

Az innovatív beállítódás és gondolkodás formálása a pedagógusképzésben

LORÁND FERENC

Megkísérlem elmondani, mit tartok az innovatív magatartás lényegének, és meg is indokolni, hogy miért. Enélkül, úgy gondolom, aligha lehet arról medítni, hogy mennyiben és miként fejleszthetők a leendő pedagógusokban azok a képességek, amelyek az innovatív pedagógiai gyakorlathoz szükségesek, illetve hogy miként lehet elősegíteni a leendő nevelőkben az innovációra hajló beállítódást. Történelmi és kultúrtörténeti okai vannak annak, hogy olyan szokatlannak és merésznek – némelyek szemében már-már anarchikusnak – tetszik az innovációt az iskolai gyakorlatra vonatkoztatni. Az iskola mint a közoktatás intézménye a mi kontinentális-európai gyakorlatunkban mindig is állami és/vagy egyházi központokból szabályozott intézmény volt, amely központi feladatok végrehajtására rendeztetett be. Ennek megfelelően mindig „felülről” irányított. Ezt legfeljebb csak árnyalta, hogy az irányítás nem mindenütt és nem minden korban volt egyformán merev és átfogó.

Az innovativitás lényegéről

A „felülről lefelé” tendáló irányítás végpontjában a tanítók és a tanárok állottak, akik „vigyázó szemüket” mindig is „felfelé” vetették, hiszen megítéltetésük annak függvényében volt elismerő vagy elmarasztaló, hogy milyen hűségesen és milyen hatékonyan hajtották végre azt, amit a hatalom a tanügyirányítás közvetítésével elvárt tőlük.

Ezért olyan szokatlan az innovativitást a pedagógiai tevékenység fogalmához társítani.

Vajon miért nem hangzik éppily szokatlanak és idegennek innovatív orvosról, mérnökről vagy bármilyen tudósról és művészeiről beszélni? Sőt: az volna elképzelhetetlen, ha megkísérelnénk nem innovatív orvost, mérnököt, tudóst vagy művészt egyáltalán elgondolni. Miért? Mi az, ami szükségképpen innovatívvá teszi az orvost, a mérnököt, a tudóst vagy a művészt?

Munkája végzésekor az orvos, mérnök, tudós vagy művész egyaránt abból kell hogy kiinduljon, amit megváltoztatni, tökéletesíteni, megérteni, meggyógyítani vagy ábrázolni akar: a *valóságból*. Az orvos konkrét ember *konkrét állapotával* foglalkozik. Abból indul ki, ami *van*, ennek megállapításához és korrigálásához mozgósítja tudását. Minden eset arra készteti, hogy *adott viszonyokra vonatkoztassa* és minduntalan újrafogalmazza, amit megtanult és folyamatosan újra tanul az emberi testről, annak működéséről és működési zavarairól. Bolondnak tartanánk és messze elkerülnénk azt az orvost, aki otthon megfogalmazott vázlat vagy algoritmus szerint akarna minket diagnosztizálni és, mondjuk, felnyitott hasunkban kotorászni. Elvégre is a teendők a hastól függenek, amelynek állapotához képest az orvos fejében az előre elgondolt – és általánosságban megtanult – tevékenységek szükségszerűen módosulnak, s ha nem, csak azért nem, mert a talált valóság *visszaigazolta* a hipotetikusán megelőlegezett elgondolást. Vagy vegyük a mérnököt! Hidat, házat vagy gépet konstruál *adott terepre és adott funkcióra*. Eleve abból indul ki, hogy *egyedifog* alkotni és *egyedi* körülmények közé, hogy tehát nem elég tevékenysége célját szem előtt tartania – ez csak a tevékenység motivációját beindító moz-

zanat –, hanem a létrehozandó objektum környezeti adottságaiból, a kivitelezéshez rendelkezésre álló számos objektív meghatározottságból, *az anyagból illetve anyagokból magukból kell kiindulnia*, hogy egyáltalán eldönthesse, mi úton-módon és milyen közelítő értékkel érheti el célját, illetve oldhatja meg a kapott vállalt feladatot.

Nem játszadózom a többi példával. Az eddigiekből is kitetszik, hogy ha az orvos, mérnök, tudós, művész tevékenységét szükségképpen, *sui generis* innovatívnak mondtam, akkor az innováció lényegét két, egymástól elválaszthatatlan tényezőben látom:

1. abban, hogy a cselekvés minőségi értelemben nem reprodukív, tehát *új minőség* létrehozására, másként fogalmazva: a régi minőség megújítására irányul, és

2. abban, hogy a cselekvő egyén a cselekvés céljának és menetének meghatározásakor a *tevékenység tárgyát és körülményeit képező konkrét valóságból indul ki, és e valósághoz viszonyul szuverén, alkotó módon*. Így lesznek céljai is *konkrétak*, és éppen ezáltal alkalmasak az innovatív cselekvés irányának, technológiájának és algoritmusának meghatározására.

