

INNOVÁCIÓ A NEVELÉSÜGYBEN

(A. Biancheri: Le système éducatif et la rénovation pédagogique. [A nevelési rendszer és a pedagógiai modernizálás.] Saint-Cloud. ENS. 1972.; J. Hassenforder: L'innovation dans l'enseignement. [Innováció az oktatásban.] Casterman E3, 1972.; J. P. Gourévitch: Défi à l'éducation. [Kihívás a nevelésnek] Casterman E3, 1973.; Y. Guyot, C. Pujade, R. D. Zimmermann: La recherche en éducation. [Kutatás a nevelésügyben.] Les Edition ESF. 1974.; G. De Landsheere: La formation des enseignants demain. [A pedagógusok képzése – holnap.] Casterman E3, 1978.; M. Bobasch: Quand le pédagogique rencontre le politique. [Amikor a pedagógiát művelő találkozik a politikussal.] L'Education, 11. nov. 1982.)

A nevelésügyi innovációnak Franciaországban évtizedekre visszakövethető hagyományai vannak. A hivatalos kutatásokon kívül a pedagógiai újítómozgalmak mindig motorjai voltak az ilyen fajta fejlesztésnek. A nevelésügyi *innováció* lényegét, folyamatát, műveleteit illetően többé-kevésbé egyetértés van ezekben a körökben. A fogalom egy új nevelési (pedagógiai) eljárás alkalmazását jelöli, olyan változó bevezetését, amelynek meg lehet mérni a hatását. De innovációs mozzanat egy régi eljárás addig soha nem kontrollált következményeinek ellenőrzése, hogy esetleg eltöröljék és mással helyettesítsék. A fogalmat tehát a pedagógiai változásoknak csak egy bizonyos körére szabad kiterjeszteni, amelyek alapvető változásokat okoznak, s ez nyilvánvalóan igazolható is. Ebben az értelemben a pedagógiai innováció ritka jelenség. Itt-ott megkülönböztetik tőle a renovation- (megújítás, modernizálás) kifejezést, főként a reformjellegű megoldások jelölésére. De nem ritkán keveredik a két jelenség és fogalom.

Milyen körülmények, tényezők váltják az innovációt? Az egyik irányadó tanulmány az alábbi felsorolást adja: egyének, csoportok által követett filozófiai, pedagógiai gondolatok; a technikai-gazdasági fejlődés szükségletei; az iskolarendszer belső ellentmondásai; általában a tudományos fejlődés vagy az alap- és az alkalmazott tudományok betörése a nevelésügybe; a nevelési feltételek gyakorlati és anyagi paramétereinek változása (tanulók száma, tantervek, óratervek stb.); a nevelési célok változásai.

A legitimitás szerint három típus különböztethető meg: a *spontán*, az *ellenőrzött (értékelt)* és a *visszautasított innováció*.

A *spontán* forma minden hivatalos kezdeményezésen kívül bukkan fel. Kifejező, vitatkozó szándék testesül meg benne, alapos változtatásra törekszik. Mégha az illető újítás tudományos értékét el is ismerik, gyakran kerül mellőzött helyzetbe, hacsak nincs elég intézményes hitele a kezdeményező csoportnak ahhoz, hogy a politika „be-
gyűjtse”.

Az *ellenőrzött (értékelt) innovációt* a nevelési-oktatási helyzetben pedagógus csoportok alkalmazzák, kutatók, egyetemi oktatók gondozzák, irányítják, kontrollálják. Az értékelésben a kutató a vállalt célokkal szembesíti a valóban bekövetkező változásokat. Tehát ezekről az innovációkról tudományos referensek nyilatkoznak jóváhagyóan. Mások szerint ez az újítás-típus már alig különbözik a kutatástól, legfeljebb csak a tapasztalati mező kiterjedtségében.

A *spontán innováció* radikalizmusával szemben ebből a fajtából már körülhatároltabb, moderáltabb törekvések, intézkedések szoktak következni.

A fenti két innováció-kategóriába sok francia újító-irányzat és mozgalom sorolható be. Némelyik eljutott az ellenőrzött (értékelt) szakaszba, s helyet kapott az iskolában, nem mindig kötelező, hanem megengedő intézkedéssel. A kezdeményezők minden esetben kisebb-nagyobb társadalmi csoportok. Az egyik igen tekintélyes közülük az OCCE (Iskolai Együttműködés-Szolgáltatások Központja). Kétmillió tagot, követőt számlál. Ez a szervezet a gazdája a *Foyers socio-éducatifs* (Közösségi nevelési otthonok), a *Pédagogie coopérative* (Szövetkezet-pedagógia) és a *PAE* (Nevelőhatások terve) eljárásoknak, eszközöknek. Az ICEM (Modern Iskola-Együttműködés Intézete) főképp a Freinet-módszerek terjesztését tartja feladatának. A *Classes de nature* (Természetosztályok) mozgalma a Vanves-i Gambetta-iskola nevelőitől indult, ma hozzávetőlegesen negyedmillió iskolás jut el a tanévben az ún. hó-, zöld és tenger osztályokba 2–3 hétre. A CEMEA (Aktív Nevelés Módszereire Felkészítő Központ) pedig egyenesen a sokrétű és sokirányú pedagógiai kutatások eredményeinek alkalmazásáért veti latba erőit.

