

ISKOLA – járvány idején¹

(Második rész)

Úgy tűnik, hogy a digitális pedagógiai transzformáció egy hosszú evolúciós folyamat eredményeként jön majd létre, amelynek még csak az elején tartunk. Így – mivel nem láthatunk a jövőbe – most legfeljebb arról érdemes gondolkodni, hogy valószínűsíthetően milyen kulturális átalakulások várhatóak, illetve, hogy aktuálisan hol tart most a digitális pedagógiai kultúra kialakulása. Ezen a téren több szempontból is érdemes óvatosan eljárni. Legfőképpen azért, mert napjainkban különösen érvényes az oktatás alapvető ellentmondása: olyan jövőbeli állapotra kell felkészítenünk a diákjainkat, amelyről még nincsenek tapasztalataink, amelyről még nincsen tudásunk.

Kultúraváltás(ok) az oktatásban

A társadalmi kommunikáció megváltozása

Bár Marshall McLuhan már a múlt század hatvanas éveinek elején megjósolta a társadalmi kommunikáció radikális átrendeződését, de mintha csak az ezredforduló után vált volna mindenki számára nyilvánvalóvá a mediatizált környezet tényleges természete és ellenállhatatlan térhódítása. Az internet, illetve a hálózati kultúra széles körű elterjedése alapjaiban változtatta meg a nyilvánosság szerkezetét és a tudásátadás több évszázados rendjét.

A digitális kultúra világára ma már nemcsak úgy tekintünk, mint különböző audiovizuális információhordozók összességére, hanem úgy is, mint a társadalmi kommunikáció és integráció alapvető meghatározó közegére.

„A társadalom mindenekelőtt tudat: a kollektivitás tudata.” – írta Emil Durkheim (1980. 8–9.), aki arról is írt (Durkheim, 2003), hogy a különböző történelmi korszakokban ezt a kollektív tudatot más és más intézmény hordozta: a törzsi társadalmakban az egymásnak mesélt mítoszok, később a tételes vallások, az újkortól kezdve pedig a tudományos alapokra épülő iskolarendszer. Úgy tűnik, hogy a digitális transzformáció folyamata ebbe a sorba illeszkedik bele. A digitális kultúra a mi világunk kollektív tudatát képezi le. Mindez azt jelenti, hogy az interneten található összes audiovizuális szöveg (információ) az emberiség közös kommunikációs bázisának tekinthető, amely állandóan változó interakciós hálózatként működik. A kultúraváltás fogalma tehát nem túlzott, valóban nagy horderejű változások indultak az emberiség történetében. Mindez nemcsak azt jelenti, hogy a digitális eszközök és hálózatok átírták a világunkat és a társadalmi kommunikáció természetes közegévé váltak, hanem azt is, hogy napjainkban a tömegmédiá új identitáskonstrukciókat és közösségi formákat hoz létre, és számtalan olyan társadalomintegráló szerepet és feladatot vett át, amelyet korábban a vallási intézmények és az iskolarendszer láttak el (Császi, 2002. 15–17.).

Együtt élő generációk – párhuzamos digitális kultúrák

A 20. század közepéig a társadalmi környezet csak lassan változott. Így az újabb és újabb évjáratok lényegében elboldogultak szüleik, sok esetben nagyszüleik mintáival és tudásával. Kulturális sok legfeljebb akkor érte őket, ha valamilyen okból eltávolodtak szülőhelyüktől. Több generáció életideje állt tehát rendelkezésükre ahhoz, hogy az alapvető technológiai változásokhoz alkalmazkodjanak. Napjainkban ezzel szemben robbanásszerűen módosul társadalmi környezetünk, amely már nemcsak generációs konfliktusokat eredményez, sokkal inkább kulturális konfliktusokat hordoz. Mindez látványosan mutatkozik meg a digitális kultúrához való viszony terén. Az internet széleskörű elterjedésének berobbanásakor még valóban generációs konfliktusként – „bennszülöttek és bevándorlók” – lehetett kezelni azt a problémát, hogy míg a fiatalok számára egyre inkább természetes közeggé vált a digitális kultúra, addig az idősebbek idegenkedtek tőle, és legfeljebb csak megtanulták annak használatát. Az ezredforduló után azonban tovább gyorsult a mediatizáció, ami azt jelentette, hogy a digitális evolúció gyorsabb üteművé vált, mint a generációk közötti hagyományos váltások. Egy ember életideje alatt akár több radikális technológiai átalakulás is történhet – gondoljunk csak a telefonos alkalmazások permanens bővülésére.

Így ezen a területen a hagyományos értelemben vett generációs elkülönülések fokozatosan érvényüket veszítették, hiszen minden évjárat számára megkerülhetetlen feladat lett a digitális változásokhoz történő folyamatos adaptálódás. Ma már tehát ez egyre inkább életkortól független kulturális alkalmazkodási kérdéssé vált: ki milyen szinten érti meg és tudja használni a digitális környezetet adottságait. Ráadásul az emberi életkor folyamatos növekedésével egyre több évjárat – akár öt-hat hagyományos értelemben vett generáció – él egymás mellett, amelyek roppant eltérő digitális kultúrával rendelkeznek. Ennek következtében óhatatlanul összezavarodott generációk hagyományos tudásátadási rendje, az idősebbek és a fiatalok évszázadokig megkérdőjelezhetetlenek gondolt pedagógiai viszonyrendszere (Rab, 2018).

