

Az iskola mint a tanügyi fejlesztés színtere

Szempontok egy fejlesztési paradigmaváltás leírásához: a testnevelés tanításának újszerű felfogása

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

A gazdaságilag fejlett térségek országaiban axiómának számít, hogy a további gazdasági növekedés az emberi erőforrásba történő beruházáson, azaz a képzettség fejlesztésén át vezet. A "kiművelt emberfők" múlt századi jelszava e század végének szóhasználatában "stratégiai húzóágazatként" jelenik meg. Az oktatási rendszerek funkcióinak, hozamának nemzetközi összehasonlító elemzéséből (1) az tűnik ki, hogy az iskolában tanított tartalmak és pedagógiai módszerek jobbára a megőrzés, a konzerválás szellemét árasztják, a statikus társadalmak igényeinek felelnek meg.

Alapkérdés tehát, miként gerjeszthető és tartható fenn folyamatosan (!) az újítás-megújulás igénye és képessége. A vonatkozó külföldi szakirodalom áttekintésében (2), amelyben a tanulmányok tematikailag a tanügyi újítások társadalmi feltételrendszerének jellemzésétől magának az innováció folyamatának, dinamikájának részletes bemutatásáig ívelnek, a tanügyi fejlesztés problematikája bonyolult vállalkozás-ként, soktényezős rendszerként jelenik meg. A felvetett kérdések egyik legsúlyosabbja arra kérdez rá, mi lehet az oka a neveléstudományi kutatások és az iskolák mindennapi gyakorlata közötti, gyakran szakadéknyi távolságnak. A tanulmányok szerzői e költői kérdést többféleképpen válaszolják meg. Számomra igen sajátosnak az a válasz tűnt föl, amely szerint az oktatás tanulmányozásával foglalkozó kutatók mintha szkeptikusabbak lennének más területek kutatóihoz képest önnön eredményeik hatáslehetőségeit illetően. A probléma mélyebb összefüggéseire utalva idézi Nagy Mária az alábbi megállapítást: "... a kutatás és a gyakorlat – úgy tűnik – két különböző rendszerben működik, amelyek kevés közös értékkel, kevés közös megállapítással, különböző kommunikációs rendszerrel rendelkeznek, és érdekeik is különbözőek." (3)

A másik alapkérdés, hogy vajon mely tényezők hatására tolódott el a hangsúly a tanügyi fejlesztésben s avval összefüggésben a kutatásban az oktatás rendszer-szintjéről az intézményi, iskolai szintre, mely váltás az angolszász és skandináv tanügyben az utóbbi két évtized fejleménye. E kérdéssel már e tanulmány voltaképeni témájához érkeztünk el.

Megválaszolásához úgy közelíthetünk, ha figyelmünket egy tágabb körre: a társadalomtudományokban bekövetkezett szemléleti váltásra – ha tetszik: paradigmaváltásra – irányítjuk. Ennek lényege abban foglalható össze, hogy a kutatók érdeklődése a társadalmi tények (makrostruktúrák) vizsgálatától a társadalmi módszerek, interaktív folyamatok felé fordult. Tudományos érdeklődésre számot tartható problémaként jelentek meg a mindennapok történései, az a mód például, ahogyan az emberek megkonstruálják egy folyamatos és állandóan módosuló jelentéstulajdonítási folyamatban önnön társadalmi valóságukat. Saját szakmánk, a pedagógia körében e paradigma alapján a curriculum-elemzés azt jelenti, hogy leírjuk és értelmezzük a

pedagógiai folyamatot úgy, ahogyan azt az intézményi szintér legfontosabb szereplői – a nevelők és a növendékek – mindennapos tevékenységük során, interaktív folyamatok láncolatában (az iskolán és a tanórán belül és kívül), egy szociális kapcsolatrendszerben létrehozzák. Ilyen új paradigma a tanügyben az intézményszintű fejlesztés (school-based innovation) jelensége. Nem véletlenül éppen a korábban említett térségek tanügyében vált ez meghatározó fejlesztési úttá, hiszen a decentralizált angolszász tanügyirányítás a helyi autonómiák aktív működése révén kedvező környezeti feltételt jelentett ennek az iskolából magából kiinduló innovációs stratégiának a felfutásához, amely nem kis részben jelentős társadalmi tanulási folyamatokat generál, illetőleg igényel. A tantervfejlesztésben ez azt jelenti, hogy az országos kerettantervvel összhangban az iskolák maguk készítik el társadalmi környezetük igényeivel összhangban saját, helyi programjaikat. Más szóval: az intézményszintű fejlesztésben egy olyan jellegű irányítás jut érvényre, amely arra ösztönzi a nevelőket, hogy elképzeléseiket egy racionális tervezési és értékelési folyamatban próbálják ki.

A hazai oktatásügy – mint közismert – más utat járt az elmúlt évtizedekben: a "bemeneti szabályozás" logikája alapján a központilag koncipiált és irányított (tantervi, tankönyvi) reformok útját. Ehhez képest minősíthetjük gyökeres fordulatnak azt az oktatáspolitikai irányváltást, amely deklarált céljainak megfelelően az egyes tanteszületekhez, sőt, az egyes pedagógusokhoz fordul a helyi, iskolaszintű (szellemi) erőforrások aktivizálása érdekében.