A cselekvési cél természetesen feltételezi valamilyen elérni kívánt állapot eszmei „rajzát” is. A cselekvési cél nem „nöhet ki” pusztán a megváltoztatandó talajból, mert a változtatás *irányáró*/maga a megváltoztatandó valóság mit sem árul el. Még tovább menve: már a valóság diagnosztizálása sem lehetséges egy „ideálkép” nélkül, mert a betegség csak az egészséghez viszonyítva betegség, a talaj alkalmassága az építkezésre csak az építendő objektum eltervezett adataihoz viszonyítva elemezhető. Amikor tehát az innováció lényegét egyfelől abban látom, hogy *új minőség* létrehozására törekszik, másfelől viszont abban, hogy eme törekvésében *az adott valóságból*/kiindulva fogalmazza meg már a tevékenység célját is, nem tagadom a tevékenység irányát végső soron megszabó eszmények nélkülözhetetlenségét.

Az innovatív magatartás differentia specificája azonban éppen az, hogy a cselekvés tárgyát képező *valósághoz rendel*i a cselekvést, hogy *ez a valóság a kiindulópont*, amely azonban cselekvési kiindulóponttá csak akkor tehető, ha tudjuk, hová kívánjuk e valóságot fejleszteni. Az innovatív cselekvés nagyon is céltudatos, de *„alulról felfelé” építkezik*. Már a cselekvési cél sem pusztán a cselekvő egyén vagy csoport *szándékaitól*/determinált, hanem annak a valóságnak a konkrét jellemzőitől is, amelynek a megváltoztatására a cselekvés irányul. A produktum épp ezért szükségképpen egyedi lesz, hiszen a körülmények és az adottságok összecsengése és összjátéka minden esetben szükségképpen egyedi. Az innovációnak *ebben az értelemben* differentia specificája az eredetiség.

Ki hát az innovatív cselekvő ember? Aki valaminek a megváltoztatására irányuló cselekedeteit a tőle függetlenül létező, adott tényezőkből kiindulva tervezi meg és hajtja végre; aki az alkalmazkodás és a céltudatos változtatás szimbiózisát illetve dialektikáját tevékenysége magától értődni lényegi vonásának tartja.

És a pedagógus? Vajon a pedagógus nem ugyanígy jár-e el, amikor órát tart vagy segít személyes fejlődési utak egyengetésébe, egyedi problémák megoldásába?

Az, hogy a pedagógus miként jár el, nem tőle függ elsősorban, hanem attól a *szereptől*, amelyet kötelezően játszania kell. Ez pedig az iskola illetve az intézményes nevelés *társadalmi funkcióinak* értelmezésétől függ, még pontosabban attól, hogy egy adott politikai *berendezkedés* milyen funkciókat szán az iskolának illetve az intézményes nevelésnek. A neveléstörténet azt bizonyítja, hogy minél *közvetlenebbül* rendelik alá maguknak – értsd: gazdasági és politikai érdekeiknek! – a társadalom uralkodó erői az oktatási rendszert, annál kevesebb a lehetősége annak, hogy az iskolák és óvodák nevelői a konkrét valósághoz igazítsák céljaikat és terveiket.

Az alárendelés *közvetlenségének* mértéke ui. a központi szabályozók részletességének és aprólékosságának mértékével korrelál, és fordított arányban áll az alternatívák és a helyi kezdeményezésű innovációk lehetőségével. Ahol a pedagógust illetve az iskolát utasítások („Tanterv és *Utasítás*” – kiemelés tőlem LF.) és egy-egy iskolatípusra országos érvénnyel kiadott központi dokumentumok (részletes tantervek, rendtartások, tanévnnyitó utasítások) irányítják, ott alig marad legális lehetőség arra, hogy az iskola – azaz az együttműködő pedagóguscsoport – a maga adott, konkrét viszonyai függvényében tűzön ki célokat és tervezzon meg tevékenységsorokat.

A központi utasítások révén szabályozott pedagógus tevékenységében is – csakúgy, mint az innovatív cselekvés lehetőségével bíró egyénekében ill. kollektívákéban – a megváltoztatandó *valóság* és egy elővételezett *célképzet* a két főszereplő. Csakhogy viszonyuk épp fordított: a pedagógiai tevékenység számára ilyen körülmények között az egyházi vagy világi hatalom által kodifikált *eszmény* a kiindulópont: a konkrét cselekvési célok és eszközök ebből eredeztetnek. A pedagógiai cselekvés tehát *felülről lefelé építkezik*: a cselekvési célok és eszközök az „Eszményt” szolgálják, tőle függnék elsősorban, nem pedig a megváltoztatandó valóságtól. Az „Eszmény” így alárendeli magának a valóság megváltoztatását. Épp fordítva, mint az innovatív cselekvésnél, amelynél a cselekvési célok és eszközök nem az „Eszménytől”, hanem a valóságtól függnék, amelynek megváltoztatásához az eszmények – immár kisbetűvel és többesszámban – az irányt mutatják. Az eszmények ezzel nem alárendelik maguknak a valóságot, hanem szolgálják.