Gazdálkodók és vadászok az iskolában

Korábban már volt arról szó, hogy a hagyományos iskolarendszerek lassan változó társadalmi környezetre, generációkról generációkra örökített tudásátadási formákra épültek. Ezekben az iskolákban a pedagógus szerepét hasonlóan gondolták el, mint a gazdálkodó

*„A társadalom mindenekelőtt tudat: a kollektivitás tudata.”
– írta Emil Durkheim (1980. 8–9.), aki arról is írt (Durkheim, 2003), hogy a különböző történelmi korszakokban ezt a kollektív tudatot más és más intézmény hordozta: a törzsi társadalmakban az egymásnak mesélt mítoszok, később a tételes vallások, az újkortól kezdve pedig a tudományos alapokra épülő iskolarendszer. Úgy tűnik, hogy a digitális transzformáció folyamata ebbe a sorba illeszkedik bele. A digitális kultúra a mi világunk kollektív tudatát képezi le. Mindez azt jelenti, hogy az interneten található összes audiovizuális szöveg (információ) az emberiség közös kommunikációs bázisának tekinthető, amely állandóan változó interakciós hálózatként működik.*

vagy mesterember (demiurgosz) szerepét, aki a passzív „anyagból” kibontja a benne lévő lehetőséget. Ahogy a kézműves vagy a gazdálkodó ember számára is többé-kevésbé teleologikusan megtervezhető és megvalósíthatók a munka egymást követő fázisai, ugyanúgy kerültek be a különböző szintű tantervekbe a diákok szocializálásának algoritmizált feladatai és tevékenységei. A gazdálkodó ember szemlélete köszön például vissza a nyelvhasználatban is: a fiatal állatokat „növényeknek” nevezik, akiket „betanítanak” későbbi munkájukra; sok helyen még ma is „palántának”, „csemetének” nevezik a diákokat, akiket „betűvetésre” tanítanak, akiket „felnevelnek” majd, mint a facsemetéket, akik aztán az iskolaidő után „érettek” lesznek, mint a búzagalász.

Az elmúlt évszázad folyamatos gazdasági-társadalmi változásai nyomán fokozatosan elbizonytalanodtak a korábban stabil és egyértelmű társadalmi normák és szerepek, átalakultak a személyes és közösségi identitások. Az előző generációktól örökölt gondolkodási és cselekvési minták már nem jelentenek biztos fogódzót, mivel az emberek folyamatosan más élethelyzetbe kerülnek, mint szüleik és nagyszüleik. A jövő kiszámíthatatlanná vált, ami nagymértékben elbizonytalanította a szocializációs folyamat tervezhetőségébe vetett hitet. Az „atyák” tudása és tapasztalatai a következő nemzedékek számára már egyre kevésbé relevánsak. A hagyományos tudáskanon változatlan formában történő közvetítése ma már inkább csak rezignált „honvág” (Gyarmathy, 2013. 1088.). Az idősebb korosztályok vágya a régi, biztonságot adó kultúra fenntartására: az otthonosságra és a teljességre.

Az információs társadalom állandóan változó világa² a hagyományos iskolarendszer alapvető céljainak és funkcióinak radikális újragondolását is szükségessé teszi. Valószínűsíthető, hogy ennek pedagógiai alapját már nem a kiszámítható és tervezhető gazdálkodói kultúra logikájában képzeljük majd el, sokkal inkább a kiszámíthatatlan helyzetekben élő vadászok, illetve nomádok kultúrája alapján. Mindenképpen érdemes ugyanis fölfigyelni arra az analógiára, amely a diákok „gépezési kultúráját” a vadászok világával rokonítja: a diákok online jelenlétét lényegében ugyanaz a kiszámíthatatlanság, rendszertelenség, állandó készenlét („mindig bekapcsolva”), gyors és megosztott figyelem sajátos csapatszelleme jellemzi. Az online térben való sikeres működéshez tehát egészen más kompetenciákra van szükségük, mint az organikusan építkező iskolai sikerekhez.

A digitális pedagógiai kultúra aktuális fogalmi kerete

Philip Hall Coombs (1971) már az 1960-as években az oktatás „világválságáról” beszél, amely szerinte abból következik, hogy az oktatási rendszerek rendkívül lassan és nehezen alkalmazkodnak a gyorsan változó világhoz. Ebből következően az ezredfordulóra a pedagógiai szakirodalomban is elfogadottá vált, hogy az iskolarendszernek – mint minden más társadalmi szervezetnek – folyamatosan átalakuló „tanulószervezetté” (Halász, 2007) kell válnia ahhoz, hogy követni tudja a társadalmi változásokat. Ebben az értelemben a digitális pedagógiai transzformáció egy hosszú evolúciós folyamatnak tekinthető, amelynek aktuális kritériumait a fent említett (DESI, DOS) nemzetközi és hazai keretrendszerek pontosan körülírják. A keretrendszerek és fejlesztési programok két fő eleme a mindenkori digitális környezet értelmezése, valamint az adott digitális környezetben való eligazodás kompetenciáinak és azok fejlesztésének leírása. A digitális kompetenciák leírására a szakirodalomban (Koltay, 2009) elterjedt a médiaműveltség fogalma, amelyet Sonja Livingstone nyomán³ a következőképpen lehet megfogalmazni: azon képességek összessége, amely ahhoz szükséges, hogy a különböző médiaformákhoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, kritikusan értékelni és előállítani is tudjuk. Ugyanakkor a transzformációs folyamat értelmezéséhez szükség van a különböző

pedagógiai kultúrák közötti átmenetek (Jakab, 2019c), transzferek kidolgozására is, amelyek elősegítik a hagyományos tanulási környezetek digitális átalakítását (Komenczi, 2009).