"A Művelődési Minisztérium 1989-től központi szakmai fejlesztési keret létesítésével ösztönözní, támogatni kívánja az innovatív iskolák, az alkotó pedagógusok, pedagóguscsoportok kezdeményező, fejlesztő munkáját abból az alapelvből kiindulva, hogy a pedagógiai munka fejlesztésének leginkább hatékony eszköze az intézményekben meglévő szakértelem és a gyakorlatra alapozott önálló munka lehet." (4)

A feltételhez – pályázathoz – kötött támogatás hátterében vélhetőleg az a felismerés áll, hogy a fejlesztések, innovációk finanszírozásában ésszerű és hatékony módon az intézményi szintet kell megcélozni. Mert, ha a közoktatásnak, e nagy inerciájú rendszernek a dinamizálása reménytelen is, legalább intézményi szinten formálódjanak ki olyan iskolák, amelyekre később mint modellre támaszkodni lehet. (5) (Közvetítőleg: '91 telén a Közoktatási Kutatások Tanácsa szervezte beszámolóik egyikén úgy nyilatkozott az egyik programfelelős, hogy a tapasztalatok szerint ez a "prototípus-sorozatgyártás" metaforával jellemezhető gondolkodás lényegében kudarcot vallott, mert a felajánlott modellek mögé nem sorakozott fel a magyar pedagógustársadalom. Ennek részletezése azonban egy másik tanulmányra tartozik.)

A Közoktatási Fejlesztési Alap (KFA) első évének mérlegét elkészítő, fentebb idézett hatáselemzés világosan megkülönböztet két alapfogalmat. Intézményfejlesztésként a jobb minőségű helyi szolgáltatást megcélzó, zömmel tantervi-tantárgyi-módszertani újításokat, adaptációkat értelmezi. A nagy hatókörű, potenciálisan az egész rendszer hozamának növekedésével kecsegtető újításokat nevezi kísérletnek, voltaképpen innovációnak. (Természetesen annak elismerésével, hogy a kísérletben a kudarc eshetősége is benne rejlik). A KFA mindkét típusú pályázatokat támogatott. Elkészült és megjelenés előtt áll a KFA zárómérlege is. (Ebből idézek néhány adatot Németh János szíves közlése alapján.) Az összes támogatott pályázatnak több mint egyharmada (37,8%) tantárgyi fejlesztés finanszírozásáért folyamodott. Ezek sorából a művészeti tárgyak (9,5%), az idegen nyelvek (5,6%) és az anyanyelv (4,7%) részesedése, illetve igénye emelkedik ki. Ezt követi az összefoglalóan hátránykompenzálásként besorolt pályázatok csoportja (14,3%). Ugyancsak jelentős arányt képviselnek a hazai vagy külföldi pedagógiai programok adaptációjának támogatá-

sáért folyamodó pályázatok (10,3%).

E leíró adatsorhoz azt fűzném hozzá, hogy az egyfelől egy hagyományosan a tartalmi fejlesztésben, az iskola művelődési anyagának megújításában gondolkozó szemléletet tükröz, másfelől e tematikai arányokból is kiviláglik, hogy a magyar oktatási rendszer alapvető működési zavarokkal küszködik. Ezek mellett teljesen érthetően¹ van jelen magas aránnyal egy eddig nem rangján kezelt terület, az idegen nyelv(ek). A kulturális tőke e sajátos tartományának felértékelődésébe – a nyilvánvaló piac, illetőleg tőke felé (átszínezve némileg az "Európához történő felzárkózás" szlogenjének ugyancsak ebbe az irányba ható készítésével).

E jelzésszerű gyorsmérleg alapján annyit megkockáztathatunk, hogy a Közoktatási Fejlesztési Alap energiákat, megújulási készséget szabadított fel, s ennek fényében – úgy tűnik föl – a szakma kontraszelekciónál szóló nyilatkozatok nem épültek be olyan mértékben a nevelők önértékelésébe, szakmai énképébe, hogy "önbeteljesítő jóslatként" teljesen lebénították volna az amúgy igencsak lefojtott energiákat.

Az innováció és az implementáció szakirodalmában közhelynek számít az állítás, mely szerint az intézményszintű fejlesztés ideológiája bátorítja a tanárokat a részvételre, s hogy az ilyen részvétel – úgymond – "jó dolog". A nem egyszer euforikus hangvételű megnyilatkozások (6) mélyén az egyenlőségen alapuló részvétel (demokratikus) elvéből fakadó öröm rejtezik. Együttjárva azzal a hittel, hogy az esélyegyenlőségen alapuló kooperáció nemcsak kívánatos valami, hanem szükség-szerűen a korábbiaknál jobb tantervekhez, programokhoz vezet (ha történetesen a fejlesztés új program kimunkálására irányul). De megjelent az irodalomban a szikárabb, tárgyyszerűbb, távolságtartóbb hangvétel is (7), amely arról is szól, ami a lelkesült hangvételű írásokból hiányzik, s megpróbálja számbavenni és kritikailag elemezni a vonatkozó szakmai érvrendszer gyakorta implicit előfeltevéseit.