Nem a pedagógiai tevékenység – mint olyan – zárja ki tehát az innovativitást, hanem e tevékenység egy bizonyos, meghatározott, jól leírható szabályozása. Sőt: a pedagógiai tevékenység a maga öntörvényű logikájánál fogva innovatív, és belső kényszerből kiált olyan szabályozási rendért (nem szabályozatlanságért és rendetlenségért tehát!), amely nem pusztán megengedi neki az innovativitást, hanem *éppen ezt követeli meg* tőle, és ehhez biztosítja számára a feltételeket.

A pedagógiai tevékenység természetével egyetlen megkötés vagy követelés fér össze: *a konkrétságé*. Azaz, hogy céljai, módszerei és eszközei – beleértve ebbe a szervezeti megoldásokat is – kötelezően igazodjanak az ott és akkor adott gyerekek és szülei, a pedagógusok és a tárgyi világ differenciált adottságaihoz, állapotához.

Az innovatív képességek és beállítódás alakításának előfeltételeiről

A képességek és a beállítódás tevékenység közben fejlődnek, illetve alakulnak ki. Ez közhely. Mégis tartogat meggondolni való konzekvenciákat, ha a pedagógusokra alkalmazzuk. Eszerint a pedagógus pedagógusi beállítódása és képességei annak a pedagógiai gyakorlatnak a természetétől, milyenségétől függnék, amelyet ő valósít meg, illetve amelynek megvalósítására kényszerül. (Az eredmény – az előállt vagy elő nem állt beállítódás és képességek – nem attól függ, hogy miként vélekedünk a gyakorlatról, amely azokat kialakította.)

A fentiekből következik, hogy a pedagógusok innovatív cselekvésre való beállítódása és innovációs képességei általában fordítottan arányosak pedagógiai tevékenységük *rendeleti szabályozottságával*.

A hazai iskolai gyakorlat mind ez ideig nem kedvezett az innovatív beállítódás és az innovációs képességek kifejlődésének. Az erősen szabályozott tevékenység mindenekelőtt az engedelmes és precíz végrehajtás képességeit és feltételes reflexeit termelte ki, és ezzel szinkronban a felsőbbbség tiszteletére és többnyire félelmére is épülő hierarchiatisztelő, és ezt a tiszteletet a diákoktól is megkövetelő beállítódást és mentalitást. A szabályozott gyakorlat a jellemet és a tudatot is a saját képére formálta. Ezért nagy tévedés volna úgy képzelni a dolgot, mintha a pedagógusok túlnyomó többsége pedagógiai meggyőződése, beállítódása és emberi alkata ellenében cselekednék, amikor végrehajtóként cselekszik. A tanárok és tanítók olykor-olykor felerősödő elégedetlensége nem annyira tevékenységük beszabályozottságának ellenében keletkezik, mint inkább a rossznak ítélt szabályozók ellenében.

A pedagógusoknak a jó iskoláról, tanításról, tanár-diák viszonyról, fegyelemről stb. alkotott felfogása annak a gyakorlatnak idealizált vagy elvonatkoztatott terméke, amelyet naponta folytatnak. A felszínen az a látszat, mintha azért járnának el a pedagógusok a maguk gyakorlatában így vagy úgy, mert így vagy úgy gondolkodnak. Pedig alapvetően és eredendően a fordítottja az igaz: pedagógusi létük mindennapjai determinálják és tartják fogva – ha nem is egyedül és kizárólagosan – pedagógusi tudatukat. A kölcsönhatás és az ellentétek egysége itt is igaz: a pedagógiáról való gondolkodás, miközben terméke a pedagógiai gyakorlatnak, vissza is hat rá. De a *pedagógiáról való gondolkodás* nem

kizárólag a közvetlenül űzött pedagógiai gyakorlattól determinált. A gondolkodásra mások gondolkodása, mások tapasztalatainak a megismerése is hat.

Az innovációs mentalitás elsajátítása és az innovációs képességek kialakulása szempontjából a fentiekből mármint az következik, hogy ez a mentalitás és ezek a képességek is elsősorban az őket igénylő és termelő gyakorlatban születhetnek meg, hogy tehát nem alakíthatók ki pusztán „tudattól tudatig” ható eszközökkel, még ha ezek jelentősége nem is tagadható.

Csapedában volnánk? Ha egyszer az innovációs képességek innovációs logikára épülő gyakorlat nélkül nem alakulhatnak ki, akkor kik teremtik meg az innovációs gyakorlatot?

Nem vagyunk csapedában, csak nagyon nehéz helyzetben. Eltekintve most a nem elhanyagolható anyagiaktól, a nehézség lényege abban van, hogy azoknak kell innovációs logikára épülő gyakorlatot létrehozni, akikben ennek legfeljebb a szándéka van meg, természetellenes beidegződés és tétova vélemény közé ágyazottan. Csakhogy még a legtétovább lépések is egy új gyakorlat felé: képességtermelők! A pedagógusok azon erőfeszítések közben válnak mind alkalmasabbá az innovatív pedagógusi létezésre, amelyeket egy innovatív gyakorlat létrehozására tesznek. Hozzáértő, tudatformáló továbbképzések és jól előkészített tréningek persze segíthetik és kell is hogy segítsék ebben őket.

