

KOVÁCS SÁNDOR

A NEVELÉSÜGYI INNOVÁCIÓ HATÁSOSSÁGÁRÓL
ÉS SIKERÉNEK FELTÉTELEIRŐL

– franciaországi tapasztalatok és törekvések –

A pedagógiai szakirodalomban is egyre többet lehet olvasni az innovációról. A nevelésügyben ugyanis sok olyan szükséglet merül föl, amelyet sejtetően csak az innováció-típusú megoldásokkal lehet kielégíteni. Bonyolítja a helyzetet, hogy az ágazat – a tudományos szakértő, a kutató, az oktatáspolitikus, a pedagógus – olyan körülmények között kezdeményezi, végzi az újító műveleteket, hogy még nem körvonalazta pontosan a nevelésügyi innováció fogalmát és összefüggéseit. Ebben ugyan nincs semmi természetellenes, de itt az ideje, hogy tisztázzuk az alapkérdéseket. Ehhez a nem kis munkához szeretnék néhány gondolattal hozzájárulni. Előző közleményemben már ismertettem a nevelésügyi innováció főbb francia irányzatait. Ezen a helyen, újabb források felhasználásával főleg a hatásosság feltételeinek bemutatása a célom, ugyancsak francia tapasztalatok alapján.

(Kovács Sándor: Innováció a nevelésügyben. = Magyar Pedagógia, 1983. 4. sz. 447–450.)

A legkézenfekvőbb az ipari-gazdasági szintérről kölcsönözni az elvi, elméleti alapokat. Nem szabad azonban összekeverni a műszaki és a nevelésügyi újítást. Az előbbi szabadalmakkal óvják, az utóbbit pedig terjesztik. Az ipari rendszerben az innovációk versengenek egymással, a nevelésügyben a régi vívmányok megtermékenyítik az újakat. Így aztán a nevelésügyi innováció lényeges jegyeit megjelölendő, csak óvatos megközelítésekkel lehet találkozni az irodalomban. Mihály Ottó M. Miles-t idézve azt állítja, hogy az innováció szándékos, specifikus változtatás, amelyet a régebbi eljárásoknál hatásosabbnak ítélnék meg a rendszer céljainak elérésében.¹ A Guyot–Zimmermann–Pujade szerzőhármast olyan új pedagógiai eljárás bevezetését, alkalmazását, olyan új változó beiktatását érti alatta, amelynek meg lehet mérni a hatását. De innovációs mozzanatnak jelöli meg egy régi eljárás addig még nem kontrollált következményeinek ellenőrzését, hogy esetleg eltöröljék és valami mással helyettesítsék.²

A nevelésügyi innováció meghatározott szociális közegben – társadalmi, helyi környezetben, adott iskolai milióban – tör felszínre, érvényesül. Sikereit és kudarcait nemcsak belső értékei determinálják. Mellette és ellene egy sor társadalmi tényező fejt ki ösztönző és gátló hatását. Fel lehet ismerni a széles értelemben vett társadalmi faktorokat, a közok-

¹ Mihály Ottó: Az OPI feladatai az innováció területén. Belső műhelytanulmányok 2. OPI Neveléstudományi és Iskolakutatási Önálló Osztály. Budapest, 1982. október. 11. 1. (Kézirat.)

² Guyot, Y.–Pujade–Renaud, C.–Zimmermann D.: La recherche en éducation. ESF, Paris, 1974. 45. 1.

tatásügy és a neveléstudomány, valamint a gyakorlat viszonyait, a helyi, az intézményi, iskolai körülményeket.

A döntő jelentőségű tényezők egyik csoportja a nevelésüggyel szembeni új társadalmi igények megjelenése, pl. az egalitárius tendenciák, az oktatásügy demokratizálására vonatkozó törekvések, a szociális-közösségi szintéren tapasztalható kulturális mozgások, valamint az új technika megjelenése, amely az ismeretek feldolgozásának és elsajátításának forradalmian új lehetőségét teremti meg.

A konzervatív és/vagy a túlságosan centralizált társadalmi-politikai rendszerek viszont nem nyújtanak kedvező körülményeket a nevelésügyi innovációnak. A gazdasági – következőképp a politikai, szociális, kulturális – problémák, nehézségek, ellentmondások, krízisek idején mindig nagyobb az esély arra, hogy a társadalmi intézményrendszerben növekszik a központosító törekvés és csökken az innováció-hajlam.

