. MTA KRTK TKI, Budapest.
<http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf>
(utolsó megtekintés: 2015. június 24.)
- Komenczi Bertalan (2015a): *Hibákból tanulni – tanuláselméletek evolúciós episztemológiai keretrendszerben I-III*. <http://komenczi.ektf.hu/hibakbol-tanulni-tanulaselmletek-evolucios-episztemologiai-keretrendszerben-i/> (utolsó megtekintés: 2015. június 24.)
- Perkinson, H. J. (1984): *Learning from our mistakes: A reinterpretation of twentieth-century educational theory*. Greenwood Press, Westport, CT.
- Scheer Katalin (2015): Az iskola alapvetően erőszakszervezet (Interjú Horn Györggyel)
<http://www.origo.hu/kultura/20150316-minden-iskola-eroszakszervezet.html>
(utolsó megtekintés: 2015. június 24.)
- Stein, G. (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik*. Zur Sache Schulbuch. Band 10. Kastellaun.
- Watters, A. (2015): The Invented History of 'The Factory Model of Education'
<http://hackededucation.com/2015/04/25/factory-model/>
(utolsó megtekintés: 2015. június 24.)
- Z. Karvalics László (2009): Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai I. *Oktatás – Informatika*, 1. 2. sz. 2-16.¹
- Z. Karvalics László (2013): Tudáskormányzás a felsőoktatásban. *Educatio*, 22. 3. sz. 392-404.

¹ A szöveg több bekezdésnyi, csak kis részben átalakított átvételt tartalmaz ebből a korábbi írásból. (a szerző megjegyzése)