

A PISA-program mint médiajelenség

Az OECD PISA-programja révén egy évtized alatt az oktatási rendszerek globális eredményességi mérőszámai transznacionálissá váltak, és ez a tény az oktatás céljáról, hozamáról, a befektetett tanítás és tanulás megtérüléséről, hatékonyságáról szóló beszédmódot is átformálta, módosította, sőt mint később látni fogjuk, e diskurzusokba új területeket is beemelt. Az első PISA-eredmény közzététele (2001) óta követő magatartásba vált át az, aki a tanulás-tanítás hozamáról, az országok, régiók eltéréseiről vagy kapcsolatairól szól, ugyanis szükségszerűen reagálnia kell a PISA által felvett és közzétett adatokra, azok nyilvános prezentációjára és értelmezéseire is. A vizsgált tudásterületek eredményeinek időbeli változása és globális térbeli, háttéradatokat is elemző mintázata az az összefüggésrendszer, amelyben az egyes nevelési-oktatási rendszerek sajátosságait a PISA láthatóvá, így összehasonlíthatóvá teszi. Az összefoglaló jelentések ezért az elmúlt évtizedben nélkülözhetetlen tudásforrássá váltak mindazok számára, akik a különböző oktatási rendszerek nemzetközi szintéren, nemzetközi együttműködésben feltárt eredményessége iránt érdeklődnek. Országoként erőfeszítések történhetnek az elsődleges elemzési forrásként – Magyarországon az Oktatási Hivatal által – kiadott országjelentéseken túl a PISA-adatbázisok további, országon belüli vagy regionális, összehasonlító értelmezésére, a PISA úgymond társadalmasítására. Eme akció egyike volt az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet 2009-es műhelykonferencia kísérlete (Horváth, 2009), vagy az Oktatási Hivatal pályázatának eredményeit közlő kötet a hazai és a nemzetközi tanulói képességmérések másodelemzéséről.

A 2000 óta három évenkénti PISA-elméréseket követő évek decemberét (az OECD sajtótájékoztatók hónapját) teljes készenlétben várják a résztvevők (2012-ben 65 ország) kormányzati és a médiaszereplői egyaránt. A PISA-program és annak kommunikációja a mediatizált (média)társadalom egyik megnyilvánulási formája, így annak jellemzőivel is leírható. A PISA-eredmények magas tétje miatti széles körű médiakommunikáció értelemszerűen növeli is a PISA ismertségét, majd az oktatási problémák tematizálása az eredményekre történő reagálás révén növeli magának a programnak a hatókörét, egyúttal a program befogadásának terét is kiterjeszti olyan olvasókra, hallgatókra, nézőkre is, akik egyébként legfeljebb maguk vagy hozzátartozóik iskolázása kapcsán érintkeznek az oktatás ügyével.

Utána és előtte

A döntéshozók nézőpontjából a PISA magas médiajelenléte egyfajta nyomásgyakorlásnak minősül, különösen azáltal, hogy a média a leghatásosabb üzenetnek az azonnal felfogható, már említett országgrangsort tartja, sőt ennek kommentálására kéri fel az éppen aktuális oktatáspolitikai szereplőt.

A 'megmértetés-kommentálás, reflektálás-beavatkozás-megmértetés...' folyamatát jól érzékelteti a PISA-eredmények egyik németországi kutatójának, Jürgen Baumartnak, a *Zeit*-ben, megjelent és gyorsan klasszikussá vált mondása ('*Nach PISA ist vor PISA*', azaz a PISA után az a PISA előtt). Az 'után és előtt' kifejezi, hogy a program elindulásával minden egyes vizsgálat után a következő előtt is vagyunk együtt. Valóban, nem egy, hanem standard módon ismétlődő, szisztematikusan felépített trendvizsgálatról, sorozatról van szó, amelyben profanizálva, ismert a rendező, a szereplők, a forgatókönyv, csak a végkifejlet nem, és a nézők, időről-időre résztvevők is együtt. De az 'után és előtt' az oktatásügyi cselekvés idejét és terét is kijelöli, jelezve, hogy a program az oktatásfejlesztés jövőbeli irányait is képes befolyásolni, amennyiben beavatkozásra készíti a résztvevőket, a jövőbeli jobb eredmények érdekében. Ez Magyarországon is megtörtént a 2000-es éveket követő uniós fejlesztésekben, továbbá az említett 'sokk-hatásra' vezethető vissza az akkor diagnosztikus céllal indított országos kompetenciamérés is. Ez a magatartás erősítheti a mérési rendszer iránti várakozást, hiszen feltételezi, hogy a jobb eredményekben (is) megtréül a befektetett fejlesztési energia, és ez növeli az adott ország oktatásirányításának presztizsét, legitimálja a döntéshozói beavatkozást.