Némileg más helyzetben vannak a pedagógusjelöltek. Saját pedagógusi gyakorlatuk nem lévén, mindenekelőtt egykori és jelenlegi *tanulói gyakorlatuk* képességhatározó és attitűdformáló hatásával kell esetükben számolni. Az innovatív képességek és beállítódás megléte szempontjából ez sem alábecsülendő akadály. A hazai oktatási gyakorlat ui. az általános iskolai, a közép- és felsőfokú oktatási intézményekben egyaránt nagy általánosságban még ma is a közlés-befogadás-visszamondás (jó esetben az alkalmazás) pilléreire épül. Az önálló megoldáskeresésnek, felfedezésnek, szuverén problémameglátásnak, az alternatívákban való gondolkodásnak, az alkotó szellemi mozzanatoknak vajmi kevés hely jut a képző intézmények által vezérelt és vezényelt tanulási (és nem annyira megismerési) folyamatokban.

A tanulók az iskolában, a diákok a felsőoktatásban azonban nemcsak tantárgyakban rögzített ismereteket és megismerési illetve elsajátítási technikákat tanulnak, hanem *mintákat* is elsajátítanak. Így a tanári-pedagógusi mintát is. Ez pedig – mint erről már szó volt – az esetek többségében nem innovatív.

De nemcsak az egyes tanárokról van szó, hanem elsősorban magáról az iskoláról, a képző intézményről mint működő rendszerről.

Az eddigiekben, az innovativitás jellemzésének megkönnyítése érdekében eltekintettem attól a specifikumtól, amely a pedagógiai szakma jellegéből adódik, nevezetesen attól, hogy az *intézményi* nevelésben mindig alapvetően az *intézményegész* bír hatással és csak másodlagosan az ezt működtető egyének. Az *iskola* a meghatározó nevelési tényező, nem pedig az egyes pedagógus. (Ez a felsőoktatási intézményekben, más hangsúlyokkal, de azt hiszem, szintén igaz.)

Mit jelent ebben az állításban az „iskola”? Először azt a *működési rendet* (szabályokat, eljárásokat, tradíciókat, jogi és munkamegosztási viszonyokat), amely a mindennapi történéseket szabályozza, és kijelöli bennük az egyének helyét és cselekvési lehetőségeik határait; másodsor a *személyközi viszonyokat*, amelyeket alapvetően meghatároz a működési rend. (Gondoljunk csak arra, miként alakulnak a személyközi viszonyok egy autokratikusan és egy demokratikusan működő iskolában), de ezen belül vitathatatlan önállósággal is rendelkeznek a működésben részt vevő személyek egyéni kvalitásaitól függően.

Mivel a nevelés elsődlegesen a „neveltek” cselekvéseiben illetve cselekvései által valósul meg – tehát a tevékenységek rendszerében –, a nevelés innovatív jellege is csak a tanulók tevékenységének megszervezésében érvényesülhet, tehát az iskola mint egész *működésében*. Az egyes tanárok önmagukban aligha lehetnek innovatívak – függetlenül attól, hogy erre predesztinálja-e őket beállítódásuk, és hogy megvannak-e az ehhez szükséges képességeik –, ha az iskola mint rendszeregész nem innovatívan működik. Egy tanóra vagy egy tanulási folyamat – ezen belül – kétségtelenül rendelkezhet

bizonyos függetlenséggel. De hogy milyen korlátozott és ingatag ez a függetlenség, azt csak az tudja, aki próbált már „szél ellen innoválni”.

Visszatérve mármost a tanárjelöltekre, az ő beállítódásukat az innovatív pedagógusi mivolt vagy létezési mód irányában nemcsak tanulói gyakorlatuk, nemcsak az egyes tanárok által nyújtott nyilván eltérő modellek, hanem mindenekelőtt egykori iskoláik egészséges létezési és reakció-módja, légköre determinálja. Tehát zömében egy erőteljesen beszabályozott vagy még mindig az 1985 előtti beszabályozottság bénultságában leledző létezési mód. (Mert hiába oldott és szüntetett meg sok centrális kötöttséget az 1985. évi oktatási törvény és ennek 1990-ben történt további liberalizálása, az iskolák túlnyomó többsége – számos ok következtében – nem tud mit kezdeni elnyert önállóságával és „szabadságával”, és éppen az önmeghatározásban és önirányításban való járatlansága és bármiféle külső, esetleg elmarasztaló megítéltetéstől való félelme következtében a régi automatizmusokba kapaszkodik.)

Látjuk: a pedagógusjelöltek sem „érintetlenek” a centrális irányítás iskolai következményeinek hatásaitól. Aki innovatív pedagógusi magatartás kialakításához kívánja őket hozzásegíteni és e magatartás tudás-, és képességbeli megalapozásában kíván közreműködni, annak fel kell készülnie a polémiaira.