Társadalmi méretű nyomás nehezedik az oktatásügyre azzal is, hogy az ifjúság mentalitása és az a mód, ahogy a felnőttek ezt fölfogják, gyökeresen megváltozott az elmúlt egy-két évtizedben. A gyermek, a fiatal fizikailag és intellektuálisan gyorsabban érlik, mint korábban, ki van téve a felnőttek világa problémáinak, a záporozó információknak. Az „ifjúsági kultúra” gyorsan terjed, átszeli a határokat. A nyugati országokban tömegesen mutatkoznak patológikus jelenségek az ifjúság körében (kábitószér-élvezés, kriminalitás, öngyilkosság). A társadalmi és gazdasági válságok idején a perspektíva hiánya, de általában az elszemélytelenedéstől való félelem is új helyzetbe hozza a nevelésügyet. Soha nem tapasztalt igény alakul ki a gyermekekben és az ifjakban a kollektív „melegség” (chaleur) iránt. Az iskolának ehhez alkalmazkodni kellene, főképp úgy, hogy a növendékek saját erőfeszítéseikkel keressék, hozzák létre saját értékeiket.³

Különös elem a nevelésügyi innovációt ösztönző faktorok között a közoktatás irányító szervezetének decentralizáltsága. Ahol több a határozat hozó központ, ott mind-egyik érvényesíthet újító elképzeléseiből, de nagyobb a valószínűsége annak is, hogy a kívülről kezdeményezők is hamarabb találnak rugalmasan gondolkodó, engedékeny állami-politikai vezetőket. Ez a körülmény közvetlenül serkenti az egyetemeket, kutatóintézeteket, alapítványokat, helyi társaságokat, társadalmi mozgalmakat (pedagógus korporációkat), hogy újító elképzeléseiket tegyék közzé és propagandát fejtsenek ki érdekében.⁴

A nevelésügyi innováció nagy mozgató erői a társadalmi mozgalmak, főként a pedagógus korporációk. Új nevelési-oktatási modellek kidolgozását javasolják, új személyiségfejlesztési és képzési stratégiák kikísérletezésére ösztönöznek. A 60-as és 70-es évek európai mozgalmi zömmel az esélyegyenlőségért, az iskola demokratizálásért szálltak síkra. Lényegében ez a szándék most is töretlen. Franciaországban az egyik igen tekintélyes közülük az *OCCE* (Iskolai Együttműködés-szolgáltatások Központja). Kétmillió követőt számlál. Ez a szervezet a gazdája a Foyers socio-éducatifs (Közösségi nevelési

³Hassenforder, J.: L'innovation dans l'enseignement. Casterman/Poche, E3, 1972. 6–7. l.

⁴A közoktatásügyi irányítás centralizáltsága-decentralizáltsága és az innovációra való fogékonyság összefüggéseivel részletesen foglalkozik Nagy Mária az „Innováció az oktatásügyben” c. munkájában. Oktatókutatás Intézet. Tervezéshez kapcsolódó kutatások (Rendszer- és szervezetkutatás) 58. Kézirat. Budapest, 1982. február.

otthonok), a PAE (Nevelési Akciók Terve) és a Pedagogie coopérative (Szövetkezet-pedagógia) eljárásoknak, eszközöknek. Az ICEM (Modern Iskola-együttműködési Intézete) elsősorban a Freinet-módszerek terjesztését tartja feladatának.⁵ A *Classes de nature* (Természetosztályok) mozgalom 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.⁶ A CEMEA (Aktív Nevelés Módszereire Felkészítő Központ) pedig egyenesen a sokrétű és sokirányú pedagógiai kutatások eredményeinek alkalmazásáért veti latba erőit. Hasonló feladatot vállal az 1983-ban alapított IMNE (Oktatásügyi Újító Módszerek Intézete). Ez egy konzultatív központ, egyfajta „nevelésügyi hírügynökség”.⁷

A mozgalmak aktivistái a nevelésügy nehéz emberei. Általában szembehelyezkednek a hivatalos közoktatáspolitikával és a mindennapi viszonyok konzervativizmusával. Egyik-másik mozgalom kitűnő kapcsolatokat alakít ki a helyi közigazgatási, községi irányító szervezetekkel – pl. az ICEM és a Nyitott Iskola (*École Ouverte*) mozgalom a tankerületekkel –, összességében azonban nemigen illenek bele a hivatalos intézményrendszerbe. Az eszmecserék során gyakran türelmetlenek és keményen fogalmaznak. A baloldali francia kormányzat pártjai viszont keresik velük a kapcsolatokat. 1982 novemberében a Szocialista Párt Créteil-be hívta a fenti mozgalmak vezetőit abból a célból, hogy dialógust folytasson velük, s hogy a nemzeti nevelés intézményrendszeréhez igazodásra kérje őket.

A találkozón a körülményekre jellemző témacsoportokban folyt a vita: a tudás szerkezete és az iskolai sikerek; az iskolák, nevelőintézmények élete; a pedagógusképzés; a gyermek jogai. Az egyik pártfunkcionárius szerint a politikusoknak éppannyira szüksége van a pedagógiai újítók kezdeményezéseire, mint az utóbbiaknak a helyi és az országos hatalom türelmességére.

A viták során sok tanításmódszertani probléma vetődött föl. Az új nevelés aktivistái bírálták a pedagógusképzést, mert nem készít föl a tanulót segítő, cselekedtető eljárások alkalmazására.