A digitális pedagógiai kultúra fogalmának és napjainkban érvényes jellemzőinek részletes bemutatására itt most nincs tér, de szerencsére már a magyarországi pedagógiai szakirodalomban is sok releváns leírást és példát találunk (Hunya, 2014; Rab, 2017, 2018; Racskó, 2017; Gyarmathy, 2019; Molnár, Turcsányi-Szabó és Kárpáti, 2020). Külön érdemes kiemelni ebből a szempontból a Digitális Pedagógus Konferencia írásait,⁴ amelyek többnyire közvetlen iskolai gyakorlatokra épülnek, valamint Gyarmathy Éva komplex megközelítésű sorozatát.⁵

Az oktatásirányítás elszakadása az iskola világtól

A digitális oktatásra való átállás néhány hete látványosan megmutatta, hogy az oktatásirányítás légüres térbe került, és nem kapcsolódik szervesen a társadalmi valósághoz és a tényleges iskolai történésekhez. Elsősorban nem az volt a probléma, hogy a tanügyigazgatás „tehetetlenül sodródott” és a „bajban” egyik napról a másikra magára hagyta a tanárokat: erre a váratlan helyzetre senki nem készülhetett fel, sok tekintetben szerencsésebbnek is bizonyult, hogy nem uniformizáló rendeletekkel operáltak, hanem hagyták helyi szinten kezelni a problémákat. Sokkal nagyobb súlya van annak, hogy a járvány tételesen is rávilágított az elmúlt évtized(ek) oktatáspolitikai „üresjárataira” és roppant rossz hatékonyságú oktatáspolitikai működésére: az erőltetett centralizáció hátrányaira, az iskolai autonómiák elsorvasztásának következményeire, az egyházi iskolák favorizálása révén megosztott pedagógustársadalom bajaira, a pedagógusképzés- és továbbképzés elmaradt reformjára, a várható tanárhiányra, a szakmapolitikai szempontok háttérbeszorítására.

A járvány időszakában nyilvánvalóvá vált, hogy a korábbi évek nagy költségvetésű programjai – a közép- és felsőoktatás átszervezése, a Nemzeti alaptanterv (NAT) újabb és újabb változatai, a Digitális Oktatási Stratégia (DOS), a Nemzeti Köznevelési Portál (NKP), a KRÉTA létrehozása – nem sok változást hoztak a tényleges iskola gyakorlatban, és nem igazán segítették a pedagógusok mindennapi munkáját. Az oktatáspolitikai egyre inkább az önmaga számára generált problémák megoldásával volt elfoglalva, miközben elszakadt az iskolarendszer gyakorlatától.⁶ Ezt a sajátosan belterjes gondolkodásmódot jól szemléltetik azok a még fellelhető sajtónyilatkozatok, amelyek a járvány alatt igyekeztek a hagyományos oktatásirányítás látszatát fenntartani⁷ és a válságkezelés optimista arcát felmutatni.⁸

Az oktatásirányítás átpolitizálódása

Ha az elmúlt évtizedek permanens oktatási reformjait, az iskolaszervezet és a központi tantervek folyamatos átalakítását vizsgáljuk, akkor nem nehéz észrevenni, hogy ezeknek a folyamatoknak alapvetően politikai (hatalmi) természete van, amely az aktuális pártcsatározások, évenkénti költségvetési viták és a négyévenkénti választások időfel-fogásához igazodik. Ezzel szemben az iskolarendszer roppant komplex és bonyolult (lomha) társadalmi alrendszer, amelynek alapvető mozgása és mozgatása inkább csak évtizedekben mérhető. A közoktatásban megvalósított alapvető változtatások tényleges milyensége és össztársadalmi hatása legkevesebb tizenkét év után, de valójában inkább csak húsz év után érzékelhető és értékelhető nagy biztonsággal.

Jól tudjuk azonban, hogy az elmúlt harminc évben a radikális váltások ennél jóval sűrűbben követték egymást. Mindez indirekt módon azt jelenti, hogy az oktatásügy folyamatos átalakítása nem az alaposan megismert tapasztalati tényeken és kiérlelt

szaktudományos eredményeken (Halász, 2009) alapult, hanem a központi erőforrásokért folytatott politikai harcok erőterében zajló egyeztetések nyomán jött létre (Jakab, 2019b). A pártharcok világában megszokott rövid távú aktivitás azonban az elmúlt évtizedekben az oktatási rendszerben állandósult zavarokat, folyamatos időhiányt és kapkodást eredményezett. Ebben a logikában ugyanis nincs idő sem arra, hogy szakszerűen megvizsgálják és értékeljék az előző időszak oktatáspolitikai döntéseinek eredményeit, sem pedig arra, hogy szakszerűen megtervezzék és bevezessék az új programokat. Így folyamatosan félbemaradt reformprogramok és rosszul megalapozott pazarló fejlesztések jellemezték az oktatáspolitikát (Jakab, 2019a), az iskola világának egyre kiábrándultabb szereplői pedig folyamatos „rángatásnak” élték meg a permanens reformfolyamatot.

A rendszerintegráció problémái

A közoktatási rendszer különböző szintjeihez sokféle eltérő érdekeltségű és szemléletű csoport és szereplő kapcsolódik, akiknek különböző elvárásai vannak az iskolával kapcsolatban. Egy szülő valószínűleg másféle tanítási módot szeretne a saját gyermekének, mint amit egy több osztályt tanító tanár, központi tantervet író szakember, a felsőoktatás képviselője vagy a tanügyiigazgatásban dolgozó hivatalnok, pártpolitikus. Van, aki ilyennek, mások másnak szeretnék látni a magyar iskolarendszer működését, és a maga módján mindenki érvényes igazságot képvisel. A tényleges feladat az, hogy miképp lehet ezeket az egymásnak feszülő értékeket és érdekeket a szűkös források mentén úgy kezelni, hogy lehetőleg minél többen elégedettek legyenek. Ez azonban az oktatási rendszer integrálásának, érdekegyeztető mechanizmusának függvénye.