Ha áttekintjük a PISA és az akkori magyarországi média viszonyát, a 2000-es első vizsgálat után a nyomtatott sajtót lényegében két, a váratlanságot és a csalódást egyaránt kifejező szókapcsolat uralta: a '*PISA-sokk*' és a '*mitoszok összeomlása*'. Míg az előbbi az akkori alacsonynak minősülő eredmények és helyezés hatását összegezte, addig az utóbbi visszautalt az IEA mérésekben korábban elért jobb pozíciókra. A program már említett széles körű nyilvánossága révén kiterjedt PISA-recepció értelemszerűen terjedt ad a különféle értelmezési mezőknek, tehát jelentősen eltérő véleményeknek is, a PISA melletti, az abban elért jó helyezést eszményi referenciapontnak tekintő elkötelezettségtől a program éles bírálatáig. A 2000-es PISA-sokk hatásának kitett országok között Németország példáját elemzi Jeanne Rubner, aki hangsúlyozza, hogy az eredményesség témájának mediatizálása jelentősen emelte az oktatás súlyát, szerinte egyetlen más ország sem érezhette magát annyira megtépzottnak, mint Németország. Különösen a tartományok közötti jelentős különbségek rázták meg a társadalmat és a politikai szereplőket. A PISA 2000 után az iskola többé már nem maradhatott a régiók unalmas, szürke zónájában, hanem össznemzeti kérdéssé vált, ami jelentős, az országos médiában is fontos helyet tudott elfoglalni (Rubner, 2014).

A mediatizáltság mint stratégia

A PISA-program mediatizáltsága stratégiai sajátosság, áthatja a program egészét, a mérőeszközök koncepcióját (mátrixok, feladatok, kvalitatív skálák), azok egyes részleteit, a médiaüzenetek időzítését és jellegét, a nyilvánosságnak tulajdonított jelentőséget, a nyilvánosság stratégiai kezelését, mélyrehatóan érinti a tudásfelfogást, valamint összességében a program társadalomképét. A PISA-program a nyilvánosság számára vi-

lágosan megfogalmazza az önmagának tulajdonított jelentőséget, hogyan azt olvashatjuk a 2012-es mérésről készült, az OECD kiadásában megjelent elemző kötetek egyikének előszavában. E szerint a program iránytű a nemzeti oktatáspolitikáknak a globális gazdaságban, az egyetlen referenciapont az oktatás minőségének, méltányosságának és hatékonyságának megítélésére, továbbá sikeres példák felmutatására. Az OECD a PISA-kommunikációjának olyan hatóerőt tulajdonít, amely például nemcsak a meglévő politikák optimalizálására irányul, hanem át is alakította például a 2000-es PISA-hatás nyomán a német oktatás mögött húzódó paradigmákat és hiedelmeket. Andreas Schleicher, az OECD oktatási igazgatóhelyettese és a főtitkár tanácsadója egy TED konferencián előadott előadásában hangsúlyozta ezt, majd az előadásbeli példákból levont következtésként összegezte, hogy a részt vevő sikeres országok összehangolják a szakpolitikákat, biztosítják a közpolitika koherenciáját. Az előadó a mintaadást tekinti a PISA, sőt küldetés fő mediális megnyilatkozás-, illetve üzenettípusának: a PISA erőssége abban van, hogy el tudja mondani, mit csinálnak mások. A mintaadás, az eszménykép, illetve anti-eszmény víziója összefügg a mediatisált üzenet valóságalkító jellegével, egyfajta értékközösség kialakításának igényével, ami fennmaradása esetén hasonló cselekvési mintázatokhoz is vezethet.