Jól lehetett érzékelni a mozgalmak dilemmáját: integrálódjanak a pedagógusképzésbe, vagy kívülről törekedjenek új szellemmel táplálni a főiskolákat. Az álláspont azonban változatlan maradt. Az új nevelés hívei félnek az intézményesítéstől: „Nem akarunk közvetlenül feladatot vállalni a képzésben. A dinamikus elem szerepére vagyunk készen. A képzési központok munkájában konkrét tervek, programok ajánlásával szándékozunk részt venni” – hangoztatta a találkozó egyik hozzászólója. Mindehhez azonban kormányzati rendelkezésre lenne szükség, amely tisztázza a mozgalmak szerepét a pedagógusképzésben.

Az ICEM képviselői az iskolarendszer betegségeiről beszéltek, hogy a „gyógyító” beavatkozások csak rontják az állapotát, mert a minisztériumokban azok intézkednek, akik igen sikeresen küzdöttek meg az iskola követelményeivel, ezért nem is igen tudnak gondolkodni a hátrányokat szenvedők fejével.

A neveléstudományban is lejátszódott az ismeretek robbanása. Egy olyan szakasz után, amikor a pedagógiát a belső összefüggések hiánya, a rendezetlenség jellemezte,

⁵ *Gourévitch, J. P.*: Défi à l'éducation. Casterman, E3, Paris, 1973. 88. 1.

⁶ Vö. *Giolitto, P.*: Classes de nature, Casterman, E3, Paris, 1978.

⁷ Un institute pour l'éducation = L'Éducation, N° 44. nouvelle forme, 17 novembre 1983. 2.1.

amikor nemigen szólt a köznapi gyakorlathoz, a legújabb eredmények mindinkább egésszé, egységessé állnak össze, segítségükkel egyre világosabban le lehet írni a jövő oktatásának, nevelésének erővonalait. Ráadásul a neveléstudományban is kiterjedt nemzetközi eszmecsere és kölcsönös tájékozódás indult meg az elmúlt két évtizedben. Ennek a mozgásnak erős ösztökélő hatása van a nevelésügyi innovációra. Az effektus akkor is érzékelhető, ha a nevelésről szóló új és tudományos ismeretek a tanítók-tanárok társadalmán kívül termelődnek. A pedagógus többé-kevésbé híján van az információknak, mert nemigen vesz részt a kutatásokban, nem érti a vívmányokat, mert a tudományos eredmények zsargonja idegen számára.⁸

Nagy mozgatóereje az újításoknak az a tény, hogy az iskola veszít tudományos monopolhelyzetéből. Ez valószínű nem meglepő állítás. A társadalmi és politikai intézményeken, szervezeteken kívül szóra érdemes a mesterség, a szakma, a munka világa mint képző és nevelő körülmény. De folytatható a sor a turizmussal, a jelentős politikai események és/vagy krízisek körül kiváltódó társadalmi aktivitással.⁹ Ezek persze különleges aspektusok. Sokkal köznapiabb és kézzelfoghatóbb hatások érik a fiatalt a tömegkommunikációból és a környezetből. Ráadásul a szülők is iskolázottabbak, ezzel egyre számottevőbb kulturális kapacitásuk. Ez az iskolakörüli változás visszahat az intézményre. Mást, másra és máshogyan kell tanítani, nevelni. A gyarapodó és fejlődő kulturális-művelődési eszközrendszert vissza vagy be kell vinni az iskolába: könyv- és dokumentumtárakat kell létrehozni, be kell építeni a rádiót és a televíziót a tanítási-képzési folyamatba, de integrálni kell a számítógépes technikát is. Az Egyesült Államokban kialakított modell szerint 1982-ben Franciaországban 10 ezer kis számítógép szolgálta a középfokú iskoláztatást, a pedagógusképzést és -továbbképzést. Az iskola és a kulturális-művelődési környezet közötti eszmecsere, tevékenységcsere természetesen annál erőteljesebb, minél nagyobb a közoktatási rendszer és az egyes intézmények újító készsége.

A nevelésügy egyik nagy innovációs tartaléka a pedagógusképzésben rejlik, ahol tapasztalatokat szerezhet(né)nek a tanárjelöltek az éppen időszerű és várható kutatásokról, innovációkról, a helyesbítő beavatkozásokról. Mindezzel az újításra való készenlét, beállítódás is fejlődhet.

Valóságos kutatási alternatíváknak kell(ene) jelen lenni a pedagógusképzésben. Nem kutatót, de olyan gyakorlati szakembereket kell(ene) nevelni, akik fogyasztói a tudományos ismereteknek. A belga G. De Landsheere, a feladatot teljesítendő, kemény követelményeket szab a képzéssel szemben.¹⁰ (1) Fordulatot kell előidézni, hogy a pedagógus kutatási terminusokban is tudja átgondolni és szervezni munkáját; (2) Értse és tudja kritikailag szemlélni a reá vonatkozó tudományos publikációkat; (3) El kell sajátítania a legfőbb kutatási módszereket, technikákat; (4) Meg kell ismernie a kutatásokra, innovációkra vonatkozó fő információs forrásokat; (5) Képesse kell tenni őt arra, hogy

⁸ De Landsheere, G.: (en collaboration Coster, S, Coster, W et Hotgeat, F) La formation des enseignants demain. Casterman, E3, Paris, 1976. 254–255. l.