De egyáltalán: olyasmi-e az innovatív beállítódás, amely „kialakítható”? És vannak-e specifikusan „innovációs képességek”? S ha mindkét kérdésre „igen” a válasz, mit tehet e tárgyban a pedagógusképzés?

A pedagógusképzés gyakorlatának, mikéntjének hatása az innovatív beállítódás kialakulására

A fenti alcím már jelzi: az a véleményem, hogy a pedagógusképzés felelőssé tehető a leendő pedagógusok innovatív beállítódásáért és innovációs képességeiért.

Az eddig elmondottakból az is egyértelműen következik, hogy ennek a felelősségnek csak akkor tud a pedagógusképzés megfelelni, ha önmagára is vonatkoztatja azt, amit pszichológiai és neveléseméleti órákon tanít, nevezetesen a *tevékenységek rendszerének* és mikéntjének meghatározó szerepét a beállítódás és a képességek alakításában.

Az innovatív pedagógusi *beállítódás* alapvetően annak a *megszokásnak* lehet csak a következménye, amely az *egyénnek a feladataival való találkozássorozatában alakul ki*. A beállítódás fogalma éppen azt fejezi ki, hogy valaki már „be van állítva” valamire, tehát így „működik” anélkül, hogy ezt minduntalan tudatosan akarnia kellene. A pedagógusképzés tehát mindenekelőtt azzal járulhat hozzá az innovatív beállítódás kialakításához illetve fejlesztéséhez, hogy olyan feladatok százaival és ezreivel szembesíti a jelölteket, amelyek csak innovatív módon oldhatók meg, és hogy a megoldásban éppen az innovativitást díjazza. Mit jelent ez?

Először is azt, hogy a diák módot és segítséget kap ahhoz, hogy tanulmányainak tartalmát – a kötelező penzumok figyelembevételével – és tanulásának folyamatát (a lépések egymásutánját) a saját konkrét jellemzőihez és saját aspirációihoz igazítsa.

Másodszor azt, hogy az egyetemi és főiskolai tanítás *metodikája* magában a tanulási folyamatban is kikényszerítse az *innovatív viszonyulást a megismerendőhöz illetve az elsajátítandóhoz*. Ennek az az előfeltétele, hogy a minimálisra csökkenjen a pusztá reprodukálásban abszolválható teljesítmény, azaz, hogy a képzés céljában és követelményeiben olyan szellemi produktumok fogalmazódjanak meg, amelyek elemi feltételként tételezik ugyan bizonyos tények és technikák elsajátítását, ám csak eszközként ahhoz, hogy valamely önálló produktum megszülethessék.

Harmadszor azt, hogy a követelmények között jelentős arányban szerepeljenek olyanok, amelyek csak többek kooperatív munkájával teljesíthetők. Az innovatív pedagógiai folyamat ui. csak kollektív „játék” lehet, amelyben a pedagógusok közötti, a pedagógusok és a diákok közötti valamint a diákok egymás közötti kooperációinak meghatározó jelentősége van. A pusztán vagy zömmel receptivitásra és reprodukálásra berendezkedő oktatásnak, az elfogadó és engedelmes magatartás kialakítását preferáló nevelésnek igen-

csak megfelel a pedagógiai folyamatban részt vevők atomizált egymás mellett élése. Tanár-diák, diák-tankönyv párosokban jószerint végigfuttatható az egész folyamat. Nem így az innovatív folyamatok! Ezek természetüknél fogva kooperatívak, mert minimum az eszmecserét előfeltételezik. Képtelenség egyetlen magányos tanárnak innovatív módon megszervezni egy tanulócsoporthat a munkát anélkül, hogy ez minden ott tanító kollégát ne érintene. Hiszen, ha igaz, hogy az innovativitás lényege a konkrét valóságból való kiindulás, akkor ez magában foglalja azoknak a folyamatoknak az ismeretét is, amelyek a többi kolléga vezetésével zajlanak, és tartalmazza azt az objektíve kialakult viszonyt is – akkor is, ha ez nem vagy nem kellően tudatosult –, amely az osztállyal dolgozó pedagógusok által irányított folyamatok között kialakul és hat. Magától értődik, hogy egymás tanári-pedagógusi munkájának már pusztán az ismerete is elemi foka és indikátora a kooperációnak. De aligha képzelhető el, hogy az együttműködés ezen a szinten megrekedjen. A logika is azt sugallja, a tapasztalatok is azt mutatják, hogy a team-munka az innovatív módon dolgozó pedagógusok uralkodó munkaformája. Ezért tartozik szervesen az innovatív beállítódás kialakításához a kooperációs készségek fejlesztése, ami természetesen csak kooperatív munkaformákban történhet.