Az „új nevelés” mozgalmak törekvéseikkel folyamatosan „bombázzák” a nemzeti nevelés rendszerét. A szocialista kormányzat – szemben a korábbi adminisztrációkkal – keresi a kapcsolatot a mozgalmakkal. Ezek egyrészt élnek is a lehetőségekkel, s újításukat igyekeznek törvényesíteni, legalábbis elhelyezni az iskolában és a *pedagógusképzésben*. A kormányzat viszont – ennek fejében – iparkodik intézményesíteni a mozgalmakat, akik azonban úgy érzik, hogy ezzel radikalizmusukat kellene felszámolni, s a hivatalos struktúrában szűkebb mozgástér jutna számukra. Ebben is kifejeződik a mozgalmak innovációs tevékenységének dilemmája, hogy miként lehet a spontaneitás és a kreativitás fenntartása mellett irányítottan a nevelési problémák megoldásához közeledni. Ha nincsenek követelmények, akkor az innováció nem marad azonos önmagával, a túlzott egyeségesítés viszont szűk körbe kényszeríti az alkalmazást. Minden fajta újító mozgalomnak, az újító szándék-
nak találkozni kell a nevelésügy-irányítás érdekeivel, hogy az iskola(rendszer) megnyíljon az innováció előtt.

Különös esetként kezelendők a futurista nevelési irányzatok (pl. a non-directive és az anti-iskola), amelyek előbb-utóbb valamilyen hallgatólagos egyezsége jutnak az adminisztrációval. Minél inkább futuristák, annál jobban együtt tudnak élni a realitásokkal.

A *visszaautasított innovációt* eredetileg gyakran kormányzati kérésre dolgozzák ki, aztán eredeti összefüggésében sohasem használják. Előfordul azonban, hogy később néhány elemében mégiscsak mértékül szolgál. Jó példa erre a Langevin–Wallon-terv.

A reformoknak (de az újításoknak is) a valóságos viszonyokhoz közeledve és idővel csökken a hatóerejük. A nagy tervekről az egész csak alig reprezentáló kis intézkedések lesznek. A reformokba vetett hit vesztett erejéből. Ezzel együtt – vagy ráadásul – a gyakorlatot a biztonságra törekvés jellemzi, amely nemcsak a reformok, de az innovációk érvényesülését is akadályozza. Az egyik döntő tényező – a pedagógustársadalom – márcsak azért sem érzékeny az újításokra, mert képzése során kevés tudomása volt az éppen folyó kutatásokról, a készülő újításokról, amelyek ugyan aktuálisan még nem épültek be a nevelési rendszerbe, de később beépülhettek. Ha egy ilyen orientáció teret kaphatna a pedagógusképzésben, akkor a tanárjelölt végigkísérhetné az innovációs utat a nevelési probléma felmerülésétől az újítás bevezetéséig, nem beszélve arról a kialakuló beállítódásról, amely esetleg az új iránt fogékonyabbá tenné őt.

Az innováció szakaszainak körülhatárolásáról ime egy érdekes megközelítés, amely a műszaki területről gyűjti az analógiát: 1. Az idea, a kutatási hipotézis megfogalmazása; 2. Egy gazdasági csoport gondjaiba veszi az újítást; 3. Az előállításához, megalkotásához szükséges eszközök biztosítása; 4. A prototípus elkészítése; 5. A prototípus értékelése; 6. A termék elterjesztése a piacon. Persze a nevelésügyi és a műszaki újítást azért nem lehet összekeverni. Pl. az utóbbit szabadalom védi, az előbbit viszont a rendelkezésre álló információk eszközökkel terjesztik.