⁹ Legrand, P.: Structure de l'apprentissage dans les pays de l'Europe occidentale = International Review of Education, vol. 28, N° 2, 1982. Unesco Institute for Education. Hamburg. Martinus Nijhoff Publishers.

¹⁰ De Landsheere, G.: i. m. 256. és 260. l.

az oktatás-nevelés folyamatát mint technológiát tudja kezelni; (6) Legyen képes az operacionális kutatás modellje szerint megoldani bonyolultabb pedagógiai problémákat; (7) Legyen felkészült a tanárjelölt a tudományos szakemberekkel való együttműködésre; (8) Legyen jártas az osztály(á)t érintő innovációk hatásának ellenőrzésében; (9) Képesse kell tenni őt arra, hogy személyes kutatásokba, újításokba kezdjen; (10) Olyan alapokat kell szereznie, amelyekkel a kutatómunkában is kariert csinálhat, vagy hasznosan tagolódhat egy kutatócsoportba; (11) Kezdeményezni, hogy a fiatal pedagógus érzékeny legyen az informatikára; (12) A képzési tevékenység során ki kell fejteni és integrálni kell a pedagógiai és pszichológiai kurzusokon szerzett, feldolgozott elméleti fogalmakat.

Az ilyen típusú pedagógusképzés nélkül sorra fordulnak elő a baklövések. Pl. a tanuló hátrányokkal küszködik, következőképp lemarad, esetleg megbukik. A legegyszerűbb reakció az, hogy a rosszul megoldott feladatokat vagy az egész tanévét megismételtetik, amely során a kudarcok felhalmozódtak. Ez jobbra annak felel meg, amikor a betegnél megkértszerezik az egyébként már hatástalannak bizonyult gyógyszer dózisát.

B. S. Bloom azt állítja, hogy amint egy objektív tudás hiedelmeket, szokásokat cáfol, a hibás gyakorlatot művelő még nem biztos, hogy változtat módszerein, magatartásán, de ettől a perctől kezdve megszűnik „ártatlansága”, s szokványos viselkedése bűnössé teszi őt. Pedagógust képezni tehát annyit is jelent, mint megfosztani a jelöltet az ártatlanságtól.¹¹

R. Gloton egy új típusú nevelői hatalom fölötti értekezésében négy pedagógusi alap tulajdonságot nevez meg: a pedagógiai optimizmust, a csoport- (közösségi) szellemet, az alkotó képzeletet és a tudományos elmét. Az utóbbi kettőt azért is hangsúlyozza, mert a leleményesség, a felfedezésre való készenlét nélkül nehezen maradhat akcióra képes a pedagógus. Mindezeket túl azonban a „kitalálással”, a felfedezéssel, a belőlük kibontakozó ilyen-olyan innovációkkal nem megy sokra, ha azok nincsenek a tudományos gondolkodásmódnak és ellenőrzésnek alávetve. Ennek pedig első és természetes kezdeményezője maga a pedagógus.¹²

A kutatásnak az innovációba, illetve az innovációnak a kutatásba való átmenete bonyolult művelet és folyamat. Kulcsfigurája, ösztönzője, kiváltója, előharcosa gyakran éppen a kutató pedagógus. Ennek a felismerésnek jó példáját szolgáltatja egy 1979-ben Franciaországban, a „Kutatók és gyakorló pedagógusok” témában rendezett tanácskozás. Az eseményt a Caen-i és a Vincennes-i Egyetem neveléstudományi tanszékei szervezték, közel 250 pszichológus, szociológus, pedagógus, nyelvész, iskolaigazgató, egyetemi és főiskolai hallgató jelenlétében. Mindannyian valamilyen kutatási folyamat részesei voltak. Az eszmecsere tizennégy munkacsoportban folytatták. Különösen kettőben érintettek számunkra is aktuális kérdéseket.

A kutatók és a gyakorló pedagógusok közötti eltávolodás jelensége az egész tanácskozást foglalkoztatta. „A kutatás és a folyamatos nevelőmunka” kérdéskörrel „birkózó” munkacsoportban merült föl legtisztábban a szakadás. A gyakorló nevelők

¹¹ Bloom, B. S.: *L'innocence en pédagogie = L'Éducation*, mai 1972. Paris.

¹² Gloton, R.: *L'autorité à la dérive*. Casterman, E3, Paris, 1974. 225–236. l.