Egy ideig úgy tűnt, hogy a rendszerváltás nyomán kialakulnak majd a különböző szintű igényeket és egymásnak feszülő érdekeket összehangoló érdekegyeztető fórumok, intézmények és transzferok, amelyek szigorúan rögzített törvényes rend szerint biztosítják majd az oktatási rendszer egységes működését. Ezek a makro- és mikroszintet finoman összehangoló mechanizmusok azonban nem erősödtek meg, és az ezredforduló után már egyre formálisabban, egyre homályosabban működtek. Így a centralizálódás erősödésével párhuzamosan az oktatási rendszer működésének jellegzetes módja – a rendszerváltás előtti politikai rendszer gyakorlatához hasonlóan – a panaszkodás és a „politikai kijárás” lett. A panaszkodás („már krétára se futja”) és a krízishelyzet emlegetése szervesen kapcsolódik ahhoz az érdekérvényesítő versengéshez, amely a felsőbb szintek kegyeinek megnyeréséért folyik. Ennek a diszkurzív térnek a legfőbb sajátossága az, hogy a különböző szinteken elhelyezkedő szereplők a rendszer integrálását szervező horizontális együttműködések helyett legfőképpen a központi döntéshozók erőforrást biztosító figyelméért harcolnak, hiszen a politikai akaratnak való megfelelés sok tekintetben fontosabb, mint a szakmai teljesítmény. Így hosszú és bonyolult társadalmi érdekegyeztetések helyett a rivális érdekcsoportoknak „csupán” a döntéshozókat kell újra meg újra meggyőzniük az általuk képviselt „népnevelői” programok fontosságáról.

Az oktatáspolitikai irányítás... vagy szabályozás

Úgy tűnik, hogy mindmáig makacsul tartja magát az a 19. századi felfogás, amely a centralizált közoktatási rendszer működtetését is az ipari korszak üzemszerű technológiai logikája alapján gondolja el: a tanügyi-igazgatási központ által megfogalmazott tervek és döntések szinte maradéktalanul végigfutnak a hierarchikusan szervezett tanügyi-igazgatási rendszeren. Jól példázza mindezt a központi tantervi szabályozás ügye. Az újabb és újabb Nemzeti tantervek (NAT) és kerettantervek kiadása mögött ugyan a különböző szemléletű oktatáspolitikai lobbicsoportok erőforrásokért (fejlesztési programok tankönyvek, továbbképzések) folytatott harca húzódott, de a felszínen többnyire az a

feltételezés húzódott, hogy a tantervekben megfogalmazott tudásanyag a tanárok közvetítésével minden magyar diák fejében lényegében azonos módon fog majd megjelenni. Jól tudjuk persze, hogy a központi tanterv és a diákok feje között számtalan olyan autonóm (ellenőrizhetetlen) módon működő pedagógiai transzfer van, ami finoman szólva bizonytalanra teszi ezt a homogenizációs törekvést. Az oktatásirányítás képviselőinek egy része azonban – küldetéstudattól vezérelve, ábrándosan, vagy éppen cinikusan – az így létrejövő eltéréseket vagy csak a kommunikációelméletben megfogalmazott „csatornazajnak” tekinti, vagy elfogadja, hogy a „tanár, ha becsukta az ajtót maga mögött, úgyis azt tanít, amit akar”.

Halász Gábor (2000, 2006) több írásában részletesen is kifejtette, hogy az egyre komplexebbé váló oktatási rendszer állami irányítása csak a „korlátozott racionalitással” valósítható meg.⁹ Egy központból már nem lehet átlátni ezt a roppant sokszintű és sokszereplős hálózatot: a részrendszerek önállósága és egymásra hatása miatt a központi szabályozás csak közvetett módon érvényesítheti akaratát. Szerinte a hagyományos értelemben vett oktatásirányítási és igazgatási szemléletet fokozatosan fel kell, hogy váltsa a kormányzás és a szabályozás paradigmája, ami annak tudomásulvételét jelenti, hogy a sokszereplős hálózatok viselkedését korlátozott módon befolyásolni lehet, „de egyértelműen meghatározni nem”. Az állami oktatáspolitikai a közvetlen irányítás helyett közvetett módon érvényesülő jogi és anyagi szabályozási és ösztönzőrendszerekkel kormányozhatja az iskolarendszer különböző szintjeit.

„Az önszabályozó tanulás gondolata, a tanulás mai konstruktivista felfogása, amely az előzetes egyéni tudás jelentőségét hangsúlyozza a tanulásban, valamint az egyénre szabott oktatás felértékelődése az intézmények és az osztálytermek szintjén is a komplexitás olyan mértékű növekedésével jár, amelyet a tantervekről vagy a tantervi szabályozásról való mai, de valójában a 19. századból megörökölt szakmai paradigmák egyszerűen nem tudnak kezelni. A tartalmi szabályozás és fejlesztés területén középpontba került kompetencia fogalma maga is tartalmazza e komplexitást: a megtanítandó tananyag valamikor viszonylag könnyen definiálható, standardizálható és kommunikálható volt, az ismeretek, képességek és attitűdök komplex együtteseként definiált kompetencia esetében ez jóval nehezebb.” (Halász, 2006. 2.)

A szereplők viszonyának megváltozása

A digitális oktatásra való áttérés alapvetően befolyásolta a különböző szintű iskolai szereplők egymáshoz való viszonyát. Ebben az esetben is új megvilágításba kerültek a korábban egyértelműnek tűnő, nagyjából hierarchikus vagy hivatali jellegű kapcsolatok is.

