

képpen közelítették meg. Az első megközelítés szerint az biztosítja az oktatás legjobb minőségét, ha az egyetemek nyíltan küzdenek a diákokért és a támogatásokért, ha a diákok szabadon tájékozódhatnak a külső jelentések alapján, az intézmények pedig érzékenyek a diákok visszajelzéseire – annak érdekében, hogy átláthatóvá és költséghatékonyá válhassanak. A másik felfogás szerint az intézmények működésének minőségét leginkább saját belső folyamataik garantálhatják, és leginkább az ott dolgozók visszajelzéseire kell figyelmet fordítani, hogy az oktatás folyamata hatékony maradjon. Ez a dichotómia érzékelhető a különböző minőségirányítási szervezetek felállításánál 1992-től kezdve folyamatosan a könyv megírásáig. Érvényes ez mind a külső és a belső ellenőrzés jelentőségének megállapítása, mind a vizsgálendő területek kijelölése, illetve az auditáló szervezetek és bizottságok vizsgáló szervezetek és a vizsgálati bizottságok összetétele esetében.

(Roger Brown: *Quality Assurance in Higher Education. The UK Experience since 1992*. London & New York, RoutledgeFalmer. 234 p.)

Csereky Erzsébet



## A TUDÁS VAGY A TUDATLANSÁG TÁRSADALMA?

Konrad Paul Liessmann filozófus, a Bécsi Egyetem professzora e művében a tudás és a tudástársadalom fogalmát járja körül, kritikus szemmel elemzi az EU oktatási és képzési alapelveit és ezek megvalósításának körülményeit. A mű polemizál a PISA-felmérések eredményeire épülő oktatási reformokkal és iskolai innovációkkal, feltárja a bolognai folyamat gyengeségeit, és rávilágít az európai tudástársadalom számos tévedésére.

Mennyit ér ma a tudás? Mít tud ma valójában a tudástársadalom? A szerző ezekre a kérdésekre keres és ad kritikus hangnemű válaszokat, és mindeközben arra a következtetésre jut, hogy amit ma a tudástársadalom szlogenje alatt hirdetnek, az csak egy retorikus gesztus: sokkal kevésbé a képzés és képzettség állnak a figyelem középpontjában, mint a politikai és a gazdasági érdekek.

A szerző logikus gondolkodásmódja és kritizáltszta stílusa valódi olvasási élményt nyújt a téma iránt érdeklődőknek, még ha számos esetben nem is lehet mindig teljes mértékben egyetérteni azokkal a szándékosan provokatív tézisekkel, amelyekben vitatja az EU oktatási és képzési adminisztrációjának alapelveit és intézkedéseit.

Liessmann már az előszóban elárulja a téma iránti kritikus beállítottságát, amikor kijelenti, hogy korunk problémája nem a félműveltségben (Adorno) rejlik, hanem a műveltség teljes hiányában. A mai korszakra jellemző műveletlenséget nem lehet személyes csödként felfogni, de egy elhibázott oktatáspolitikai eredményeként sem, hanem ez a szellem kapitalizációjának szükségszerű következménye.

A *Mit tud a tudástársadalom?* című fejezetben Liessmann vitatja, hogy a mai társadalom tudásértelmezésének bárminemű kapcsolata lenne azazal, amit az európai hagyományok szerint a belátás erénye, a bölcsesség, azaz az antik tudásfogalom jelentett. Egyetérthetünk megállapításával, miszerint ma már nem azért tanulunk, hogy tudjunk valamit, hanem magáért a tanulás kedvéért, mivel minden tudás – a tudástársadalom credója szerint – gyorsan elévül, és elveszti értékét. A tudás – az elterjedt definíció alapján – jelentéssel ellátott információ. Ezért a politikai retorikában viszonylag gyakran párhuzamot vonnak a tudás- és az információs társadalom fogalma között, amit a szerző inkább dezinformációs társadalomként értelmez. Példaként hozza fel a tévében közvetített esti híradót, amelyben valójában egyetlen hírblokk hordoz valódi információs értéket a néző számára, nevezetesen az időjárás-jelentés. Minden egyéb – legyen bármilyen komoly tartalmú – hír általában csak szórakoztatás, és nincs kifejezetten személyre (a nézőre) szóló információs tartalma.