úgy beszéltek saját tapasztalataikról, mint átadhatatlanokról. A kutató viszont nem volt kíváncsi rájuk, nem is igényelte ezeket a tapasztalatokat. Az egyik csoport mégis fölül tudott emelkedni a problémán, kétségtelenül azért, mert „A gyakorló pedagógusok által végzett kutatások” c. témát választotta és vizsgálta, s mert mondandója konkrétumokból építkezett. A vitavezető hangoztatta, hogy ideje teret adni a gyakorló pedagógusnak. Ugyanis mindeddig kevés befolyása volt azokra a döntésekre, amelyek reá vonatkoztak. Csak végrehajtoként jöhetett szóba. Pedig mint szereplő, tanúsíthatná a nevelési szituáció összetettségét. Mert a kutató gyakran leegyszerűsíti a nevelési helyzetet, hogy tanulmányozható legyen. A pedagógus közreműködésével pontosan számba lehetne venni a nevezett komplexitást. Ugyanitt a résztvevők beszámoltak néhány iskolai kísérletről, ill. kísérleti iskola munkájáról. Pl. szóltak a Vaucresson-i javítóintézetben dolgozó tizenkétfogú nevelőegyesület munkájáról. A javítóintézeti iskoláztatást vizsgálták, tanulmányt is írtak róla. A kutatás nem hivatalos körülmények között kezdődött. A nevelők saját képzésük-továbbképzésük során ismerték föl a tennivalót. A probléma a gyakorlatból pattant ki, majd a csoport tagjai „átvitték” a továbbképzésbe, végül a kutatómunkánál kötöttek ki. Később a csoport elnyerte egy kutatóintézet anyagi támogatását.

A Párizs XX. kerületi Vitruve utcai kísérleti iskolában a kutatómunka 1962-től a bukási arányok mérséklését szolgálja. A tantestület megkísérli módosítani a gyermek iskolai, családi státuszát, a munkához való viszonyát. Kezdetről fogva az INRP (Országos Pedagógiai Kutató Intézet) irányítja a folyamatot.

Hasonló problémakörben fejtenek ki tudományos tevékenységet a Cloyes-i kísérleti középiskola (collège) tanárai. A bukások elleni harcban megbontották a tanítás hagyományos szerkezetét. A tanácskozás idején jutottak el oda, hogy hivatásos kutatók segítségét is igénybe vegyék. Ez a körülmény irányította rá a konferencián a figyelmet a gyakorló pedagógusok újító munkái, kísérletezései mellett dolgozó kutatók tevékenységére. Ők az ellenőrzésben és a fejlesztésben vesznek részt. Olyan külső rátekintést biztosítanak, amely nem keveredik konfliktusba a vállalt elképzelésekkel, de amely kritikus álláspontra készíteti őket. Ilyen helyzetben a kutató és a gyakorló pedagógus között az összeütközés és az együttműködés dialektikus mozgása játszódik le.¹³

Más összefüggésekben is fölmerül az újításban részt vevő pedagógusok, tanulók, szülők impulzív szerepe. Erejük különös mértékű mozgósításával, siker-érdekeltségből viszik diadalra az eszmét. Így aztán némelykor a kezdeményezők által létrehozott eredmények nem egyszerűen a kísérleti és/vagy az innovációs helyzetből, folyamatból származnak. Ez a mozzanat a nevelésügyi innováció egyik kritikus pontját is jelenti. A terjesztést már csak ezért is körültekintéssel kell végezni. Ezért nem is érdemes az innovációt minden szóba jöhető egységre, nevelőtestületre rákényszeríteni. Ott kell mindennek előtt érvényesíteni, ahol valóban dolgozni akarnak vele.

Az „emberi oldallal” más tekintetben is számolni kell. A terjesztés során meg kell szabadítani az innovációt feszes karakterétől, keresni kell olyan pedagógus-csoportokat, amelyekben jó a szociális légkör, nagy a készség az ún. team-munkára, s ahol az érdekelt partnerek (tanárok, tanulók, szülők, kutatók) között jók a kapcsolatok.

¹³ Bobasch, M.: L'enseignant-chercheur = L'Éducation, N° 412., 21. février 1980. 2-5.1.

A „novatór” pedagógusok együttműködése, együttműködtetése nem tűnik olyan égetően fontos kérdésnek, hogy az első pillanatban fölmerüljön. Pedig a példák másról győzik meg az alaposabban tájékozódót.

Franciaországban a 70-es évek végén bukkant föl az a szervezeti szükséglet, hogy az újító iskolákból egy horizontális hálózatot hozzanak létre, amely alkalmas arra, hogy ezek az intézmények egymás munkáira rezonálhassanak. Ebben a rendszerben az újító pedagógusok szembe helyezhetik azonos típusú kísérletezéseiket, kritikai észrevételeket tehetnek egymásnak, elmélyíthetik a témakörben tudásukat, analógiákat kereshetnek és találhatnak saját munkájukhoz. A hálózatban dolgozó iskolák – az eszmecserékben gazdagodva – ösztönző központok (centre d'impulsion) lehetnek a hagyományosan működő intézményekkel szemben.

Az innovátorok közötti eszmecsere hasonlóan jó színterei a továbbképzési központok, amelyek néhány napos, egyhetes gyakorlaton ültetik egymással szembe az érdekelteket információcserére, érdemi vitákra, az eredmények kölcsönös megítélésére. Különösképp sikerrel művelték ezt a formát Franciaországban a Rouchette-féle nyelvoktatási program kifejlesztésében.