Némi szorongással gondolok erre az előfeltételre, mert nem kisebb volumenű követelés húzódik meg mögötte, mint a pedagógusképzés tevékenységrendszerének átalakítása. Noha az eltérő típusú pedagógusképző intézmények között jelentős különbségek vannak a gyakorlati és elméleti jellegű tevékenységek arányaiban és általában a képzési tartalom pedagógiai orientáltságában, alighanem mindegyikükre helytálló megállapítás, hogy egyrészt magában a képzés gyakorlatában nem innovatívak, másrészt nem építenek a pedagógusjelöltek innovativitására. Márpedig az innovatív beállítódás és számos képesség, amely az innovatív pedagógusi létezési módhoz elengedhetetlen, csak akkor alakulhat ki, ha az egész egyetemi ill. főiskolai létezési mód innovatív. Csak akkor tehát, ha az egyetemista vagy a főiskolás a saját diák-létének megtervezésében és tanulási folyamatainak kivitelezésében innovativitásra *kényszerül*.

A nevelésről és az iskoláról szerzett ismeretek szerepe az innovatív pedagógusi beállítódás alakulásában

Mivel a beállítódás nem kizárólag a cselekvő egyén közvetlen gyakorlatának szokássá rögzüléséből, hanem – *gondolkodó* lényekről lévén szó – azokból a *gondolatokból* is születik illetve táplálkozik, amelyekkel a cselekvő egyén mások és a saját cselekvéseire reagál, a pedagógus beállítódása az iskoláról, a nevelésről és oktatásról, benne a pedagógusok és a diákok dolgáról és egymáshoz való viszonyokról való *vélekedésének* is függvénye. Éppen ezért a beállítódás formálásában a *direkt tudati ráhatásoknak*, a tudományos megismerésnek, mások tapasztalatai megismerésének és kritikai feldolgozásának is meghatározó szerepe van.

Az innovatív pedagógusok képzésében és nevelésében tehát kitüntetett szerep jut az iskoláról, a benne folyó nevelésről, az általa alakított személyközi kapcsolatokról való ismereteknek és személyes vélekedéseknek.

Miféle intézmény az iskola? Megszoktuk, hogy olyan intézmény, amelyben *előírt* tananyagokat, *kiszabott* időegységek alatt, *előre* eldöntött szervezeti keretekben kell *elsajátítani*. Olyan intézmény, amely valahonnan fentről és kívülről kapja az eszményeket és világnézeti alapvetéseket, sőt még az ezekből eredeztetett célokat is.

Miféle tevékenység a nevelés és az oktatás? Megszoktuk, hogy olyan tevékenység, amely a *tárgyának* tekinteti a diákot, akibe *be kell töltenie-táplálnia*, akiben *ki kell alakítania* valamit; olyan tevékenység, amely késznek és persze tökéletesnek tartott értékeket közvetít, és amely az adott társadalom *elfogadására* szocializál.

Mi a pedagógus dolga? Megszoktuk, hogy azoknak az *értékeknek és érdekeknek a képviselője*, amelyek képviselőjét számára előírták, olyan folyamatok megtervezése és kivitelezése, amelyek eredete az iskolára vonatkozó rendelkezésekben van, végpontja pedig a diákban, annak tudásában és erkölceiben.

Ahhoz, hogy az innovatív beállítódás létrejöhessen, az is előfeltétel, hogy a pedagógusjelölt ne fogadja el axiómáknak azokat a tételeket, amelyeket az iskoláról, a nevelésről-oktatásról és ebben a saját dolgáról a fentiekben röviden említettem. A tanárjelöltnek tudnia kell, hogy az ő hivatására és annak terepére vonatkozó megszokott alaptételeink *történelmi termékek*, tehát változóak és változtathatóak. Tudnia kell, hogy elméletben és gyakorlatban is léteznek más válaszok is arra vonatkozóan, hogy miféle intézmény is az iskola, mi is voltaképpen a nevelésnek és oktatásnak a funkciója és mi a dolga ebben pedagógusnak és diáknak.

Miféle intézmény az iskola? Nem szoktuk meg, de ettől még lehet és helyenként valóban olyan intézmény, amelyben a tananyagot a tanárok és a diákok folyamatosan újraserkesztik változó igényeik szerint a meglehetősen szellősre szabott kötelező keretek között; amelyben az adott kapacitások és feladatok egymásra vetítése nyomán a tényleges szükségleteknek megfelelően gazdálkodnak az idővel; ahol a szervezeti keretek elasztikusak, a legjobb belátás szerint változtathatók az adott szükségletek szerint, a pénzügyi lehetőségek feletti szabad rendelkezés alapján; ahol az eszmények, értékek és világnézetek pluralizmusa biztosítja az egyéni választás lehetőségét és mások választásának tiszteletben tartását.

Miféle tevékenység a nevelés és az oktatás? Nem szoktuk meg, de ettől még lehet és helyenként valóban olyan, amely *alanyának* tekinti a diákot, akit ahhoz kell hozzásegíteni, hogy felfedezze és *értelmezze* a világot; aki számára *nem* igazságnak tartott *ítéleteket* kell közvetíteni, hanem akit ítélni kell megtanítani; aki számára a társadalom adott állapota nem az elfogadás, hanem a változtatás, a beavatkozás tárgya a tökéletesítés szándékával.