Az oktatásirányítás és a pedagógusok

Az elmúlt évszázadban Magyarországon két olyan rövid időszak volt, amikor az állami oktatáspolitikai irányítási mechanizmusa elbizonytalanodott és teret engedett az iskolák önállóságának és kreatív pezsgésének. Az 1945–47-es időszakot, illetve az 1989–95 közötti éveket nem véletlenül nevezik a „nagy szünidő” korának az iskolai és tanári autonómiák vonatkozásában. Valószínűleg a digitális átállás ideje is hasonló módon fog majd bevonulni a magyar oktatástörténetbe. Az iskolák és a tanárok megszenvedték, hogy teljes mértékben rájuk szakadt a tanítás felelőssége, ugyanakkor viszont megtapasztalhatták a tanítás szabadságát is. Hirtelen kiszabadulhattak a tantervi nyomás és

adminisztráció fogságából, és saját belátásuk szerint dolgozhattak. Ez sokak számára lehetővé tette, hogy – sok munkával persze – újra átéljék, hogy a tanári munka teremtő jellegű kreatív tevékenység. A későbbi felmérések majd megmutatják, hogy ezzel a szabadsággal hogyan, milyen színvonalon élt a magyar pedagógustársadalom, de a helyzet ellentmondásos igazlalmán ez már nem fog változtatni.

Pedagógusok egymás között

A hagyományos tanítási rendben az intézményi keretek és szerepek által meghatározott pedagógusi munka többnyire individuális tevékenységet jelent. A jól ismert szlogen – „Becsukom magam mögött az osztály ajtaját és...” – jól mutatja, hogy a tanár „magányos hős”, nem pedig csapatjátékos. A különböző szakos tanárok nem igazán ismerik egymás szakmai munkáját, diákjaik más tanórákon végzett tevékenységét. A jól szervezett iskolai keretek ugyanis biztosítják az iskolában a tanárok „békés egymás mellett élést”.

A járvány azonban mindezt felborította, és több helyen nagymértékben átformálta. Sok tantestületben komoly egyeztetést igényelt a diákok idejének (gépi lehetőségeinek) és terhelhetőségének újraosztása. Együtt kellett működni a rendszergazdával, a digitális oktatás terén felkészültebb kollégákkal. Mindez sok tantestületben megerősítette a csapatszellemet. A kérdések (vagy éppen tankönyvi leckék) egyéni kiadása és számonkérése helyett az egy tanulócsoporthoz tanító tanárok párokat, kisebb csoportokat alkotva összetettebb feladatokat tudtak megfogalmazni a diákok, illetve a kollaboratív módon működő diákcsoportok számára.

Tanárok és diákok

A digitális kultúra elterjedésének egyik alapvető pedagógiai következménye az, hogy a tudásátadás terén kiegyenlítettebbé vált a különböző generációk viszonya. Az évszázados történelmi beidegződések alapján mindeddig egyértelműen az idősebbek tanították, nevelték a fiatalokat. A pedagógiai kommunikáció tehát lényegében egyirányú volt. A tanárok már eddig is megtapasztalhatták, hogy a digitális kultúrában „otthonosabban mozgó” diákjaiktól kell segítséget kérniük, hogy bizonyos területeken a diákok többet tudnak, mint ők, hogy el kell fogadni olyan helyzeteket, amikor a fiatalok tanítják, szocializálják az idősebbeket.

A járványt követő digitális átállás szinte általánossá tette ezt a helyzetet. Mind a tanároknak, mind a szülőknek többé-kevésbé meg kellett élnie, hogy rá van utalva a diákok digitális kompetenciájára. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá lett, hogy ezt nem érdemes csupán generációs problémaként – „öreg bevándorlók és ifjú bennszülöttek” – kezelni. Az otthoni tanulás során ugyanis kiderült, hogy a tanárok, szülők és diákok digitális kultúrája más-más jellegű, amely szerencsés esetben nem kizárja, sokkal inkább kiegészíti egymást. Mindez komoly esélyt ad arra, hogy békekötés felé mozduljon a Karácsony Sándor által háborúnak nyilvánított tanár-diák viszony, és az elkövetkező időszak iskoláiban jóval kölcsönösebben működjön a fiatalok és az idősebbek viszonya.

A diákok egymás között

Bár a diákok számára az iskola alapvetően a társas kapcsolatok színtere, de a számukra biztosított közvetlen tanulási formák fő jellemzője mégis az egyéni versengés. A szünet persze más világ, de a tanórán a diák figyel (nem beszélget), felel (nem súg, nem puszkázik - különösen az internetről nem), otthon pedig magányosan tanul (nem játszik). Az utóbbi időben ugyan ugrásszerűen elterjedt és legitimévé vált a magyar iskolákban is a kooperatív tanulás, a csoportmunka és a közös tevékenységre építő projektpedagógia,

de a közvetlen iskolai munkában még mindig domináns szerepet tölt be az egyéni tanulás. Eközben persze az iskola világán kívül – a társasági és otthoni kommunikációban – nagymértékben megnőtt a különböző digitális platformok és közösségi hálózatok szerepe, amelyek a fiatalok kapcsolattartásának alapjává váltak: részben alapvető információforrásként szolgálnak, részben pedig a szabadidő eltöltésének meghatározó közegeként működnek.

Az otthoni tanulásra való kényszerű átállás nyomán a korábbiaknál jóval nagyobb mértékben lépett érintkezésbe egymással az iskolai és az otthoni világ. Kiderült – különösen az idősebb diákok esetében –, hogy az otthon megszerzett digitális kultúrájuk és kompetenciájuk roppant sokféle módon használható a közvetlen iskolai oktatásban is. Kiderült az is, hogy digitális hálózataik már korábban is hatékony segítséget nyújtottak a tanuláshoz – anyaggyűjtés a dolgozatokhoz, házi feladatok közös megbeszélése és elkészítése, korrepetálás –, és az ilyen jellegű együttműködések a továbbiakban még nagymértékben fokozhatók.