A továbbképzési központok az újítások kidolgozásában részt vevő iskolákra nemcsak mint kutatási, hanem mint a tartalmak és technikák terjesztési centrumaira is számíthatnak, emellett a folyamatos pedagógus-továbbképzés legmegfelelőbb színhelyeinek tartják őket. Ezekben az iskolákban azt is jól lehet tanulmányozni, hogy miként reagál a pedagógus az innovációs feladatokra és viszonyokra. Az erről való tudás ugyanis alig nélkülözhető a terjesztésben.¹⁴

Az innovációt ösztönző körülményekből könnyen összeállítható egy ellenkező előjelű lista, amelyik a gátló tényezőket sorolja föl. Ha pl. a közoktatási rendszer decentralizáltsága kedvező a spontán kezdeményezésekből induló innovációknak, akkor centralizáltsága visszahúzó erő. Ugyanígy a nagyvilágra tájékozódás segíti, a befelé fordulás, a sovíniszta álláspont visszafogja az újító energiákat.

Nem ritka, hogy az innováció kívülről érkezik az iskolába, amikor nem a pedagógus a kezdeményező. Így nehéz előre kifürkészni a belső szükségleteket, érdekeket, légkört. Aztán a tudós, a kutató sokszor más nyelven beszél, mint a gyakorló pedagógus, másképp van bent az iskolaügyben. Ha a közoktatáspolitikai „táplálja be” az újítást, akkor viszont a szabad választás lehetőségének hiánya csökkenti a vállalkozó kedvet.

Rossz kontextusba kerülnek, gyanússá válnak az innovációk, ha valamilyen oknál fogva nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket. Köztudomású, hogy a kudarc gyakran nem az újítás kudarca, hanem a kedvezőtlen körülményeké, a feltételek hiányáé stb. Ilyenkor születnek újjá a konzervatív elképzelések, intézkedések. Az elmúlt évtizedben az Egyesült Államok-beli közoktatás meglehetősen „aluteljesített”. Az oktatáspolitikusok a jelenséget közvetlen kapcsolatba hozzák a liberális és az esélyegyenlőtlenség csökkentésére szánt pedagógia tartalmaival, módszereivel. Igen látványos megnyilvánulása ennek a felismerésnek az ún. Gardner-bizottság tanulmánya (A Nation at Risk – The Imperative for educational Reform = Veszélyben lévő társadalom – A nevelési reform szükségszerűsége), amely olyan messze megy a következtetésekben,

¹⁴ Cros, L.: Quelle école pour quel avenir? Casterman, E3 1981. Paris. 137., 140. l.

hogy erőteljesen növelni kell a gyermekek otthoni tanulási idejét; hogy a 180 helyett újra 220 szorgalmi napot kellene a diáknak az iskolában eltölteni; hogy a tanárképzésben nem kellene oly sok időt eltölteni a didaktika és más neveléstudományok tanulmányozásával, inkább a szaktárgyi képzést kell erősíteni; hogy a tananyagban túl sok alternatíva közül választhat a diák, s ebben a „pedagógiai kávéházban” nem lehet jelentős alpműveltséget szerezni.¹⁵

Az újításra való készség – a tapasztalatok alapján – együtt szokott jámi a tanulóval szembeni rugalmas, türelmes tanári beállítódással. A tekintélyelvű magatartás tömeges előfordulásának viszont kedvez az olyan légkör, ahol csak a pedagógus lehet okos, ahol a legfőbb követelmény, hogy „rend legyen”, ahol a sok tanuló közös, egyidőben történő tanítása megsokszorozza a szabályokat, ahol a pedagógus nem tud túllépni a konzerváló hagyományokon.

Nem kedvez az innovációra való hajlandóság kifejlődésének az sem, ha a pedagógus egyedül marad a munkájában. A tradicionális iskolában nem kicsi ennek a veszélye. A tanító, a tanár izolálódik. Egyedül marad az osztályban a gyermekekkel szemben. Szükségszerűen kevés szakmai kapcsolata alakul ki kollégáival, ugyanis nincs kikerülhetetlenül rákényszerülve a kötődések ápolására. De elszigetelődik a szülőtől is, mert a gyermek kudarcaiért ő a felelős bűnbak a szemében. Ugyanígy jár az iskolavezetőséggel is, mert vele jobbra csak egyirányú nexusa alakul ki. Az információkat, utasításokat csak fogadja.¹⁶

Sok példa van arra, hogy a nevelésügyi innováció nem képzelhető el a benne dolgozók csoportmunkája nélkül. A csoportokban természetes követelmény a munkamegosztás (vezetés, ösztönzés, koordinálás, végrehajtás stb.), a teljes nevelői kör (tanárok, szülők, tanulók, orvosok, pszichológusok, védőnők, községi közigazgatási és intézményi vezetők, aktivisták) összefogása és az irányítás-vezetés műveletei nagy részének (a tervezéstől az értékelésig) közösségi hatáskörbe utalása.