Mi a pedagógus dolga? Nem szoktuk meg, de ettől még lehet és némely iskolában, óvodában már ma is az, hogy olyan nevelési és oktatási folyamatokat tervezzen és gondozzon, amelyek eredete nemcsak az intézmény meghirdetett funkcióiban és vállalásaiban van, hanem legalább ennyire az éppen adott tanulók aktuális állapotában is; hogy ne preferált értékeket közvetítsen kötelező érvénnyel, hanem eltérő értékeket mutasson be, segítsen ezeket értelmezni és ütköztetni, miközben a maga értékválasztásait – és netán ezzel kapcsolatos fejlődését, meg-megújuló kételyeit is – fennem vállalja.

Kétségtelen, hogy csak az utóbbiakban vázolt iskolakép és nevelésfelfogás keretében lehet elhelyezni és értelmezni az innovatív pedagógusi beállítódást. Ez utóbbi paradigmarendszerben ui. az iskola és a pedagógus innovativitása elengedhetetlen rendszerelem, amely nélkül az iskola nem működhet, míg az ennek előtte vázolt, ezzel ellentétes paradigmákra szervezett iskolai lét kizárja az iskola és a nevelők innovativitását.

Félreértés ne essék: nem azt mondom, hogy a tanárjelöltnek az utóbb vázolt paradigmarendszerben *kell* gondolkodnia az iskola, a nevelés-oktatás és a saját dolgai felől. De *tudnia kell, hogy így is lehet felőlük gondolkodni*, és hogy vannak, akik így gondolkodnak. Ezért van nagy jelentősége az ún. „alternatív pedagógiák” megismertetésének a pedagógusképzés keretében.

Az innovatív gondolkodás kialakításának néhány képzési konzekvenciájáról

Külön elemzést igényel és érdemel, hogy milyen összetevőkből épül fel az *innovatív gondolkodás*. E kérdés tudományos igényű megválaszolása beható gondolkodáslelektani, logikai és ismeretelméleti elemzéseket igényelne. Ezek meghaladják ennek az írásnak a kereteit és részben a szerző kompetenciáját is. Néhány észrevételt – merőben tapasztalati alapon – mégis megkockáztatok.

1. Ha az innovatív gyakorlatnak a valóságból való kiindulás az egyik sine qua non-ja, akkor az innovatív gondolkodásnak képesnek kell lennie a *valóság elemzésére és megközelítően helyes tükrözésére*.

Nagyon nehéz dolog *tudni*a valóságot, sőt, túllépni a valóságként mutatkozó felszínen az *igazság*, azaz a lényeg felé. A valóság, éppen mert „konkrét totalitás”, akkor válik a

megváltoztatására törő gyakorlat számára „kezelhetővé”, ha a gondolkodás képes a tarka felszín alatt a beavatkozás szempontjából fontos, lényegi mozzanatokat megtalálni.

Itt két dologról van tehát szó: tudni kell absztrahálni, és tudni kell, hogy mitől kell absztrahálni. Az oktatói-nevelői gyakorlat szempontjából nem egyformán fontos minden ami van, és nem mindig ugyanaz a fontos, ami egykor valóban fontos volt.

Mi igazítja el a valóság „boncolásában”, az itt és most lényeges megtalálásában a gondolkodást? Azt hiszem két dolog: a) a valóság adott állapotában mutatkozó *belső ellentmondások struktúrája* és b) *a beavatkozás célja*.

Ami az elsőt illeti: minden ember illetve közösség életének vannak olyan időszakai, amelyekben ellentmondások éleződnek ki egyfelől az illető ember illetve közösség kötelezettségei, vágyai és törekvései, másfelől az életét a jelenben meghatározó és behatároló tárgyi és személyi, érzelmi és tudati tényezők között. Ezek az ellentmondások az emberi cselekedetek hatórugói és katalizátorai, mivel az emberek természetes törekvése, hogy megszabaduljanak az ellentmondásoktól.

Létezik azonban az ellentmondásoknak egy olyan kritikus feszültsége, amely már inkább lefegyverez, semmint serkent. Származhat ez abból, hogy az ellentmondás objektíve feloldhatatlan, de abból is, hogy az egyén vagy közösség nem találja meg a feszültség gócpontját és így oldásának titkát és eszközeit sem.

A pedagógusnak értenie kell ahhoz, hogy feltárja mind az egyéneken, mind a gyerekek csoportjaiban, mind a munka feltételeiben azokat az ellentmondásokat, amelyek az egyén vagy csoport munkáját hátráltatják, közérzetét megrontják, fejlődését gátolják. Meg kell tanulnia feltárni az ellentmondások hierarchiáját és a közöttük meglévő dialektikus kapcsolatokat is.