A pedagógusok és a szülők

A hagyományos tömegoktatási rendszerben a szülők számára az iskola sok tekintetben közhivatalként működik, amelynek lényegében ki vannak szolgáltatva. Ebből következően a szülők legfeljebb csak közvetett módon – a gyermekeik perspektívájából, üzenőfüzetek jóvoltából, néhány félfogadasi aktus révén – látnak bele a tanárok munkájába. A szülők és a pedagógusok többsége mindmáig természetes módon elfogadja az otthoni és az iskolai világ elkülönülését és sajátosan hierarchikus viszonyát. Legfeljebb néhány alternatív és magániskolában jelenik meg az a „megrendelői felfogás”, amely pedagógusok és a szülők viszonyát folyamatos partneri kapcsolatnak tekinti, amely során „közös nevelik a gyerekeket”.

A digitális oktatásra történő átállás ezen a téren radikális változásokat hozott. A „táv-tanítás” sokféle módon áttörte a korábban masszívan működő határokat. A szülők soha nem képzelt módon beelérhették a tanárok munkájába, a tanárok pedig sok olyat megtudhattak diákjaik családi háttéréről, ami szintén elképzelhetetlen lett volna ezelőtt. Természetesen sokféle drámai élmény – vígjáték és tragédia – érte ezalatt a szereplőket: a szülők egy része megtapasztalhatta, hogy milyen heroikus munkát végeznek a tanárok, de másfelől azt is, hogy rájuk terhelődött a felkészületlen tanárok munkája; miközben a tanárok hasonló módon sokféle szülői hozzáállással találkozhattak. Ezek a tapasztalatok azonban legalább két nagyon fontos felismerést hozhattak a szülők és a tanárok számára. Egyrészt azt, hogy a virtuális kultúra nem csupán a gyerekek játékszere vagy a kézzelfogható valósággal ellentétes alacsonyrendű látszatvilág, amelyet jobb elkerülni, hanem életünk jól-rosszul használható szerves része. Másrészt azt, hogy a diákok tanulása a korábbiaknál jóval hangsúlyosabban a tanárok és a szülők közös felelősségévé vált, aminek több szempontból is messzemenő következményei vannak.

A szülők és gyerekek

Természetesen ebben a viszonyrendszerben is csak annyi mondható, hogy a felek a járvány időszakában jobban ráláttak egymás világára, mint korábban. Valószínűleg ez sokféle drámai (tragikus és komikus) helyzetet eredményezhetett mind a gyerekek tanulási gyakorlatának, mind pedig a szülők segítőkészségének (tudásának, odafigyelésének) megismerése terén. Fontos tudások és felismerések születtek a családok, illetve a generációk digitális kultúrájának és kompetenciájának vonatkozásában is.

A járvány nyomán kialakuló kényszerű otthoni tanulás sajátos mérőműszerként megmutatta nemcsak a családok digitális kultúráját, hanem szemléletesen megjelenítette

azt is, hogy életkorok szerint hol tart ma a digitalizáció Magyarországon. Nyilvánvaló volt, hogy a kisebb gyermekek – az alsóbb osztályosok – még fokozott szülői, illetve felnőtt segítségre szorultak mind a tanulás-szervezés, mind pedig a motiváció terén. Az idősebb gyermekek digitális gyakorlatuktól függően már jobban önállóodhattak szüleiktől, és bátrabban támaszkodhattak a tanárral, illetve társaikkal kialakított digitális gyakorlatra. Mindez az szülők számára is fontos visszajelzés lehetett gyermekeik tanulásával kapcsolatban.

*

A nyitottabb társadalomszervezési modellek (Coombs, 2010. 17–20.) a „válságos állapotot” már nem „patologikusnak” tekintik, amelynek „válságkezelése” arra irányul, hogy maradéktalanul visszaállítsák a korábbi „normál” viszonyokat. Sokkal inkább természetes állapotnak, szelekción mechanizmusnak tartják, amely rámutat a kevésbé jól működő elemekre, miközben új lehetőségeket is teremt. Bár a járvány még javában tart, óhatatlanul felvetődik a kérdés, hogy ez a váratlan helyzet milyen megújulási lehetőségeket kínál a magyar iskolarendszer számára. Ennek hatásait „múló rosszullétnek” tekintjük majd, amely után minden visszatér a megszokott „régikérvágásba”, vagy „termékeny válságnak”, amely újabb innovációkat hoz, és amelyből a magyar iskolarendszer hosszú távon megerősödve kerül majd ki?

Bárhogy is alakul, a járvány nyomán mindenképpen újra kell majd gondolni azokat az alapkérdéseket, amelyek az iskolarendszer társadalmi szerepére vonatkoznak. Mire való és mire nem való az iskola az információs társadalomban? Milyen társadalmilag elvárt funkciókat tölt be sikeresen és mely funkciók tekintetében működik rossz hatásfokkal? Hogyan hat a társadalmi kommunikáció megváltozása az iskolarendszer működésére? Mire jók és mire nem jók a digitális eszközök? Lényegi változásokat hozott-e a digitális környezet kialakulása az oktatásban, vagy csak a „díszlet” cserélődött?

A nyitottabb társadalomszervezési modellek (Coombs, 2010. 17–20.) a „válságos állapotot” már nem „patologikusnak” tekintik, amelynek „válságkezelése” arra irányul, hogy maradéktalanul visszaállítsák a korábbi „normál” viszonyokat. Sokkal inkább természetes állapotnak, szelekción mechanizmusnak tartják, amely rámutat a kevésbé jól működő elemekre, miközben új lehetőségeket is teremt. Bár a járvány még javában tart, óhatatlanul felvetődik a kérdés, hogy ez a váratlan helyzet milyen megújulási lehetőségeket kínál a magyar iskolarendszer számára. Ennek hatásait „múló rosszullétnek” tekintjük majd, amely után minden visszatér a megszokott „régikérvágásba”, vagy „termékeny válságnak”, amely újabb innovációkat hoz, és amelyből a magyar iskolarendszer hosszú távon megerősödve kerül majd ki?