Az innováció terjesztésével, terjedésével foglalkozó tanulmányok érdekes összefüggéseket tárnak fel az egyes iskola belső viszonyai és az újítás sikerei, kudarcai között. A belga M. Crahay és M. De Neve-Lejong megállapítják, hogy az eredményesség inkább az alkalmazó intézménytől, mint magától az innovációtól függ.¹⁷ Ugyanők hangsúlyozzák, hogy a kívülről ösztönzött újítások esetében és a bevezetés folyamatában csökken a pedagógus figyelme, ha nem látja a beavatkozás eredményét az osztály, a tanítványok teljesítményében. Ugyancsak csökken a pedagógus készenléte, ha az újítás-mozzanat miatt még több egyidőben végzendő tennivalója lesz, s ha az új elem jelentősen megváltoztatja a tanítás ritmusát, pl. több szünetet kell tartani az órán.

A szerzőpár az innováció személyközi (interaktív) természetére is felhívja a figyelmet. A tanuló teljesítmények fejlődése gyakran nem elégséges indíték a pedagógus közreműködési készségének ébrentartására. Ha társas környezete – elsősorban a többi kolléga – nem konstatálja az előrelépést, s nem fejezi ki egyetértését az újítással (vagy

¹⁵ Mariet, F.: Les USA – malades de leur école = L'Éducation, N° 39 nouvelle formule 6 oct. 1983. 1–2.1.

¹⁶ Gloton, R.: i. m. 134–135.1.

¹⁷ Crahay, M., De Neve-Lejong, M.: L'école, l'enseignant et l'innovation. Mars 1982. Laboratoire de Pédagogie expérimentale. Université de Liège. 2.1.

éppen lekicsinyli a jelentőségét), akkor alábbhagy a kutatóval, az innovátorral szembeni együttműködési hajlam. Hiba tehát a pedagógust egységes „célpontként” kezelni, hiszen egy értékadó iskolai környezetben él. Gyakorlatának változásai pozícióját is változtatják, s ez a tény konfliktusokat okozhat neki.¹⁸

Több szerző az osztályrendszer zártágában látja az innovációk érvényesülésének fő akadályát, mert megnehezíti a pedagógusok közötti eszmecsere, tevékenységcsere. Az osztálykeret gátolja az új kommunikációs technika kialakítását is. Itt a pedagógus terjeszti az információt és ő ellenőrzi a teljesítményeket. Teszi ez utóbbit aszerint, ahogy az ismereteket előterjesztette és használta. Ezzel nemigen tud megfelelni a gyermeki törekvések sokszínűségének, a nívó sokféleségének. Az osztály eltömegesedik. A gyermeknek arra is várni kell, akár hogy a pedagógushoz fordulhasson, akár hogy a feladatot végrehajthassa. Nehéz a két fél közötti dialógust kicsikarni. S ha létezik is, az nem is igazi eszmecsere, mert a gyermek általában csak válaszol. Ez a keret természeténél fogva csak korlátozottan alkalmas olyan információk és eszközök fogadására, mint az új dokumentációs és kommunikációs technika.¹⁹ Egységet a különbözőségben! —, ezt a követelményt érdemes követni. Egység az osztály közösségi életében, de különbözőség az egyéni eltérések figyelembevételénél, az individuális szükségletek kielégítésében, mégpedig a merev osztálykeretek felszakításával, és funkcionális, kölcsönösen egymásbaváltozó és fejlődőképes szerkezetekkel való helyettesítésével, nevezetesen:

– azokkal a csoportmunka formákkal, amelyek mindenki kezdeményezésére és közreműködésére épülnek a kutatásban és a szabadon létrehozott közös alkotásban,

– a műhelyek (ateliers) kialakításával, amelyekben anyagi és szellemi termékeket lehet létrehozni, „kutatóműhelyek” kimunkálásával, ahol azonos tantárgyakban és teljesítmény szerinti csoportokban dolgoznak a tanulók, elsősorban az anyanyelvben és matematikában,

– technika, művészeti és intellektuális tevékenységet biztosító klubokkal, ahol a tanulók kedvteléseiket művelhetik kezdeményező és alkotó módon, együttműködve társaikkal és a felnőttekkel,

– intézményi könyvtárakkal és dokumentációs központokkal, amelyeknek irányításában maguk a tanulók is részt vesznek.²⁰

Nagy kérdés most már, hogy miként értelmezhető a nevelésügyi innováció hatékonysága? Az újítás következményei általában és elvárhatóan az iskolaintézmény változásaiban nyilvánulnak meg, valamint az új nevelési „szöveték” (tissu) kialakításában, a nevelési intézményrendszer kiszélesedésében, amelyben az iskola veszít egyeduralmi helyzetéből.²¹

Hogy miben keresendő a nevelésügyi innováció hatékonysága és milyen türelmességgel kezelendő ez a követelmény, ebben a kérdésben megoszlanak a vélemények. Az egyik vonal gazdaságossági alapon közelít az értékeléshez. Mert az innováció piaci kérdés. Nemcsak abban, hogy el kell juttatni a fogyasztókhoz, de abban is, hogy

¹⁸ Crahay, M., *De Neve-Lejong, M.*; i. m. 7–9. l.