A PISA-program három évenkénti periodikus vizsgálatára az Európai Unió ún. 2020-as fejlesztési időszakában az eddiginél újabb szerep is ruházódott: eredményei az uniós fejlesztési forrásokat igénybe vevő országok számára (Oktatás és képzés 2020) referenciaértékkel rendelkező kvantitatív eredménymutatóvá (indikátorrá) váltak (Fazekas, 2014). Az indikátor által kijelölt feladat a szövegértésben, a matematikai és a természettudományi műveltség alkalmazásában gyengén teljesítők arányának csökkentése, azaz a stabil középmezőny bővítése. A szándékolt (tervezett) eredményekhez képest tényleges kimenetnek, (tanulási eredménynek) minősülő indikátor háttérében szakértők a hatáselemzések szerepének közösségi felértékelődéseként értékelik (Fazekas, i.m.). Ha e tanulmány tárgyának szempontjából idézzük fel a PISA-vizsgálati ciklusok nyilvános, nem szakmai és szakmai közönségnek címzett kommunikációját, továbbá a különböző szakmai (oktatáskutatói, fejlesztői stb.) megnyilatkozásokat, világossá válik a PISA-eredményeknek az oktatásról szóló beszédet, az oktatással való foglalkozást, a róla gondolkodást tematizáló, valóságformáló ereje. Az uniós fejlesztési pénzek felhasználásával összefüggésben e tematizálás hatásfoka megsokszorozódhat. Kérdés, hogy az uniós támogatások strukturális felhasználása után mennyiben, hogyan, milyen módon azonosított tényezők hozhatóak bizonyítható, valószínűsíthető összefüggésbe egy jobb, gyengébb PISA-kimenettel, vagy éppen stagnálásnak minősíthető eredménnyel.

Számtalan kérdés tolu fel még magukról a fejlesztő beavatkozásokról is, hogyan lehet szétszálazni a fejlesztések összetevőit, hogy a hatást gyakorló elemekig jussunk, ahogyan azt a tényekre alapozott oktatáspolitikáról szólva említi a szerző, taglalva a mérhető indikátorokkal kifejezett eredményesség oktatáspolitikai döntések tárgyává válását, ami által az oktatási rendszer befolyásolására irányuló politika minőségileg új fejlődési szakaszba került. „A korábbaknál jóval bonyolultabbá válik a célok és a célokhoz vezető eszközök közötti kapcsolat (például jóval nehezebb megtalálni azokat az eszközöket, amelyekkel elérhető az, hogy a tanulók szövegértési képessége 20%-kal javuljon, mint azokat, amelyekkel a középfokú oktatásban való részvételük aránya nő 20%-kal)” (Halász, 2007). Az indikátorokban kifejezett célok szerepet játszanak a javak elosztásában is, mert előzetesen meg kell tervezni e javak (ez esetben strukturális támogatások) célirányos felhaszná-

lását, feltételezve a jövőbeli PISA-mérések nyújtotta adatok megbízhatóságát. Azt is le-szűrhetjük, hogy bármilyen jótékony is lehet egy diagnózis, ismerete nem hordozza min-dig magában a követendő politikát.

Az összehasonlítások ereje

Az OECD oktatási tevékenységében már régebb óta vannak a különböző oktatási rend-szereket összehasonlíthatóvá tevő mutatók. Az OECD ereje, hatóköre súlyt ad általában is az indikátoroknak, amelyeket a bemutatás módja, a médiaprezentálás gyakran 'osztá-lyokba sorolássá' vagy rangsorokká transzformál. Az OECD eredmények értelmezése a szóbeli megnyilatkozások alkalmával néha előíró jellegű oktatáspolitikába torkollik – ál-lítja az indikátorok oktatáspolitikai szerepének francia kutatója. Ennek legszebb példá-jaként említi, amikor az OECD sajtótájékoztatójában ostromozta az osztályismétlés Fran-ciaországban, az Európai Unió belga frankofón részében és Luxemburgban kiterjedt gyakorlatát. Az OECD súlya, feltevésünk szerint is, még kiterjedtebbé vált, amikor az isko-lázottság és az oktatásügy finanszírozásának mutatói mellett olyan mutatókat is integrál, amelyek a tanulói kompetenciákat jelentik meg a PISA 2000 nemzetközi teljesítmény-mérési programjának eredményeitől kezdve (Cytermann, 2011).