A tudás több mint információ. A tudás a világ áthatolásának egy formája: megismerése, megértése, felfogása. Tudás ott létezik, ahol valamit meg lehet magyarázni vagy érteni. Az adathalmazokból egy-egy információ bizonyos (pl. cselekvést előkészítő hasznos) szempontok szerint történő kiszűrése még nem jelent tudást, hiszen a tudást nem feltétlenül és egyértelműen egy cél elérése érdekében a megszerezük meg. Gyakran csak később derül ki a megszerzett tudásról, hogy hasznos volt-e számunkra.

A *Műveltség, félműveltség, műveletlenség* c. fejezetben a tudás hatalmáról van szó, miszerint a tudományos tudás és az ehhez kapcsolódó tech-



nálógiák felváltanak a világertelmezés tradícionális formáit, mint például a vallást, kultuszokat, misztériumokat, mítoszokat, mágiákat és ideológiákat. A tudástársadalomban a képzést és képzettséget tekintik annak az eszköznek, amellyel a világ problémáit (pl. előítéletek, diszkrimináció, munkanélküliség, éhezés stb.) meg lehet oldani. Mivel azonban az oktatás és képzés nem alkalmas az elveszett utópiák kompenzálására, és segítségként a fent felsorolt problémákat nem sikerül megoldani, az oktatáspolitikában hazudnak a legtöbbit.

Magyarországon is gyakran előfordul, hogy reprezentatív felmérések eredményei alapján az oktatáspolitikai adminisztráció az egész országra érvényes döntéseket hoz, amelyek regionális szinten már nem a statisztika javítását szolgálják, hanem éppen ellenkezőleg hatnak. Vegyük például a TIK (tanítási időkeret) bevezetését, mely annak a statisztikai adatnak az eredményeként született meg, hogy túl kevés (Európában Magyarországon a legkevesebb) tanuló jut egy pedagógusra. A TIK azonban éppen a ma uralkodó oktatási alapelvek (pl. az iskola nyitása a világra, a tanulás és a munka világának közeledése, a projektoktatás megvalósítása) ellen hat, hiszen csak az iskolai tanteremben végzett munkát lehet „elkönyvelni” tanórának. Amennyiben a pedagógus tanítási idő alatt viszi könyvtárba, múzeumba, kulturális intézetbe, osztálykirándulásra a tanulókat, illetve ha a diákok iskolán kívüli projekt munkát végeznek, az nem számít bele a tanítási időkeretbe, és nem csak a tanulókat kísérő tanár órai vesznek el, hanem azé a pedagógusé is, aki órarend szerint az adott időpontban az osztályban órát tartott volna. Ilyen feltételek mellett az iskolákban nehezen valósítható meg az oktatás nyitása, az epochális vagy moduláris rendszerű tanítás és a projekt módszer elterjesztése.

A *PISA-felméréssel* kapcsolatban írt fejezetben olvashatjuk azt az állítást, hogy ma az oktatáspolitikai a ranglisták készítésében és elemzésében merül ki. Függetlenül attól, hogy iskolareformokról, pedagógiai programokról, elitegyetemekről vagy kiválósági központokról van szó, Liessmann szerint az érv mindig ugyanaz: valamely ranglistán elfoglalt helyen kell javítani. A rangsorolás egyúttal értékelés, melynek gondolata az üzembiztonságból ered, és ennek megfelelően az iskolákból és egyetemekből vállalatokat alakítanak, amelyeket piacorientált eredményeik alapján mérnek és értékelnek. A felvilágosodás képzési céljai – autonómia, öntudatosság és a világ szel-

lemi áthatolása –, a reformpedagógusok oktatási céljai – életközelség, szociális kompetencia és a tanulás öröme –, a neoliberális oktatáspolitikai céljai – rugalmasság, mobilitás és alkalmazhatóság – helyére ma Liessmann szerint egyetlen képzési cél lépett: jól szerepelni a PISA-felmérésen. Megkérdőjelezhető ugyan a teszt megbízhatósága, de erről a médiában többnyire nem esik szó. Ausztria, Németország – és Magyarország is – a PISA-felmérés utáni sokkot próbálja kiheverni, és különböző intézkedési terveket dolgozott és dolgoz ki az eredmények javítására. Valójában nem is annyira maga a PISA eredménye a lényeg, hanem az országok közötti rangsor, amely a nemzetek értékelését jelenti, az országok számára ugyanis presztízs kérdéssé vált a jobb helyezések elérése és az OECD ideológiájának való megfelelés. Ennek hatására minden ország elkezdte átdolgozni a tanterveit, kerettanterveit, miközben a saját, nemzeti pedagógiai kultúra továbbfejlesztését szinte mindig figyelmen kívül hagyják.