E tárgyilagosabb témakezelés tapasztalataiból próbálok meg a továbbiakban valamit közreadni, támaszkodva egy külföldi esettanulmányra (8), mondandóm vezérfonalaként az ott kifejtett gondolatmenetet követve.

Az esettanulmány, avagy miről is van szó

A vizsgált eset egy közös szervezeti keretben, közös igazgatás alatt működő angol középiskola (upper school)¹ és egy jellegzetes felsőoktatási intézménytípus (community college)² testnevelőtanárainak vállalkozása. Fejlesztő vállalkozásuk lényege: a testnevelés tantárgy új koncepciójának és tantervének kimunkálása. Azaz: a versenyszerű rivalizálásra épülő korábbi tantervvel szemben egy szélesebb szemhatárú, az *egészség megőrzését központba állító* (health related fitness = HRF) kurzus tervének kidolgozása, illetve ennek szellemében az iskolai testnevelés gyakorlatának megreformálása.

Az új elképzelés magja az a gondolat volt, hogy a HRF alkossa a testnevelés tanterv törzsét. Az új tantárgyi program elméleti és gyakorlati blokkokra tagolódott. Az elméleti órák tematikájába pl. ilyenféle ismeretkörök kerültek: az állóképesség és a gyakorlás; baleset/elsősegélynyújtás/biztonság; az életstílus kialakítása stb.

A gyakorlati tantárgyi blokkban a hagyományos elemek (súlyemelés, kocogás, rugalmasságot fejlesztő gyakorlatok) újjakkal egészültek ki, illetve kapcsolódtak össze (fakultatív kondicionál és szabadidős programok, amelyek középpontjába – a csoportos versenyzéssel szemben – az egyéni tevékenységek kerültek).

1 upper school: az egységes középiskola felső szakasza, 14-18 éves tanulók számára

2 community college: erősen gyakorlati irányultságú, főiskolai jellegű képzést nyújtó intézménytípus

Mindez drámainak tekinthető eltávolodás volt a testnevelés hagyományos felfogásától, és fogalmilag új viszonyt teremtett az egészség és a testnevelés között olyan módon, hogy *a HRF kiemelésével a tantárgyi program központi, integráns részévé lépett elő az*, ami korábban annak mintegy mellékterméke volt. Az esettanulmány az említett iskola testnevelőinek a fejlesztéssel kapcsolatos próbálkozásait mutatja be.

Az innováció mint időbeli folyamat

A váltás/változás általában új ismeretek megtanulását igényli. Új ismeretek elsajátítása viszonylag könnyebb feladat elé állítja a tanárt, még akkor is, ha a tanulás folyamata maga felettébb idő- és energiaigényes. Ennél jóval inkább elevenbe vágó váltás kényszerével szembesül a tanár akkor, amikor a reflexeiben rögzült szokásoknak, rituáléknak feladásáról, megváltoztatásáról van szó. Másképpen: amikor a *szemlélet- és gondolkodásmód átforgalmazásának* feladatával kell (meg)birkóznia. Hiszen sok minden a változtatás ellenében hat, pl. megbomlik – átmenetileg legalábbis – a ritualizált, rutinizált eljárások csökkenéséből következően a tanári tevékenység ökonómiaja, ezzel összefüggésben növekszik a friss, spontán döntési helyzetek száma, aminek következtében a munkavégzés pszichikai feszültsége is nő. Nem állíthatjuk, hogy e körülmények kedvezően "katalizálnák" a változások folyamatát.

Akkor miért kerül sor mégis változtatásokra, innovatív vállalkozásokra az iskolában? Ennek oka általánosságban új szükségletek, új igények felmerülése. Gyakori eset, hogy magában egy adott konkrét intézményben merülnek fel új szükségletek: pl. az új vezetőség részéről, vagy újonnan érkező tanárok kezdeményezéséből kiindulva, vagy – mint a hivatkozott esetben történt – az iskola közvetlen "fogyasztóinak" – a tanulóifjúság összetételének változása következtében. Azaz: a korábbi, erősen szelektív leánygimnáziumból, amelyben a testnevelés hagyományos sportközpontú megközelítése uralkodott, koedukált, egységes középiskola lett, s így "átlalagult az iskola ethosza" – miként a megváltozott szükséglet nyomán megjelenő új tantárgyi orientációt a fejlesztésben résztvevő egyik tanár megfogalmazta. Azt is jelentette mindez, hogy az új helyzetben megváltozott az a hagyományos tantárgyi ideológia, amely a kiválóság fogalmát szorosan a sportbeli sikerességhez kötötte. Ugyanakkor, jóllehet mind a tantárgyi ideológiában, mind az intézmény belső életében változás következett be (a tanárokat ugyanis az immár koedukált iskolában főként a fegyelmezési problémák kötötték le), magában a tanítás gyakorlatában párhuzamosan élt és hatott az új és a régi, a sportcentrikus tanítási ideológia. A helyzetet tehát a "megszüntetve megőrzés" jellemezte. Az időben fokozatosan kibomló innovatív elképzelést olyan születőben lévő ideológiaként azonosíthatjuk, amely kezdetben főként a tárgy *tanítását* jellemző korábbi orientációkhoz képest határozta meg önmagát. Általánosabb szinten múlt és jelen dialektikus kapcsolatáról beszélhetünk. Mindazonáltal sajátos kettősséggel állunk itt szemben: nemcsak arról van szó ugyanis, hogy a tárgy tanításának saját története, tradíciói hatottak az újításra törő gyakorlatra, hanem arról is, hogy magának az innovatív gondolatnak is megvoltak a maga időbeli dimenziói. Azokat a hatásokat, amelyek az időben való előrehaladás során érték az újító elképzelést – a hivatkozott tanulmány kifejezésével a *formális doktrína* fogalmában konceptualizálhatjuk.