Összehasonlító neveléstudományi kutatások már mintegy 40-50 éve dokumentál-tak, de általában megmaradtak a nemzetközi szakértői társaságok keretei között, sokkal gyengébb médiahatással és befolyással bírva, mint az OECD. Kritikusainak egyike meg is jegyzi, hogy a szervezet „konszenzusépítést”, „társas nyomást” és egyéb marketingesz-közöket alkalmaz annak érdekében, hogy álláspontját elfogadtassa a tagországokkal, és ebben jelentős sikereket ért el. Meglepő módon a befolyása annak ellenére nőtt meg az elmúlt évtizedben, hogy sem anyagi, sem törvényi eszközökkel nem rendelkezik.” (Vaj-da, 2013). A szerző a szervezet kapcsolatrendszerén túl az oktatással kapcsolatos jelen-téseket, valamint a globálisan alkalmazott PISA-projekt jelentős befolyását említi. Meg-jegyezzük, a PISA újabb lökést adott az összehasonlító neveléstudománynak, amelynek egyik folyóirata, a *Revue internationale de l'éducation* 2014-ben, Xavier Pons szerkesztésé-ben tematikus számot szentelt az iskola és a média kölcsönhatásának, azt vizsgálva, ho-gyan, milyen hatással és kockázattal evokálja a média az iskolát, külön szempontként ke-zelve a mediatisztált PISA-hatás dokumentálását. (A szerző tanulmányát lásd e számunk-ban - a szerk.)

Különösen a transznacionális hatásgyakorlás mai ereje felől visszatekintve tanulságos a nemzetközi IEA vizsgálati program magyarországi recepciójának, de különösen nyilván-osságának és közlésmódjának összevetése a PISA-program által kialakított, illetve ki-alakult mediatisztált kommunikációval. Az 1970-es évektől az ezredfordulóig a nemzet-közi tanulói tudásszintmérések (akkor csak az IEA-programok) hazai kommunikációját a tanulmányi eredmények nemzetközi összehasonlító értékelésére épülő, általában vala-mely előremutónak tartott minta bemutatását is közlő, egyúttal különböző terápiás be-avatkozást javasoló írárok uralták. Magyarországon az IEA egyfajta szigetszerű innová-ciót gerjesztett, tartott fenn, tudástermelőként, tudásforrásként (is) működve (Báthory, 2001). (Az összehasonlítást részletesebben lásd Kádárné Fülöp Judit e számunkban közölt ta-nulmányában - a szerk.)

Az IEA első magyarországi megjelenése (az 1970-es évek) és a PISA-program 2000-es indulása között eltelt harminc évben vitathatatlanul alapvető és mélyreható változások

történtek. Az OECD kétségkívül nem oktatásügyi, hanem gazdasági orientációjú szervezet, az által közzé tett nemzetközi oktatási rangsorok klasszifikációjának a hatása gyakorta diffúz, éppen úgy, mint ahogy diffúz lehet egy szakfelügyelői testület jelentése is. E rangsorolások hatása ugyanakkor egy olyan tendenciába kerül bele, amelyik a korábbiaknál erősebben tartja számon a közpolitikák értékelésének és meghatározásának nemzetközi összehasonlító dimenzióját. Nem lehetséges többé olyan ellenőrző testületi jelentés, amely úgymond nem hivatkozik a 'nemzetközire.' Az OECD magyarországi jelenlétéről Halász Gábor 1993-ban egy, az OECD megrendelésére készült jelentésről szólva a következőket mondja: Az oktatás területén az OECD egyik jellegzetes tevékenysége a nemzeti oktatáspolitikák átfogó értékelése, (a részben „önfényképre épülő) országjelentések révén. Ezek a jelentések nem egy esetben hozzájárultak ahhoz, hogy egy-egy ország saját oktatáspolitikáját hozzáigazítsa a gazdasági fejlődés kihívásaihoz, illetve hogy hatékonyabb, a nemzetközi kívánalmaknak inkább megfelelő oktatásfejlesztési stratégiát alakítson ki (Halász, 1993). A szerző hozzátéveszi, hogy a bizonytalannak tekinthető régióinkban az OECD referenciapont, többek között a nemzetközi kooperációban való hatékony részvétel sarokköve. Hozzá kell tennünk, hogy a valóság azonban ténylegesen sokkal összetettebb, és az oktatáspolitikai döntések genezise sokféle hatás nyalábjának tekinthető.