Jakab György
tanár

Irodalom

- Coombs, P. H. (1971). *Az oktatás világválsága*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Coombs, W. T. (2010). Parameters for Crisis Communication. In Coombs, W. T. & Holladay, S. J. (szerk.), *The Handbook of Crisis Communication*. Oxford: Wiley–Blackwell. 17–53. DOI: [10.1002/9781444314885.ch1](https://doi.org/10.1002/9781444314885.ch1)
- Császi Lajos (2002). *A média rítusai*. Budapest: MTA-ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport – Osiris Kiadó.
- Durkheim, É. (1980). *Nevelés és társadalom*. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Durkheim, É. (2003). *A vallási élet elemi formái. A totemisztikus rendszer Ausztráliában*. Budapest: L' Harmattan Kiadó.
- Gyarmathy Éva (2013). Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok digitális kultúrában. Egy tranziciens korszak dilemmái. *Magyar Tudomány*, 174(9), 1086–1093.
- Gyarmathy Éva (2019). Információ és bizonytalanság – avagy az iskola küzdelme a 2.0 szinten. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 22–39.
- Halász Gábor (2000). Az állam szerepének változása a modern közoktatás szabályozásában. *Iskolakultúra*, 12(4), 3–11.
- Halász Gábor (2006). *Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására*. <http://halaszg.elte.hu/download/Hiroshima.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
- Halász Gábor (2007). Tanulószervezet – eredményes oktatás. A Lillafüredi Közoktatási Konferencia összefoglaló előadása. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3-4), 37–45.
- Halász Gábor (2008). Előszó a magyar kiadáshoz. In Fullan, M.: *Változás és változtatás I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 8–9.
- Halász Gábor (2009). Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési. In: Pusztai Gabriella & Rébay Magdolna (szerk.), *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen: Csokonai Könyvkiadó. 187–191.
- Jakab György (2019a). Oktatáspolitikusok a „reform-hullámvásúton”. *Iskolakultúra*, 29(6), 96–114.
- Jakab György (2019b). Pedagógiai „változásipar”. *Iskolakultúra*, 29(9), 101–130.
- Jakab György (2019c). „Iskola a határon”. A digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 5–16.
- Komenczi Bertalan (2009). *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kornai János (1983). *Ellentmondások és dilemmák*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Molnár Gyöngyvér, Turcsányi-Szabó Márta & Kárpáti Andrea (2020). Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, 181(1), 56–67. DOI: [10.1556/2065.181.2020.1.6](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.6)
- Rab Árpád (2017, szerk.). *Csomópontok: A digitális kultúra jellemzői és egymásra hatásuk*. Budapest: Infonia – Gondolat Kiadó.
- Rab Árpád (2018). A digitális kultúra jellemzői. In Nemeslaki, András (szerk.), *Információs Társadalom*. Budapest: Dialóg Campus. 58–63.

Jegyzetek

- ¹ Jelen írás jelenségeket taglaló rövid részei korábban megjelentek a *Tani-tani* című on-line pedagógiai folyóirat 2020. július 15-i számában, *Meztelen a király... no és aztán!?* címmel. Az adatgyűjtés 2020 júliusában lezárult. A tágabb kontextus értelmezéséhez Setényi János Kinával és Finnországgal foglalkozó előadása (http://pedagogiai-tarsasag.hu/wp-content/uploads/2020/07/COVID_19_sokk_%C3%A9s_digit%C3%A1lis_alkalmazkod%C3%A1s.pdf Utolsó letöltés: 2020. 08. 16.), Nahalka István elemzései (pl. <http://tanarblog.hu/cikk/a-kiraly-meztelen-az-ertekelesrol-as-a-visszajelzesrol> Utolsó letöltés: 2020. 08. 16.) és Malatinszky Szilárd empirikus felmérése (https://www.researchgate.net/publication/342378435_A_digitalis_oktatás_megelese Utolsó letöltés: 2020. 08. 16.) ajánlott.
- ² Ennek a világnak a leírására a katonai és az üzleti életben már egy sajátos mozaikszót (*VUCA world*) is alkottak, amely szemléletesen mutatja ennek a világgállapotnak főbb jellemzőit:
 V (*volatility*): változékonyság – a váratlan kihívások, mindig új helyzetet és kiszolgáltatottságot teremtenek.
 U (*uncertainty*): bizonytalanság – a kitűzött cél elérése csupán lehetséges, de sosem garantált.
 C (*complexity*): komplexitás – a helyzetekben mindig sok változó van jelen, egymással összekapcsolódva.
 A (*ambiguity*): többértelműség – a világ átláthatatlan, és a problémák megoldásához nincsenek receptjeink.