A formális doktrína mibenléte és funkciói

Az innováció léte azzal kezdődik, hogy valaki(k) elgondol(nak) valami a megszokottól, az eddig érvényestől eltérőt. Ez mintegy "embrionális" formája az újító eszmé-

nek, amely intuitív sejtések, ködlő, bizonytalan körvonalú gondolatcsírák formáját ölti először.

A következő fázisban ezek a diffúz elképzelések – távol még a pontos fogalmi kimunkáltság állapotától – valamennyire potosabb, nyelvilleg kimunkáltabb formát öltenek és elkezdődik a gyakorlati megmunkálásuk. Úgy tetszett, ebben a fázisban kezdtek lassan-lassan tudatosodni az új módon felfogott tantárgy lehetőségei és korlátai. A gondolat kifomálódásában döntő szakasznak tekinthetjük azt, amikor a tanárok – kipróbálván saját osztályukban a még laza körvonalú elképzeléseket – észlelhették: mi az, ami az elképzelésből működik, és mi az, ami nem. Sajátosan új létminőséget azonban akkor kapott az innovatív gondolat, amikor a tanárok hozzáfogtak annak elterjesztéséhez: megszületett a mások által is felfogható (objektívált), fogalmilag artikulált *formális doktrína*. Ennek legfőbb funkciója – úgy tűnt föl – abban állott, hogy az újításnak mintegy a közönségnek, például más iskolák tanárai, szülők, a tanügyi adminisztráció szakemberei számára szóló nyilvános arculatát képviselje. (Annál is inkább állítható ez, mivel az adott iskola tényleges tanítási gyakorlatában alig lehetett a fogalmilag artikulált elképzelésre ráismerni.) A formális doktrína tehát arra szolgált, hogy a kívülről számára világosan kifejezésre jutassa a tervezett új program előnyeit. Másrészt benne fogalmazódtak meg, olyan kritériumok, amelyeket az érintett testnevelők elfogadtak munkájuk minőségének mércéjeként. Mindezzel együtt a formális doktrína nem igazán működött a cselekvés vezérfonalaként, hanem inkább a tanítási gyakorlat *idealizációjának* volt tekinthető, egyfajta beszámolóinak – nem arról, amit ténylegesen csináltak -, hanem amivel *próbálkoztak*.

(Úgy esett, hogy a program munkába vételének időszakában két új testnevelő érkezett a szóban forgó iskolába, ami sajátosan érdekes helyzetet teremtett. Megfigyelhetővé vált ugyanis, hogy az újak vajon az új program dokumentumainak tanulmányozása vagy a kollégákkal való közvetlen kapcsolat, a velük folytatott beszélgetések, eszmecserék, viták révén avatódnak-e be az innovációba. Egyértelmű volt, hogy az új programról való ismereteik, vele kapcsolatos attitűdjeik forrása sokkal inkább a gondolatok egymásközi megosztása, cseréje, szakmai beszélgetések útján formálódott ki, mintsem a formális doktrína tanulmányozásának köszönhetően. Úgy tűnt tehát, hogy a szakmai szocializációban ez esetben egy sajátos – szociális tanulás – jellegű folyamatról volt szó.)

A formális doktrína kifomálódásában meghatározó szerepet a gyakorlati kipróbálás fázisa játszott. Hiszen a tanároknak saját gyakorlati tapasztalataik alapján nyílt módjuk az *innovációban megtestesülő ideál* lehetőségeinek és korlátainak érzékelésére. Ugyanakkor ilyen esetben sajátosan paradox helyzet áll elő. Miközben ugyanis a tanárok létrehozzák – a formális doktrinák formájában – az önnön tevékenységüket szabályozni/orientálni hivatott (hivatalos) előírásokat, aközben mindennapi gyakorlati munkájuk természete és struktúrája a maga korábban kialakított rendjével, tevékenység-szerkezetével, időkezelésével azt kívánja tőlük, hogy *el térjenek* a saját maguk kimunkálta előírásoktól.

Részvétel és elkötelezettség az innovációban

Természetesnek azt kell tartanunk, ha emberek különböző módon vélekednek a dolgokról. Így deduktív úton is eljuthatunk ahhoz a következtetéshez, hogy tanárok szakmai kérdésekről (esetünkben: az innovációról) – egymástól eltérő módon formálnak véleményt. E feltevést a szóban forgó esettanulmány mint empirikus evidenciát igazolta. A tanárok tehát ténylegesen különböző módon viszonyultak az újításhoz és ennek következtében a folyamatba történő bevonódásuk – ha tetszik: elkötelezettségük – mértéke is különbözőt. Az eltérő felfogások különböző szerepekben jutnak

kifejezésre, jóllehet elvileg valamennyien ugyanabban a programban, illetve ugyanannak a programnak implementációjában vesznek (vettek) részt. Ez az empirikus tapasztalat meglepőnek tetszhet abban a felfogásban, amely úgy gondolkozik az iskolaszintű, tanárok kezdeményezte fejlesztésről, hogy ott – éppen a tanárok közti rendszeres és gyakori közvetlen kapcsolatok következtében – csekély a valószínűsége, hogy az elképzelés komolyabb átalakulásnak legyen kitéve a gyakorlatba való átvitel (= implementáció) során. Ezzel szemben érzékelhetőek voltak az innovatív elképzelés különböző, személyes "olvasatai".