Az bizonyos, hogy a médiaüzenetekben a PISA a „jövő társadalmának” metaforikus eszményképeként is megjelenik (lásd a 2006-os, természettudomány fókuszú mérés szlogenjét: *A ma oktatása és a jövő társadalma* (Balázs, Ostorics, Szalay, 2007). A PISA által közvetített „iskola” a jó gyakorlat modellje és egyúttal jövőt konstruáló víziója egyúttal az alulteljesítő 'világok' alternatíváját is nyújtja. A 2012-es (matematika fókuszú) eredmények közzétételére 2013 december 3-án történt, párhuzamosan több fővárosban, az első sajtóanyagok pedig már december 4-én megjelentek. A franciaországi médiareakciók például már 2009-ben is igen hevesek voltak, 2012-ben pedig a 'Franciaország megbukott matematikából' (65-ország között a 25. hely) típusú médiacímek a kommentek százait váltották ki, az első három helyen Sanghai, Hon-Kong és Szingapúr szerepelt. A 2006-os francia reakciókat elemző tanulmány (Benkei-Kovács, 2008) összegezve Xavier Darcos, akkori miniszternek a PISA eredmények hatására bejelentett gyors villámreformját, felhívta a figyelmet egy, az akkori francia médiában is tárgyalt jelenségre: Franciaországban a főállású kutatók száma viszonylag magas (a teljes munkaidőben alkalmazott munkavállalók majdnem 8%-a). A K+F terén sok területen élen járnak, csupán Svédország, Japán, Új-Zéland, az Egyesült Államok, Norvégia és Dánia vállalataiban alkalmaznak fajlagosan több kutatót. Ehhez képest a számukra oly fontos természettudományi területen saját mércéjük szerint gyengén szerepeltek 2006-ban. A 16–21. helyet érték el a vizsgált harminc OECD-ország között a mérési hibahatárok figyelembevételével. Magyarország viszont a 13–17. helyen végzett, ezzel is igazolva, hogy az oktatás és a gazdasági igények nem minden esetben korrelálnak, hiszen a tudományos kutatók tekintetében a hazai munkaerőpiacnak jóval kisebb a felvevő kapacitása (a munkavállalók 3,5%-a).

A francia szakmai elemzések más országokra is figyelnek, Éric Charbonier azt állítja, hogy oktatásszociológiai szempontból két okkal magyarázható az egyes országok visszaesése: bizonyos országokban, mint Franciaország, növekszik a gyenge teljesítményű és tanulási nehézségekkel küzdő diákok száma, míg más országokban, többek között Japánban, a kiváló teljesítményű diákok arányának csökkenése rontotta le a korábbi eredményeket. Clayerman szerint bizonyos értelemben a nemzetközi problematikák arra szolgálnak, hogy nemzeti politikákat igazoljanak, tehát megtörténik a nemzetközi politika

instrumentalizálása. A francia nemzeti törzsanyag (*socle commun*) fogalmára, amelyet a 2006-os orientációs törvény vezetett be, az OECD úgy hivatkozik, mint a PISA-nak egy következményére, de egyidejűleg ez a konceptus egy olyan belső oktatási gondolkodási folyamathoz is kapcsolódik, amelyet megtalálunk például a különálló (*collège*) a francia középfokú iskola alsó szakaszának támogatói körében is. Az OECD tanügyi igazgatója aláhúzta, hogy a kompetenciákról és az alapvető ismeretekről szóló francia törvény a PISA-eredmények és az OECD ajánlatok nyomán inspirálódott, még akkor is, ha a közös műveltségi terület fogalmában azokat a vitákat fedezzük fel, amelyek a francia oktatási planétán hatvan év óta folynak az alapfokú iskola és a lycée közötti iskolatípus, a *collège* helyéről.