- ³ Aspen Institute Report of The National Leadership Conference on Media Literacy
<http://www.medialit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy>
 Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
- ⁴ Digitális Pedagógus Konferencia-sorozat:
 2015. <http://digitalispedagogus.hu/elozo-konferenciak/2015-2/konferenciakotet-2/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
 2016. <http://digitalispedagogus.hu/elozo-konferenciak/2016-2/konferenciakotet/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
 2017. <http://digitalispedagogus.hu/konferenciakotet/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
 2018. <http://digitalispedagogus.hu/konferenciakotet-2/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
 2019. <http://digitalispedagogus.hu/konferenciakotet-3/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.
- ⁵ Gyarmathy Éva nagyszerű sorozatot közöl *Az infokommunikációs kor generációi* címmel az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesületének honlapján (ofoe.hu, Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.):
Az infokommunikációs kor generációi 8. – Araszolás a fejlődés létráján
Az infokommunikációs kor generációi – 2. Kultúráváltás
Az infokommunikációs kor generációi – 3. A digitális korszak és generációi
Az infokommunikációs kor generációi 4. – A digitális kor hatásai a tanulásra és a tanulóokra
Az infokommunikációs kor generációi 5. – A diverzitás növekedése
Az infokommunikációs kor generációi 6. – A diverzitás, mint normalitás a digitális korban
Az infokommunikációs kor generációi 7. – Az emberi információ hálózatok
Az infokommunikációs kor generációi 9. – Poszthumán lények
Az infokommunikációs kor generációi 16. – A fejlesztő tanítás területei
Az infokommunikációs kor generációi 10. – Pszichikus egészség és a társadalmi elvárások
Az infokommunikációs kor generációi 11 – Emberszerű és nem emberszerű utak
Az információk kor generációi 12. – Az emberiség sikerének titkai
Az infokommunikációs kor generációi 13. – A digitális kor gyermeke a 3.0-ás gyerek
Az információk kor generációi 14. – A digitális kor tudása és az ehhez vezető út
Az infokommunikáció kor generációi 15. – Tudás és gondolkodás a digitális korban
Az infokommunikációs kor generációi 17. – A verbális, elemző, logikai modalitások fejlesztése.
- ⁶ Szemléletesen mutatja ezt Kornai János már elfeledettnek hitt metaforája is: „Az a vízió alakult ki bennem, mintha előbb egy gyár modern diszpécsertermébe léptem volna be, benne a különböző 'szabályozók', gombok, kapcsolók százai, műszerek és villogó jelzőlámpák. Ott sűrűnek-forognak a diszpécserek, hol ezt a gombot nyomják be, hol azt a kart forgatják el. Utána pedig átmegek az üzembe: lám talicskával tolják az anyagot, a művezető rekedtre ordítja magát. Igaz, folyik a termelés – de függetlenül attól, hogy az impozáns diszpécserteremben melyik gombot nyomogatták. Nem csoda, hiszen nincs is összekapcsolva vezetékhálózattal a diszpécserterem és a műhely.” (Kornai, 1983. 165–166.)
- ⁷ Hajnal Gabriella: „Az iskolák többségének a törvény által biztosított keretek bőven elegendők a sajátosságok megvalósításához. Meggyőződésem, hogy ez a tantervi szabályozás jó, korszerűbb, előremutatóbb, mint a korábbi.” (<https://magyarnemzet.hu/belfold/hajnal-gabriella-a-legfontosabb-hogy-a-gyerek-szeresse-az-iskolat-7858208/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.)
 Maruzsa Zoltán: „...a módosított Nemzeti Alaptanterv (NAT) szeptemberi bevezetését nem fogják elhagyni, hiszen a pedagógusoknak a jelen helyzetben több szabadidejük van, így el tudják végezni az azzal kapcsolatos feladatokat.” (<https://merce.hu/2020/03/20/maruzsa-szerint-olyan-jo-az-online-oktatas-hogy-a-pedagogusoknak-lesz-idejuk-az-uj-nat-ra-de-ez-nem-egesen-igaz/> Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.)
- ⁸ Maruzsa Zoltán: „...azt tapasztaljuk, hogy boldogság van szerzte a rendszerben. Akikkel beszélünk, akiket kérdezzük, azt mondják, hogy a kollégák felzárkóztak a feladathoz”. (https://szemlelek.net/2020/03/22/boldogok-e_a_tanarok Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.)
 Kásler Miklós: „Rendkívül nagyra becsülöm a magyar pedagóguskart, akik gyakorlatilag egy hétvége alatt átálltak a digitális oktatásra. Rendkívül nagy teljesítmény volt... Én úgy ítélem meg, hogy a gyerekek, a szülők és a pedagógusok is élvezték az előnyeiket.” (https://eduline.hu/kozoktatasi/20200609_kasler_miklos_a_digitalis_oktatasirol Utolsó letöltés: 2020. 06. 30.)
- ⁹ A komplex rendszerek aktuális irányítási lehetőségei Halász Gábor foglalta össze a legplasztikusabban egy, az oktatási változtatásokról szóló könyv előszavában: „Fullanék a komplexitás végtelenségéből indulnak ki, és szakítanak az oktatási reformokról való gondolkodás lineáris modelljével. Valójában azt javasolják, hogy mondjunk le a dolgok közvetlen megváltoztatásának illúziójáról, és e helyett teremtünk olyan, a változás számára kedvező környezetet, amelyet ellenőrzésünk alatt tudunk tartani, és amely környezetben képesek a változások kifejlődni. Elfogadják azt a tényt, aminek az elfogadása talán a legnehezebb az oktatási rendszerek

irányításáért felelős döntéshozóknak: az oktatási rendszerekben zajló folyamatokat valójában nem vagyunk képesek az ellenőrzésünk alatt tartani. E rendszerekben soha nem az történik, amit szeretnénk, beavatkozásainknak számtalan nem várt hatása van, és olyan folyamatok sokasága bontakozik ki, amelyeket senki nem tervezett és senki nem akart. E tény elfogadása teszi lehetővé a számukra azt, hogy az oktatási változások olyan elméletét dolgozzák ki, amely a korábbiaknál jóval realistább, és ezért jóval több eredménnyel is kecsegtet.” (Halász, 2008. 8–9.)

Absztrakt

Az írás a koronavírus (SARS-CoV-2) járvány nyomán bevezetett kényszerű iskolabezárások oktatási hatásait vizsgálja. Alapvető célja az, hogy felvázolja az első – tekinthető – jelenségek értelmezési kereteit, amelyek a későbbiekben segíthetik a tapasztalatok és tanulságok feldolgozását. A kutatás a következő területekre irányul: a digitális technika szerepe az oktatásban; az iskolai szelekció alakulása; a digitális pedagógiai kultúra fogalma; az oktatásirányítás szerepe; az érintettek viszonyának megváltozása.