Az újabb felmérések során nem mutatkozott jelentős javulás az eredményekben, aminek két oka lehet: vagy az iskolareformerek törekvései nem váltották be a fejlesztő munkához fűzött reményeket, vagy a PISA-teszt kevésbé megbízható, mint az elvárható lenne. Az utóbbi ok mellett szól az az érv, hogy a tudás kissé elavult mérésére szolgál egy olyan teszt, amelyben a tanulókban teljesen egyedül, computer és képek nélkül kell komplex szövegeket olvasnia és megértenie. Valóban: ma már egy iskolai tanár sem támaszt ilyen követelményeket a tanév közti haladást mérő tesztekben a diákok felé.

A finn fiatalok jó PISA-eredményeinek következtében ugyan nem kezdődött meg a közép-európai pedagógusok népvándorlása a győztes országba, azonban a finn turizmusipar jelentős mértékben profitál a tanulmányutakból, amelyekre minden oktatási szakértő mint szent zarándokútra tekint.

Arra a kérdésre, hogy „*Mennyit ér a tudás?*”, Liessmann a ma divatos fogalmat – szinte már varázsszót –, az evaluációt vagy értékelést, annak célját, tartalmát és hatását járja körül. A francia nyelvből eredő, és Közép-Európában csak a 20. század nyolcvanas éveiben megjelenő *evaluáció* kifejezés (akkor még) ártatlanul az egyetemek kutatási és oktatási teljesítményét volt hivatott értékelni – szintén az üzembiztonságból átvett mutatók segítségével. Mára már teljesen elterjedt a minőségbiztosítás részeként az intézményekben az ön-, társ- és külső értékelés, így Liessmann vé-

leménye szerint ma már nem diktátorok, cenzúrák vagy totalitárius rezsimek fenyegetik a tudomány szabadságát, hanem az értékelési rendszernek finom hálójából szőtt (külső) ellenőrzés.

Nem volt és nincs azonban teljes egyetértés azt illetően, hogy pontosan mit, milyen kritériumok alapján és milyen módszerekkel kell evaluálni. Nehézséget okoz például az is, hogyan lehet hagyományos eljárásokkal a manapság oly sokra tartott különlegességet, eredetiséget, szellemességet, kreativitást és innovációt értékelni.

Az evaluációs (értékelési) kultúra kialakítása az oktatásban hosszadalmas folyamat nálunk is, egyrészt mert a tanárok, professzorok az elmúlt évtizedek során az értékelő szerepét töltötték be, és nem szoktak hozzá az „akasztják a hóhért” szituációhoz. Másrészt mert a tanulók, hallgatók körében nem alakult még ki egy értékelési kultúra, hiszen eddig csak őket értékelték, és most meg kell tanulniuk magukat és másokat értékelni objektív módon. (Sokszor a leglazább tanár a legjobb fej, aki nem támaszt magas követelményeket, akinél könnyen lehet jó eredményeket elérni, és aki elnéző magatartást tanúsít hiányosságok esetén.) A társértékelésnél is fontosabbnak tartjuk azonban az önértékelés módszereinek elsjátítását, amely lehetőségeket nyújt az egyénnek saját tanulási vagy munkafolyamatainak reflektálására: erősségeinek, pozitívumainak feltárására és aki elnéző magatartást tanúsít hiányosságok esetén.) A társértékelésnél is fontosabbnak tartjuk azonban az önértékelés módszereinek elsjátítását, amely lehetőségeket nyújt az egyénnek saját tanulási vagy munkafolyamatainak reflektálására: erősségeinek, pozitívumainak feltárására és aki elnéző magatartást tanúsít hiányosságok esetén.) A társértékelésnél is fontosabbnak tartjuk azonban az önértékelés módszereinek elsjátítását, amely lehetőségeket nyújt az egyénnek saját tanulási vagy munkafolyamatainak reflektálására: erősségeinek, pozitívumainak feltárására és aki elnéző magatartást tanúsít hiányosságok esetén.)