A PISA társadalomképe

A PISA médiajelenléte, médiamegformáltsága és az üzeneteinek tartalmi természete (összegzően: mediatisáltsága) a társadalomképében gyökerezik. Az 1990-es évek végétől több kommunikációelméleti metafora írta le a technológiai változások hatására változónak tételezett társadalmat. Ezek egyike a jól ismert 'információs társadalom', amelynek főbb jellemzői között azonosíthatjuk a valóság tényszerű, racionális megközelítését, a technológiának a fejlődés hajtóerejeként tételezett mivoltát (beárnyékolva némi technológiai determinizmussal), a statisztikailag megragadható, sőt meg is ragadott tényeken, adatokon alapuló tervezhetőséget, majd a mindebből következően a társadalom önjavító képességét. (A nagyobb tervezhetőség eszménye nagyobb mentességet remélt az ideológiáktól és az érzelmi töltetől.) Megkockáztatjuk, hogy az információs társadalom gyakorlatba törtendő átültetése (is) állhat a 2007 óta ismertségre és befolyásra szert tevő, tényekre alapozott (tényekre épülő) oktatáspolitikára elve mögött, amely esetében: „Nem egyszerűen a tudományos kutatás jelentőségének a politika és a gyakorlat alakításában játszott szerepének az erősödéséről van szó, hanem ennél részben tágabb, részben szűkebb jelenségről. Tágabb e jelenség abban az értelemben, hogy a tényeken alapuló oktatáspolitikára valójában a *hatékonyabb és eredményesebb tömegoktatás megteremtésének és a minőség garantálásának eszköze*. Azaz a tudományos kutatás felértékelődése egy jól definiált, tágabb társadalmi, politikai és gazdasági cél szolgálatában áll.” (Halász, 2007, i.m.). Az oktatás új paradigmájának tekintett elv a problémák kezelésére megfelelő és hatásos terápia garanciájaként is értelmezi a tényeket, és stratégiai fontosságúként kezeli az oktatási beavatkozások felelősségének kérdését, a felelősséget pedig részben a megbízható tényekre alapuló cselekvéssel rokonítja.

A PISA-program ebben az értelmezési kontextusban kétségkívül igen erősen felértékelődik, ha a 'nemzetközi tudományos normákon alapuló, megbízható és a tudományos módszerekkel nem bizonyítható / tudománytalan' tengelyen helyezük el az oktatáspolitikákat megalapozó elveket és az intézkedéseket, amelyek közül a 'tudománytalan' minősítéssel stigmatizált nem sok elismerésre számíthat egy nemzetközi mezőnyben. A felértékelődéssel egyúttal a hiteles referenciapont státusz is odaítéltetik, így aki a PISA-adatokat akár kritikaként, akár elismerésképpen, akár fejlesztési terveinek igazolásául használja, már egy általánosan elfogadott diagnózisként hivatkozhat a PISA által feltárt teljesítménytrendekre, felruházza a PISA nyújtotta előnnyel, mérsékelve egyúttal a beavatkozást ellenzők érveinek erejét. A PISA nyújtotta információk növekvő tétje következtében a 2012-es, matematika fókuszú vizsgálat a hazai elektronikus médiában – megkockáztatom, hogy más országokban hasonlóképpen – egyfajta projekciós felületté vált,

amelynek vásznára egy külső, hiteles forrásból is megtámogatva vetítődhetett rá az oktatás számtalan problémája.