¹⁹ Hassenforder, J.; i. m. 83–84. l.

²⁰ Hassenforder, J.; i. m. 9. l.

²¹ Hassenforder, J.; i. m. 9–10. l.

kifizetődőnek kell lennie. Amikor azonban mérleget készítenek, akkor gyakran kiderül, hogy az új eszközök hatékonysága — a régebbiekhez viszonyítva — nem igazolható. Fölmerülhet a kétely: vajon nem a mérési eszközökben van a hiba? Ugyanis a próbák jobbra csak a szűken értelmezett iskolai teljesítményekre vonatkoznak, s nem érintik a gyermekek és ifjak magatartásának más terüumait. Egy példa az ilyenfajta egybevetésre:

A Lyon II. Egyetem professzorai az École Moderne oktatási-nevelési teljesítményeit vetették egybe (körülbelül a mi általános iskoláink középső osztályainak megfelelő életkori szinten) a hagyományos iskolákéval. Fő mérési problémájuk az volt, hogy a Freinet-i pedagógiának saját és sajátos elképzelései vannak a személyiség fejlesztéséről. Nem ugyanazokért az értékekért dolgozik — mondjuk más eszközökkel —, mint a többi iskola. Így a szokásos ún. szintező tesztekkel nem is hasonlítható másokhoz. Végül is különböző kompromisszumok után a Binet-Simon Társaság speciális tesztjeivel iskolás produkciókat vetettek egybe, más próbákkal nyelvi teljesítményeket állítottak szembe egymással, pszichológiai eljárásokkal az alkotókéesség mutatóit mérték össze. Nem kerülhették el azt sem, hogy a következő iskolafokozatba jutó tanulók bukási arányait össze ne vessék. A hagyományos értékek (iskolai teljesítmények, beszédképesség, bukás nélküli sikeres továbblépés a felsőbb osztályba) tekintetében nem volt lényeges különbség a kísérleti és a kontrollosztályok között. Viszont a kreativitás-tesztek az előbbieket fölényet mutatták.²²

Olyan véleményekkel is lehet találkozni, miszerint az innováció értékét inkább a felvetés, az elképzelés újdonsága szabja meg, mintsem az iskolai teljesítmények magasabb foka.²³

Föl lehet lenni az irodalomban türelmesebb megközelítéseket is, amikor az innovációk előre nem számított hozadékait taglalják. A mexikói P. Latapi idéz egy az RRAG (Research Review and Advisory Group) által rendezett délkelet-ázsiai szeminárium anyagából, ahol a kutatások, az innovációk hatékonyságáról volt szó. Az egyik thaiföldi tudományos megalapozott kezdeményezésnek — amely az esélyegyenlőtlenségek csökkentése érdekében vezetett be új nevelési és oktatási eljárásokat — nem volt kimutatható hatása a vállalt célok realizálásában, ráadásul a neveléspolitikát sem sikerül közvetlenül meggyőzni. De, mint ahogy a szakértők megállapították, az akció érzékenyebbé tette a határozathozókat és a közvéleményt a nevelési és oktatási esélyegyenlőtlenség kérdésében, a (közoktatásirányítói) adminisztráció jobban megismerte az iskolát mint intézményt, a kezdeményezés pontosította a hipotéziseket, új vizsgálódásra, tanulmányozásra ösztönzött, gazdagította a felelős politikusok és a kutatók közötti kommunikációt.²⁴

Az innovációk hatékonyságának megítélését az is nehezíti, hogy igen lassan terjednek. USA-beli szakértők szerint kb. 15 év kell, amíg az innovációk a tantestületek 3%-ában elterjednek, a teljes bevezetéshez pedig újabb 50 (!) évre van szükség.²⁵

²² *Avanzini, G., Ferrero, M.*: Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement = Bulletin de Psychologie 1976/77. N° 328. 455–468. l.

²³ *Hassenforder, J.*: i. m. 114. l.

²⁴ *Latapi, P.*: Sur l'efficacité de la recherche en éducation. = Perspectives, vol. XI, N° 3, 1981. 331–338. l.

²⁵ *Hassenforder, J.*: i. m. 16. l.

Ezen a ponton helyénvaló utalni arra, az eredményeket pozitívan befolyásoló effektusra, amely nem az innovációs tartalomból, eljárásokból, műveletekből, módszerekből következik, hanem a résztvevők elszántságából, erőfeszítéseiből. Ezért várható, hogy a szélesebb körben terjesztett újítás – mivel a siker-érdekeltség nem lehet ugyanúgy jelen – már nem hozza a hasonlóan kiugró eredményeket. Észre kell azonban venni, hogy az eredeti kísérletben részt vevő néhány száz gyermek 1–2–3 évnyi előnyt szerez az egyébként szokványos tanulási „menetrenddel” szemben. A hatékonyságon medítálva ezek a részeredmények is érdemesek a szóra.²⁶

²⁶ *Hassenforder, J.*: i. m. 26. l.