Vajon mi a forrása az egyéni értelmezésnek?

Több mint valószínű, hogy amiként a pályaszocializáció egészét, úgy az értelmezés aktusát is átszínezik a tanárok személyes élettapasztalatai, egyéni értékei, preferenciái, valamint az adott tantárgy tanításával kapcsolatos szakmai elképzelései. Ugyanakkor minden tanár egy adott testület tagjaként ki van téve az abban a közegben érvényes szakmai szocializáció hatásának. Azaz: miközben a tanárok intellektuálisan munkába vették az újító elképzelést, lényegében egy olyan *interpretációs folyamatban* vettek részt, amelyet a személyes életútból és az adott közegben érvényes szakmai ideológiákból származó hatások át- meg átjártak.

Az innováció lényegét a *váltásban* ragadhatjuk meg: valamit *másképp csinálunk*, mint korábban. Valószínűsíthető, empirikus adatok is utalnak erre, hogy a "másképpen csinálás" viszonylag könnyebben véghezvihető. A valamiről való *másképpen gondolkodás* viszont igen intenzív, sok beíró ellenállásba ütköző mentális munkát igényel az embertől. A váltás mint folyamat e két mozzanata nyilvánvalóan kölcsönhatásban van egymással. Esetünkben mindez úgy történt, hogy a gyakorlatban kipróbálandó új curriculum tanítása során a tanárok gyakorta szembekerültek azzal, hogy a korábbiaktól eltérő módon csináljanak valamit. Ilyen módon a tanításban *spontán* felmerülő, *ad hoc* intézkedésekre kényszerültek, és talán ezek összeadódása, kumulálódása formálta ki az innováció megkívánta új típusú cselekvés- és gondolkodásmódot, s vezetett el egy újfajta tantárgyi ideológia kialakulásához. A szakmai szocializáció e folyamatában tehát a formális doktrína mint *közvetítő* játszott döntő szerepet azáltal, hogy mintegy "fókuszálta" a tanárok bevonódását/elkötelezettségét az újító folyamatba, illetve kritériumokat szolgáltatott arra nézve, hogy képesek legyenek megítélni együttműködésük eredményességét vagy eredménytelenségét.

S itt egy felettebb érzékeny kérdéshez érkezünk el: hogy vajon milyen mértékben beszélhetünk *valóban* tanárok által kezdeményezett innovációról, midőn láthattuk, milyen intim és mély kölcsönhatás van a tanárok személyes életútja, tanítási ideológiái és tényleges praxisuk között. Felvetődik a kérdés: valóban függetlenítheti-e magát egy adott testület, és milyen mértékben, a központ befolyásától. E kifejezés ezáltal – metaforaként – akár a helyi, akár a kormányzati szintű tanügyi igazgatás – tantárgyi ideológiákban megjelenített – intencióit jelenti. Kérdés tehát, hogy az ún. intézményszintű kezdeményezés nem pusztán homlokzat-e, amely mögött mégis szép csendesen meghúzódhat a központi ellenőrzés.

Szakmai elismerés és innováció

Az újítást hajlamosak vagyunk úgy jellemezni, mint valami olyan kiegészítő tevékenységet, amit a tanárok a tanítás után, amellet végznek. Az innováció hagyományos felfogását bemutató irodalomban is ez az értelmezés jelenik meg. A szóban forgó esettanulmány azonban másra utal.

Arra, hogy a tanárok szinonimaként használják az *újítani* és *dolgozni* kifejezéseket. Számukra tehát az innováció nem munka-*szerep*, nem kvázi tevékenység, hanem

tényleges, valódi munka.

Ha viszont ez az értelmezés érvényes, akkor annak igen komoly következményei vannak – tanárok és vezetők szemében egyaránt – munkájuk szakmai elismerésének formáira, módozataira nézve. Abból kell kiindulnunk ugyanis, hogy az újítás maga *változás* hozott abban, mi tekinthető sikeres, eredményes tanításnak.

Mint már jeleztük, számos konfliktus forrása, hogy a tárgy tanításának hagyományos és újszerű felfogása különbözött a szakmai siker, illetve sikertelenség *ismérvéi* tekintetében is. (Tegyük hozzá: a hagyományos jelző ebben az összefüggésben pusztán időbeliséget, nem értékítéletet fejez ki.)