A PISA egyre növekvő térje párhuzamosan fut az információs-kommunikációs technológiák elterjedésével, a társadalom, a társadalmi tudásmegosztás, a szociális kapcsolatok hálózatosodásával. Az, hogy funkciók és folyamatok hálózatokban szerveződnek, megjelenik a PISA tudásfelfogásának és tesztkészítési eljárásainak változásában is: a 2012-es vizsgálat egy újabb változási szakasz kezdeteként is értékelhető. E tekintetben a legfontosabb a digitális médium térnyerése. E térnyerési folyamat gyorsulását jelzi, hogy 2006-ban csak három ország vett részt a digitális természettudomány-mérésben, 2009-ben már 19 országnak, így Magyarországnak is volt eredménye a digitális szövegértéshez. 2012-re már 32 résztvevője lett mind a számítógépes matematika, mind a digitális szövegértés mérésének – jegyzi meg a PISA 2012-es országos jelentés *Előszava*.

A médiakutatás – ide értve természetesen a világháló generálta változásokat, a médiarendszerek kiépülését is – állt elő a médiatársadalom fogalmával (*Hartmann, 2007*), mely viszont – az idézett szerző szerint – elsősorban a német nyelvterületen vált diskurzustémává és összegző fogalomként ismertté. Középpontjában a kommunikáció áll, a médiumokból eredő tudás, a médiumok útján történő kommunikáció, a médiumokról való kommunikáció, a médiumok által közvetített kommunikáció, mindez együtt mélyreható társadalmi és kulturális változásokat eredményez. Ezek mibenléte nehezebben ragadható meg, mint az információs társadalomé, amely már megtette a kötelességét az európai telekommunikációs piac liberalizálásáért és egy irányítható, alapvetően technológiai társadalomba vetett hit kialakításáért. A médiatársadalom fogalma azonban olyan folyamatra utal, amely – jóllehet már működik egy ideje – még sokáig folytatódni fog. Többek között ez magyarázza, hogy a mediatisáció miért ragadható meg kevésbé világosan, mint az informatizáció – fejti ki a szerző, hozzátéve, hogy a vizsgált területek – a politika mediatisálódása és a mindennapok szociális interakciói – sem alkotnak még elégséges empirikus bizonyítékot a médiatársadalom átfogóbb megalapozásához.

Már utaltunk Andreas Schleicher, az OECD oktatási igazgatóhelyettese és a főtítkár tanácsadója egy TED konferencián előadott előadására, amelyben arról is beszélt, hogyan lett olyan standard a PISA, amely 2009-ben már 74 iskolarendszert mért fel, és ezek az országok a világgazdaság 87%-át fedik le. Ezt a nagyságrendet kommentálva megjegyzi, hatalmas, években mérhető különbségek vannak például a 15 éves Sanghaiban és Chilében élő fiatalok tudása között. A világhálón nézhető előadás is példája annak, hogyan hárultak el az akadályok s médiumokon keresztül történő kommunikáció útjából, hogyan történik a valóság észlelése elsősorban médiumok útján, hogyan tudják a médiarendszerek befolyásolni társadalmi csoportok, döntéshozók viselkedését.

*

A PISA közvetít egy jövőképet (mintát), amit a PISA-eredmények világában eddig (2012-ig) a finn 15 évesek, most viszont igen rövid idő alatt a Sanghaiban élő 15 évesek képviselnek, pedig e két csoport nem csak térben, hanem mentalitásban, kultúrában is igen eltér egymástól – vélhetnénk. A minták, referenciapontok mozgása, áthelyeződése is részben mediális úton zajlik, és nem is tudjuk, milyen változásokat képes generálni. Témánk szempontjából fontos tény, hogy az adatok, a dokumentumok mellett a médiaanyagok, az országokénti PISA-mediatisálás nyilvánossága, a médiatémák mintázata, tartalma,

a vizsgálatonként újabb fejleményekről lezajló diskurzusok fókusz, politikai természetű is része lett a PISA-hatásokat feltáró elemzéseknek, ahogyan olvashatjuk a CIEP által összeállított *L'école dans les médias* (Az iskola a médiában) című dosszié annotált bibliográfiájában.