Az ideák, az újítások az ipari rendszerben versengenek, üldözik, megszüntetik egymást, a nevelésügyben viszont a régi vívmányok *megtermékenyítik* az újakat. A permanens nevelés gondolata Mórustól, a technikai nevelése Campanellától kíséri máig a nevelés történetét. Az a „modern” nevelési alapelv, hogy „Ne felejtse, hogy fiad nem a te fiad, hanem korának gyermeke!” – Confucius-tól származik. Az új elképzelések kitermelődése bizonytalanul befolyásolja a nevelési rendszert. Ugyanis az elméleti modellek általában csak túlegyszerűsített eszközöket ajánlanak, ezzel jó alibit nyújtanak a konzervativizmusnak. A nevelésügy igen tiszteli az örökséget, egyes újítások pedig nagy szavakkal dobálóznak (pl. kreativitás), amelyet előbb elfúj a szél, mielőtt hitelességüket bizonyították volna. Ráadásul a pedagógiai tanulmányok egy része olyan, hogy aki kezébe veszi úgy érzi, hogy ismerős, már olvasta valahol, vagy hogy ajánlásai hatástalanoknak tűnnek, mert nem megoldani, hanem felvetni akarják a problémákat. Többek között ezért is marad sok nevelésügyi innováció a megfogalmazás szakaszában, ezért nincsenek vállalkozó csoportok, akik felkarolnák őket. Mindezeket ellensúlyozandó, szabatosan meg kell értetni az érdekeltekkel az újítás lényegét, és különösképp bizonyítani rentabilitását (jövődélmezőségét), hogy ösztönözze a felhasználást azoknál, akik anyagi áldozatokat hozhatnak az ügyért.

Az elképzelések, *újítások terjesztése* a következő szakasz. A nevelési rendszer nem szívesen fogad kívülről jövő újításokat. Viszont az új eszmék körül a folyóiratokban, tanácskozásokon olyan nyüzsgés keletkezik, hogy a haladó javaslatok vitákba, szellemi mutatványokba fulladnak. A folyóiratok nem is igen bírják terjedelemmel a felbukkanó sok újítást. Mivel a legtöbb folyóirat önellátó, anyagi gondokkal küzd, rászorul az állami támogatásra, ezért rákényszerül a „hivatalos” elképzelések közlésére, csak hogy súlya maradjon az oktatásügyben. A terjesztésnek – az elektronika korában – különben is túl kellene lépni a guttnerbergi korszakon.

Ugyancsak nagy változás a körülményekben, hogy egyre kevésbé lehet egy elképzelést az iskolára, az iskolarendszerre rákényszeríteni, helyette győzelemre kell vinni. Olyan érzékeny modelleket kell létrehozni, amelyek nemcsak nemzeti, hanem világméretben is terjeszthetők, s a hipotézisek helyett prototípusokat, az elképzelések helyett tárgyiasult újításokat kell konstruálni.

A *prototípusnak* két kritériumcsoporthoz kell alkalmazkodnia: egyrészt a megelőző (a hagyományos) intézmény, iskola értékeihez. Alig kerülheti el egy pedagógiai újítás, hogy a hagyományos iskolák teljesítményeivel ne hasonlítsák össze hatásosságát, mégha a mutatók idegenek is tőle. De van egy saját szabályozó rendszere is, amellyel önmaga állandó növekedését, fejlődését igyekszik biztosítani. Ez utóbbi – bármily furcsa – az idea konzerválását szolgálja. Ebben a viszonyrendszerben az alkotók összpontosított erőfeszítései-nek következményét – az ügyben érdekeltek – igyekeznek a rendszer, az újítás természetes hozadékának beállítani.

Az innováció *piaci kérdés* is. Ez egyrészt azt jelenti, hogy az alkotóknak is, a felhasználóknak is ismerni kellene az egész kínálatot. Sokfajta újítás él együtt anélkül, hogy a szakemberek csak jelentős részüket is ismernék. Másrészt az innováció sok-sok pénzt emészt fel. Csak az tud létezni, terjedni, amelynek rentabilitása legalábbis hihető.

Kétségtelen, hogy az innováció némileg kalandot is jelent. Sok a bizonytalansági tényező. A nevelésügy az innovációk bevezetése, használata során két tételre tehet:

– a *nevelés-menedzselésre* (nevelés-technológiára), amely a tanulót terméknek tekinti, miután a tudományos stratégia szerint vezette őt végig a nevelési programon;

– a „*határ nélküli iskolára*”, amely arra ösztönzi a növendéket, hogy igyekezzék szabadulni a nevelőintézmény anyáskodásától, önmagát formálja, mégpedig nem a képzés terepén, hanem ott, ahol az emberi aktivitás teljessége jelenik meg.

Valószínű azonban, hogy van egy – az előbbi kettőt egymáshoz közelítő – harmadik tétel is:

– az „*éltap szerinti nevelés*”. Ez azt a neveléstechnológiát testesíti meg, amely nem idegeníti el a fiatalt saját képességei alakításától, és azt a hajlékony szabadságot biztosítja, amely bizonyos pontokon mégis behatárolja a növendék autonómiáját.