Az elismerés viszont – túlmenően azon, hogy jótékonyan hat a szakmai közérzetre s ekként az érintett mentális higiéniájára – adott esetben egzisztenciális jelentőségű is lehet (feljebbsorolás, fizetésemelés stb.). A tanár személyes érintettsége tehát nyilvánvaló. Ugyanakkor mindez sajátos módon vetődik föl az innováció tágabb kontextusában. Alapkérdéssé válik, hogyan viszonyulnak a fejlesztéshez (s az abban résztvevők munkája sikerének megítéléséhez) a testületnek az *érdekelteken kívüli* tagjai. Hiszen egy demokratikus országban az iskola mint társadalmi intézmény kebelében kialakuló értékangor egyfelől közvetlen testületi konszenzuson, másfelől az iskola közvetlen társadalmi környezetében kifermálódó véleményeken nyugszik. Az újításban résztvevőknek elemi érdeke tehát, hogy mind a testületben, mind az iskola társadalmi környezetében a lehető legteljesebben tudatosítsák a programban való részvételük tényét. (Ennek egyik formája az ún. egészségmegőrző gyakorlatok bemutatása volt a többi kolléga részére.) Nyilvánvaló, hogy többletmunkát jelentett, tehát időigényes vállalkozás volt. Mindezen túlmenően a *meggyőzés akaráását* igényelte az érintettek részéről.

A tanárok felfogásában tehát az innováció folyamata betagoledott az iskola normális, mindennapi életébe, elsősorban a szakmai elismerés mint közvetítő láncszem révén.

Együttműködés és versengés – az innováció szociálpszichológiai nézőpontból

A tanügyi fejlesztés folyamata – például egy új tantárgyi program kimunkálásáé – emberek együttműködésének terméke. E felismerés jelenik meg az ún. fejlesztési koordinátori (curriculum leader) szerepkör kialakítására való törekvésben. E szerepkör betöltőinek bizonyítottan sajátos szénzibilitásra van szükségük, tekintettel arra, hogy a tantervfejlesztésbe természetesen az emberekkel való bänni tudás – tevékenységek összehangolása, szerepek kiosztása, közös tevékenységek irányítása – is beletartozik.

A szóban forgó fejlesztő program kialakításában az iskola valamennyi testnevelő tanára részt vett, természetesen bevonódásuk, elkötelezettségük különböző mértéke szerint, hiszen sajátos munkamegosztások alakultak ki, sajátos nexusok szövődtek közöttük e munka folyamán. Abban voltak egységesek, hogy a fokozatosan egyre artikuláltabbá váló curriculumot közös programnak tekintették. Mindazonáltal az a körülmény, hogy a program végzése a tanárok közös erőfeszítését igényelte, nem zárta ki azt, hogy konfliktus, esetenként éles vetélkedés alakuljon ki közöttük. A rivalizálásnak valódi téjje volt: a szakmai elismerés és a gondolatok "szersősége".

Egyfelől ugyanis megváltozott a szakmai elismerés tartalma, hiszen, mihelyt sor kerül(t) az innovatív elképzelések gyakorlati munkába vételére, az óhatatlanul hatást gyakorolt a tanítás módszereire és stílusára. A változás lényege *új interakciós sémák* kialakításában állott, amelyeket a tanárok az osztály munkájának irányításában, kezelésében, ellenőrzésében is alkalmazni kezdtek. Ez nemcsak egy *általában*

személyesebb viszony kialakulását jelentette nevelő és növendék között, hanem azt is, hogy a szakmai szereprepertoár fontos új elemmel gazdagodott: a feszültségek, konfliktusok kezelni tudásának szükségletével. Mindennek természetes következménye volt a szakmai elismerés vonatkozásában, hogy önnön munkájuk színvonalát a tanárok egyre inkább a növendékekkel való interakciójuk minőségén mérték. Ez pedig gyökeresen új volt a korábbi helyzethez képest, amikor sikerüket főként a növendékek sporteredményei jelentették.

A programban irányító szerepet vállalók – e konkrét esetben – két dologra használták föl az iskolavezetés biztosította lehetőségeket: egyrészt a tárgy iskolán belüli pozíciójának, presztízsének erősítésére, másrészt arra, hogy a testnevelés tanításában a hangsúly a HRF-re helyeződjék. A részvételnek dinamikus arculatot az kölcsönzött, hogy megteremtődött a közösen vállalt ideálok éthosza.

Ezzel egyidejűleg a folyamat *díszfunkcionális* is volt abban az értelemben, hogy az innovatív elképzelések átültetése a gyakorlatba folyamatos konfliktusokat okozott. Részint ugyanis a fejlesztésben szerepet vállaló valamennyi tanár valóban közös vállalkozásnak tekintette a projektet, részint azonban nyilvánvaló volt, hogy némelyek *nagyobb* szerepet játszottak benne, mint a többiek. Felmerül a kérdés: egyesek központi szerepe vajon milyen mértékben járult hozzá ahhoz, hogy mások kevesebb elkötelezettséggel vegyenek részt a munkában?

A program vezéralakjai úgy vélekedtek, hogy a különmunka, az extra erőfeszítés és az elmélyült odaadás elismerést érdemel. Mivel e vélemény nem volt jellemző a kevésbé központi pozíciójú résztvevőkre, elgondolkodhatunk azon, minek is tekintsük ezt az erőteljes szakmai önérvényesítést: személyi ambíciónak, netán valamiféle oktatáspolitikai elkötelezettségnek vagy egyszerűen csak narcizmusnak?