Az egész Európában bevezetett, az egységes felsőoktatást szolgáló bolognai modellt kritikus szemmel vizsgálva Liessmann megállapítja, hogy ezzel gyakorlatilag újabb búcsút intünk az európai egyetem eszméjének. Megkérdőjelezi a tanulmányi rendszernek egységesítésének szükségességét azon címszó alatt, hogy a hallgatók nemzetközi mobilitását fokozni és a professzorok, egyetemek kölcsönös elismerését erősíteni kellene. Mivel egy évfolyam hallgatóinak csak átlag tíz százaléka vesz részt külföldi mobilitási programban, ezért ez a létszám még nem indokolta volna az egész európai térség felsőoktatási rendszerének – komoly anyagi vonzatokkal járó – átalakítását.

A bachelor szakaszban nincs lehetőség valódi tudományos munkára, ugyanis ez inkább a szakfőiskolák funkcióját tölti be, és a munkaerőpiacot látja el fiatal szakképzett diplomásokkal. Csak keveseknek adatik meg az, hogy mesterképzésben tanuljanak tovább, ahol az egyetem eredeti küldetését töltheti be.

Kritikusan vizsgálja Liessmann az ECTS működését (European Credit Transfer System), a tanulmányok mérését kreditpontokban, mivel ez a hallgatók teljesítményének mennyiségi mérésére fókuszál, míg a tartalom, a minőség háttérbe szorul azáltal, hogy ezek teljesítménypontokkal nem kifejezhetők. A magyar oktatásban azonban ez kicsit másként alakult ki, hiszen a kreditek megszerzése „csak” a szemeszterben teljesített előadások vagy speciális kollégiumok aláírásához elegendő, de az elvégzett munka minőségét jegyekben fejezik ki.

*Az Elitképzés és ellen-felvilágosodás* című fejezet a tudományos elitintézmények, a technológia és a kutatás csúcscintézetei, az ún. kiválósági központok témakörét vizsgálja kritikus szemszögből, miszerint ezek kialakulása – ahogy a modularizáció is – nem az egyetek belső késztetésének eredménye, hanem a gazdasághoz való alkalmazkodást tükrözi. A cégek közötti ranglisták eszménye jelenik meg a felsőoktatási intézmények vonatkozásában: azokra a területekre investálnak a legtöbbet, ahol a közeljövőben a legjobb piac várható (pl. Institute of Technology kiválósági központok létrehozása). Az elit kifejezés mindig a kiválasztottak közösségét jelenti, akik elkülönülnek másoktól, például az általuk használt nyelv révén. Ez az eszme ellentmond az EU egyik legfontosabb alapelvének, azaz az esélyegyenlőségnek, hiszen tudjuk, hogy egy kiválasztási eljárásban nem feltétlenül a legjobbak kerülnek ki győztesként. Ahogy az európai többnyelvűség, a kisebbségi nyelvek használata és terjesztése is megmarad az elvi megfogalmazás szintjén, hiszen az angol vált uralkodó közvetítő nyelvvé Európában – de lassan az egész világon világnyelvvé – a gazdasági, politikai és tudományos életben. Álláspontom szerint ez a tény egyrészt valóban veszélyeztetheti a nemzeti nyelvek, nemzeti értékek, kultúrák és a nemzeti tudományos élet továbbélését, fejlődését; másrészt végre találtunk egy közös nyelvet, amelyen ebben a bábéli zűrzavarban meg tudjuk érteni egymást.

A fent említett tényezők (pl. elitközpontok, egynyelvűség) Liessmann szerint ellentmondásban állnak a felvilágosodás eszméivel, miszerint az oktatásnak és képzésnek nyitottnak kell lennie, az emancipációt kell segítenie, ezért a mai neofeudális kapitalizmus és a hozzá csatlakozó tudományok az ellen-felvilágosodást szolgálják.

A tudás értékével kapcsolatosan leírt gondolatok között arról olvashatunk, hogy a tudástársadalomban éppen a tradicionális értelemben vett



tudásnak nincs értéke, mivel a tudás külső kritériumok, például elvárások, felhasználási és értékesítési lehetőségek alapján definiált termék. Ha a tudás nem felel meg ezeknek a szempontoknak, elavultnak tekintik, és gyorsan likvidálják. A tudás menedzselése ma új gyógymódnak számít: a tudásmenedzser ma nemcsak az oktatási szakértőt váltja fel, hanem a pedagógusnak és a tudósnak is egyre inkább tudásmenedzserre kell válnia ahhoz, hogy szellemiségét a mai piac- és fogyasztásközpontú világban elismerték. Az önmenedzselés hazánkban is egyre kiemelkedőbb helyet foglal el a személyes kompetenciák listáján, például a lobbista szakképesítés az Országos Képzési Jegyzékben új szakmaként jelent meg. Az európai formátumú önéletrajzokban a szakmai életút adatszerű leírása után az egyének részletesen ki kell fejtenie személyes, szociális, infokommunikációs stb. kompetenciáit, ami ugyancsak alapos tudásmenedzsmertet tesz szükségessé. Enélkül nehezen lehet új munkahelyet, ígérete-sebb munkát találni, mobilabbá válni, nemzetközi mobilitási programokban részt venni.