IRODALOM

- BAJOMI LÁZÁR, P. (2005): A politika mediatisálódása. http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_01_tavasz/03_politika_mediatisalodasa/ (Megtekintve: 2015. május 1)
- BALÁZSI, I., OSTORICS, L. & SZALAY, B. (2007): A ma oktatása és a jövő társadalma. PISA 2006. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BALÁZSI, I., OSTORICS, L., SZEPE-SI, I. & VADÁSZ, CS. (2013): PISA 2012. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- BÁTHORY, Z. (2001): Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története. 1972-2000. Önkonet, Budapest.
- BAYER, J. (2002): Globális média, globális kultúra. Globalizáció és civilizációk. Magyar Tudomány, No. 6. pp. 748.
- BENKEI-KOVÁCS, B. (2008): A PISA-kutatások legújabb eredményei és oktatáspolitikai hatásuk Franciaországban. <http://www.ofi.hu/benkei-kovacs-balazs-pisa-kutatasok-legujabb-eredmenyei-es-oktataspolitikai-hatasuk-franciaorszagban> (Megtekintve: 2015. május 1)
- CYTEMANN, J.-R. (2011): Classements, indicateurs et politiques éducatives en France. Rankings, indicators and education policies in France. <http://ries.revues.org/962> (Megtekintve: 2015. május 1)
- ECONOMIST (2013) <http://www.economist.com/blogs/graphicdetail/2013/12/daily-chart-1> (Megtekintve: 2015. május 1)
- FAZEKAS, Á. (2014): Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei. Új Pedagógiai Szemle, No. 1-2. pp. 15-43.
- GYÖKÖS, E. & SZEMERSZKI, M. (2014): Hol tart ma az oktatás eredményeségi kutatás? Új Pedagógiai Szemle No. 1-2. pp. 15-43.
- HARTMANN, M. (2007): A mítosz és metaforái: médiatársadalmi eszményképek. Infotárs No. 4. pp. 047-067. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00023/pdf/infotars_2007_07_04_047-067.pdf (Letöltve: 2015. május 1)
- HALÁSZ, G. & LUKÁCS, P. (1987): Az IEA magyarországi hatása: oktatáspolitikai esettanulmány. OPI Értékelési Központ Közleményei. No. 14.
- HALÁSZ, G. (1993): Az OECD Magyarországon. Educatio No. 2, 3. pp. 574.
- HALÁSZ, G. (2007): Tényekre alapozott oktatáspolitikai politika. http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_based_study.pdf (Letöltve: 2015. május 1)
- HORVÁTH, ZS. (2009, szerk.): Műhelykonferencia a nemzetközi mérésekről. (DVD). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- HORVÁTH, ZS. (2012): Maratoni reform – újraolvasva. Új Pedagógiai Szemle No. 9-10. pp. 15-24.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP, J. (2011): Mit tehet a szülő gyermeke iskolai sikeréért? Kölknet, No. november <http://www.koloknet.hu/csalad/csaladi-szerepek/szulo/mit-tehet-a-szulo-gyermeke-iskolai-sikereert/> (Megtekintve: 2015. május 1)
- KISS Á. & mtsai, (1975, szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1972-1974. Akadémiai Kiadó, Budapest.,
- PONS, X. (2012, szerk.) *L'école dans les médias*. Revue internationale d'éducatons 66. <http://www.ciep.fr/revue-internationale-education-sevres/lecole-dans-les-medias> (Megtekintve: 2015. május 1)

PURVES, A. C. (1988): Sajtótájékoztató egy nemzetközi vizsgálatról a természettudományok tanításának eredményességére vonatkozólag. Hamburg.

RUBNER, J. (2014): Les suites de choc PISA dans les médias allemands. <http://www.ciep.fr/revue-internationale->

deducation-sevres/lecole-dans-les-medias. (Megtekintve: 2015. május 1)

VAJDA, ZS. (2013): Tudás és hatalom a XXI. század kezdetén. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. http://epa.oszk.hu/01700/01739/00083/pdf/EPA01739_eszmelet_2013_98_nyar_115-131.pdf. (Letölve: 2015. május 1)