A leszűrhető általánosabb érvényű tanulság szociálpszichológiai nézőpontból az, hogy ha a gondolatok, javaslatok, ötletek közös erőfeszítés eredményének tekinthetők is, erősen konfliktusképző a *szerezőségük* kérdése. Továbbá az is konfliktusok forrása lehet, hogyan kell elismerni, honorálni az erőfeszítéseket. Mindezek alapján a hivatkozott tanulmány szerzője azt állítja, hogy – jóllehet a tanárok szakértelmének, más és másfajta tehetségének mozgósítása jótékonyan felhasználható a pedagógiai innovációban – az effajta együttműködés meglehetősen szerény szakmai fejlődési, egyén előmeneteli lehetőséget nyújt a valóban ambíciózus tanárok számára.

A tanügyi fejlesztés szerveződése – az innováció ökológiai aspektusa

Az intézményes keretek között tervezett *változások* természetrajzát új megvilágításba helyezi az ökológiai szemléletmód. (9) E helyt e fogalmat a szokásosnál szűkebben, körülbelül abban az értelemben használom, ahogy azt az alábbi idézetben Sarason teszi:

“Bármely tantárgy tanítását részben olyan strukturális vagy rendszerbeli jellemzők határozzák meg, amelyeknek tulajdonképpen semmi közük sincsen az adott tananyaghoz.

Amennyiben e megállapítás csak részben is igaznak tekinthető, akkor minden olyan kísérlet részleges vagy teljes kudarcra van ítélve, amely a tanterv megváltoztatásában nem számol azzal a ténnyel, hogy a tanterv bizonyos vonásai szoros kapcsolatban állnak az intézmény belső struktúrájának változó karakterisztikumai-val.”(10)

Ha hitelesnek fogadjuk el erre nézve a külföldi és a hazai szakirodalom megállapításait (11), akkor azok alapján azt mondhatjuk, hogy Sarason szerénysége nem indokolt. Az általa megfogalmazott, idézett megállapítások mélységesen igazak arra nézve, mi módon is működnek az intézményes közegben tervezett változások,

változtatások. E felismerések viszont további vitára készítenek az intézményszintű fejlesztés ama látens feltevését illetően, hogy a központi fejlesztés felől az iskolaszintű fejlesztés irányába történő elmozdulás – szinte automatikusan – a demokrácia lehetőségét teremti meg az iskolán belül. A szóban forgó eset tanulmányozása arra készítet, hogy árnyaltabban fogalmazzunk ebben a kérdésben.

Mert mit is láthattunk a vizsgált fejlesztés során?

Azt, hogy a fejlesztésben résztvevő tanárok munkáját számos módon formálták "az intézmény belső struktúrájának változó karakterisztikumai" (az iskola profilváltása erősen szelektív gimnáziumból koedukált, egységes középiskolává s annak nyomán az iskola új közönségének új igényei; a tárgy iskolán belüli presztízisének megerősödése; az iskolavezetés illetve a többi tanár viszonyulása az újítókhoz). Az intézményen, (esetünkben az iskolán) belüli demokráciát *szükségszerűen* az intézmény belső struktúrája kondicionálja. Nem lehetséges tehát, hogy a tanárok a korlátozás minden formája alól megszabaduljanak. Bármit tesznek is, tevékenységük bizonyos mértékben mindig strukturált, többrendbelileg meghatározott lesz.

E tényezők összefüggéseit részben már feltárta a szakirodalom. Még hátralévő fontos kutatási feladat viszont annak felderítése, hogyan szerveződik a tanár tudata az életút és a tanítási ideológia kölcsönhatása révén. Ugyancsak további kutatásoktól várhatjuk az intézményszintű innovációt alátámasztó ideológiai feltevések körének jellemzését.

Összességében végül is feltehetjük a kérdést: miféle tanulságokkal szolgálhat számunkra a választott eset tanulmányozása?

Elsőül azzal, hogy tematikailag kapcsolódván az "egészségmegőrzés – hazai pályázatban meghirdetett – átfogó társadalmi programjához", egy mindezidáig a magyar pedagógiai gondolkodásban rangján alul kezelt tantárgynak – az iskolai testnevelésnek – a szó szoros értelmében létfontosságú jelentőségére irányítja figyelmünket. S teszi ezt oly módon, hogy a tárgyalt fejlesztési út tapasztalatainak elemzésében túlnő az adott tantárgy keretein, olyannyira, hogy a felvetett gondolatok, reflexiók *relevánsnak tekinthetők egyéb tárgyak körében folytatandó intézményszintű fejlesztések esetében is*. Azaz – használjuk a manapság divatos megállapítást – a tanulmányozott eset és tanulságai *paradigmatikus* érvényűnek tekinthetők. Véleményem szerint abban és azáltal, hogy felmutatja: fakadjanak bár még oly fontos (csoportdinamikai, szervezetszociológiai) nyereségek a tanárok részvételéből az innovációban, annak kockázata sem küszöbölhető ki, hogy megsokasodnak a folyamat kezelhetőségével, irányíthatóságával kapcsolatos nehézségek. A közös tevékenységbe tehát – mondhatni – szisztematikusan "be van építve" a konfliktus. Továbbá, hogy a tanárok közös erőfeszítése egyenesen diszfunkcionális (is) lehet az iskola belső demokráciája megteremtésének folyamatában, ha a sikeres erőfeszítés felismerése és elismertetése a kritériumok keveredése vagy éppen tisztázatlansága miatt nehézségbe ütközik, illetve ha némelyek hatalmi játszmákba bocsátkoznak riválisaik kiszorítása érdekében. Ugyanakkor vitathatatlan nyereségként könyvelhetjük el azt – amint arról a résztvevők némelyike beszámolt –, hogy szakmai pályafutása során első ízben tudatosította magában: *mit miért csinál*