Az ironikus címmel kezdődő *Vessünk véget az oktatási reformoknak!* c. részben a reformokról – így például a mobilitás, a rugalmasság szerepéről – és ezek megkérdőjelezett fontosságáról olvashatunk. Liessmann saját magával keveredik ellentmondásba, amikor kijelenti, hogy a 19. század végi és a 20. század eleji reformpedagógia, amely az akkori iskolák intézményesült fegyelmző és biflázó rendszere ellen fordult, a mai reform-folyamatokkal ellentétben, a gyermek eredetiségét és spontaneitását, az életközeli tanulást, a test és szellem egységét, a munka és a tanulás közelítését tűzte ki célul. Az említett célok – kiegészítve más szakmai, személyes és szociális kompetencia-fejlesztő elemekkel – ugyanis hangsúlyosan megjelennek a mai iskolai reformelképzelésekben is.

Véleménye szerint napjainkra frázissá vált a reform fogalma mind társadalmi, kulturális, mind politikai, gazdasági értelemben, és a reformok megvalósítása során mindig kiderül, hogy újabb reformokra van szükség. Azt gondoljuk, hogy éppen a megújulásra való készségben és képességben rejlik a minőségfejlesztés lényege és a fenn tartható, folyamatos fejlődés lehetősége. Érdekes eközben megfigyelni, hogy ma már nem hibákról, vétségekről beszélünk, hanem a normától való (nem feltétlenül negatív előjelű) eltérésekről, amely

nem feltétlenül az egyén vagy a közösség gyengeségét jelenti, hanem „a hibákból sokat lehet tanulni” elv alapján a fejlődéshez elengedhetetlenül szükséges tényezőként értelmezendő.

A mű szerzője a német helyesírási reformot hozza fel a reformideológia paradox példájaként, mivel az esélyegyenlőséget a követelmények csökkentésével próbálták megteremteni annak érdekében, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók, a bevándorolt családok gyermekei számára megkönnyítsék a német nyelv írásképének használatát. Predesztinálja továbbá, hogy a PISA-sokk után a piacon sorra megjelenő akkreditált vállalkozások, teszttügynökségek és tanácsadó cégek a közeljövőben jó pénzért egész Európában iskolákat és egyetemeket fognak mérni, értékelni, és az eredmények alapján az intézményeket tanácsokkal és olyan tanúsítványokkal látják el, amelyekhez hasonlók már sok évtizede léteznek.

Liessmann szerint a reformok kategorikusan előírnak, külső szemmel szabályoznak iskolai folyamatokat, nem nyújtanak lehetőséget a belső, önmotivált fejlődésre, sőt kifejezetten elfojtják azt. Ellentmondásba keveredik azonban itt egy néhány fejezettel korábban tett kijelentésével, amikor a reformok káoszt okozó hatásáról írt, miszerint a reformok akkor a leghatásosabbak, ha káoszt teremtenek, a fennálló jogi viszonyokat felfüggesztik, a régimódi szerződések lecserélik a modern megállapodásokra stb. Valószínűleg nem nézhetjük ennyire sarkítva ezeket a változtatási, változási folyamatokat, hiszen a legalaposabban átgondolt oktatási reform sem kivitelezhető, ha nem talál elfogadásra, megértésre és együttműködőkre a tantestület körében. Ugyanakkor az egyedi iskolai kezdeményezések, az egyéni innovációk valamilyen szintű összefogottság nélkül valóban káoszba torkollhatnak. Szerencsés esetben az oktatási adminisztráció központi reformjai és a helyi, iskolai/tanári innovációk, innovációs törekvések összhangban állnak, és kölcsönösen kiegészítik egymást. Fontos, hogy mindkét fél céljait és érdekeit (lehetőleg és megközelítőleg) azonos mértékben és módon tartsák szem előtt a reform vagy innováció sikeres megvalósítása érdekében.

(Liessman, K. P. [2006]: *Theorie der Unbildung: die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien, Zsolnay Verlag. 174.p.)

Salakta Tünde