Az innovatív munkában való részvétel tehát ösztönzi a tanárokat arra, hogy kifejtelten, implicit elméleteiket explicitté s ilyen módon pontosabbá tegyék. E mozzanat súlyát aligha becsülhetjük túl! Azaz az innováció eredményeképpen tendenciaszerűen növekszik a tanároknak *a pedagógiai kultúra lényegi elemét alkotó szakmai önreflexió szintje*.

IRODALOM

1. Coombs, Ph. H.: *Az oktatás világválsága*. Bp., 1971. Tankönyvkiadó
2. Nagy Mária: *Az iskolai innováció – szakirodalmi tájékoztató*. Bp., 1979. MTA PKCS. (Rendszer- és szervezatkutatás 37.)
3. Huberman, A. M.: *Understanding change in education: an introduction*. Paris, 1973. UNESCO-IBE.. 27. p.
4. *Pályázati felhívás a közoktatás differenciált fejlesztését szolgáló támogatások elnyerésére*. In: Köznevelés, 1989. 6..
5. Kravjanszki Róbert – Liskó Ilona: *Egy pályázat tanulságai (A KFA első évének hatáselemzése)* MKM Közoktatásfejlesztési Alap 64 p.
6. Stenhouse, L.: *An introduction to curriculum research and development*. London, 1975., Heinemann.
7. Hargreaves, A.: *The rhetoric of school-centered innovation*. In: Journal of Curriculum Studies, 1982. 3.
8. Kirk, D.: *Ideology and school-centered innovation*. In: Journal of Curriculum Studies, 1988. 5.
9. Forray R. Katalin: *Mi az oktatásökológia?* In: Oktatásökológia (Szerk.) Forray R. K. – Kozma T. Bp., 1986. Oktatáskutató Intézet
10. Sarason, S.: *The culture of the school and the problem of change*. Boston, 1971. Allyn and Bacon, 23. p.
11. Vasquez, A. – Oury, F.: *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris, 1971. Maspéro.
12. Skilbeck, M.: *School-based curriculum development*. In: Lee, V.-Zeldin, D. (Eds.): *Planning the curriculum*. London, 1982., Hodder and Stoughton.
13. Szabó L. T.: *A 'rejtett tanterv'*. Bp., 1988. Magvető.

Tisztelt Kollégánk!

Az egész világcivilizációra kiterjedő korszakfordulón – amelynek a magyar szellemi élet szerény része csak – mintha elvesznének a támpontok és homályosodnának a gondolat ama csillagai, amelyeknek fényei az évezredek európai történelemben-kultúrában oly kitartóan világítottak. Am hibát követnénk el, ha azt hinnénk, hogy a mi nemzedékeink az elsők ebben a században, amelyeket bizonytalanság tölt el. Vajon nem közös dolgunk-e, hogy megvizsgáljuk - és az ifjúságnak továbbadjuk - a szorongás feloldásának, a szellemi támpontok keresésének nagy tapasztalatait?

Ebben az esztendőben hatvanadik évfordulója van annak, hogy Németh László egyszemélyes folyóiratát, a Tanút, ezekkel a gondolatokkal indította el: "Folyóiratom ihletője a kor igazi műzsája: a szorongó tájékozatlanság. Hajótörtek vagyunk, akik a csillagokat nézzük, s a partot keressük, abban a hitben, hogy van part, s a csillagok vezetnek." A kérdésfeltevést rokonnak mondhatjuk a ma kérdésfeltevéseivel. Ugy érezzük, kellő komolyságot kíván annak vizsgálata, hogy a szorongó, a tájékozódási pontokat kereső szellem hogyan, minek a vizsgálatával próbálta – egy korábbi történelmi helyzetben – kivágni magát szorítóiból.

Társaságuk különösen fontosnak tekinti a Tanú-teljesítmény megismertetését azokkal, akik az ifjúságot tanítják. Ezért szellemi életünk más képviselőivel együtt szeretettel

meghívjuk

*1992. április 11-én, szombaton 10 órára
a Magyar Írószövetség Klubjába (Bajza u. 18. I. em.)*

Előadók: *Füzi László* irodalomtörténész, a Forrás főszerkesztője, a Németh László Társaság aelnöke; *Monostori Imre* irodalomtörténész, az új Forrás főszerkesztője, a Németh László Társaság aelnöke; *Olasz Sándor* irodalomtörténész, a Tisztatáj főszerkesztő helyettese, a Németh László Társaság Elnökségének tagja; *Vekerdí László* József Attila-díjas irodalomtörténész, a Németh László Társaság Vezetőségének tagja.

Ezen a délelőttön íróvendégeinkkel és a Társaság tagjaival együtt köszöntjük a hatvan éves Tanút.

Szívvelyes üdvözlettel:

*A Németh László Társaság
Elnöksége*