Most már „csak” az a kérdés: hogyan lehet a legfontosabb, legjelentősebb ellentmondásokat feltárni. Ennél a pontnál lép be a valóságba „beavatkozó” személy – jelen esetben a pedagógus – célja, elővételezett szándéka. Könnyű volna, ha azt mondhatnánk: a pedagógusnak az a dolga, hogy megtanítsa a gyerekeknek az aktuális tantervi anyagot, és hogy elfogadtassa illetve elsajátíttassa velük az előírt magatartási illetve viselkedési normákat. Ergo: azok az ellentmondások a legfontosabbak, amelyek ebben akadályozzák a gyereket.

Csak hogy nem ilyen egyszerű, mivel más felfogás szerint nem *ez a* dolga a pedagógusnak. Vegyük pl. az innovatív pedagógiai gyakorlatot. Ez *öntevékenység* gyakorlat, a benne szereplő személyek cselekvő, alakító emberek. A cselekvések szervezőjének és gondozójának tehát a valóság elemzése során azokat az ellentmondásokat kell feltárnia, amelyek az öntevékenységben, a munka alkotó jellegű végzésében támasztanak akadályokat. Egészen más összefüggések és más fontossági sorrend tárul fel egy *ilyen* elemzési szempont alapján, mintha az el- és befogadtatás szempontjaiból indultunk volna ki.

Látjuk, a valóság csak a maga értelmezhetetlen konkrétságában, a maga „őseredeti” állapotában objektív. Amint meg akarjuk érteni abból a célból, hogy *belőle* induljunk ki változtató-fejlesztő cselekvéseink során, óhatatlanul „szubjektivizáljuk”, mert mi döntjük el, hogy mely összetevőktől tekintünk el és milyen fontossági sorrendet állítunk fel az absztrakció szűrőjén fennmaradt objektíve létező tényezők között.

Amit mármost ezek szerint feltétlen meg kellene tanulni a pedagógussá készülődés folyamatában, az a valóság fent említett „szubjektivizálása”, azaz meghatározott, elővételezett szempontok, beavatkozási célok alapján történő elemzése.

2. Amit aztán ezzel együtt, ettől elválaszthatatlanul ugyancsak meg kell tanulni, az az elemzés számára elővételezett *cselekvési célnak* az elemzés eredményétől függő azonnali *korrigálása vagy megváltoztatása*. A valóságot ui. csak annyiban „szubjektivizálhatjuk”, hogy előzetesen eldöntjük, mi az, amitől el kell tekintenünk mint elővételezett szempontunkból feltehetően lényegtelenről. De az elemzésekbe bevont tényezők állapotát és a köztük lévő oksági kapcsolatokat és kölcsönhatásokat már nem „szubjektivizálhatjuk”, azaz, ha tudományos korrektséggel járunk el, azt sikerül feltárnunk, ami objektíve van. Ez pedig, mint immár beláthatóvá és így kezelhetővé tett valóság, kiinduló pontul kell szolgáljon már az innovatív pedagógiai tevékenység céljának a meghatározásában is.

A pedagógusjelöltnek tehát el kell kezdeni felkészülni arra a nagyon bonyolult és összetett gondolkodási műveletre, amelyet *céltételezésnek, célkitűző folyamatnak* nevezhetünk. Ennek a folyamatnak a során a célokat is meg-megújulóan hierarchizálni kell, meghatározni, hogy mikor mi a legfontosabb, hogy mi az, aminek elérése nélkül nem lehet továbblépni. Voltaképpen a pedagógiai folyamat stratégiai vonalát kell kidolgozni, meghatározni a „fő csapás” irányát, méghozzá a *szükségletek és a lehetőségek* összevetése útján. Mert a valóság elemzéséhez nemcsak a pedagógiai állapot elemzése tartozik, hanem a beavatkozás objektív és szubjektív *feltételeinek* az elemzése is. A pedagógiai voluntarizmustól csak az objektív lehetőségek számbavétele ment meg.

3. A célkitűzés folyamatában meg kell tanulni számolni a tervezett beavatkozás lehetséges *következményeivel*. *Hipotéziseket kell tehát felállítani* a várható következményekről, mérlegelni kell a beavatkozás céljának szempontjából előreláthatóan negatív és pozitív következmények arányát és súlyát, és variánsokat kell végiggondolni az eltérő következményekből való továbblépésre.

A pedagógiai folyamat során aztán rendkívül fontossá válik, hogy *helyes ítéleteket tudjunk alkotni* arról, ami történik és, hogy a változásokból *helyes következtetéseket tudjunk levonni* arra vonatkozóan, hogy ami történt, miért történt. A gondolkodás ebben a folyamatban mentes kell hogy maradjon mindenféle érzelemtől, mindenekelőtt pedig a hiúságtól, mert ez rendszerint meggátolja abban, hogy önmagára kritikailag tudjon reflektálni; és mentesnek kell maradnia a félelemtől és a szolgálalkúságtól is, mert ezek meggátolják abban, hogy a folyamat más szereplőire is kritikaian reagáljon. A gondolkodásnak meg kell őriznie kognitív-logikai függetlenségét és érzelmektől való érintetlenségét ahhoz, hogy elfogulatlanul tudjon egyrészt saját, másrészt mások korábbi céltételezéseiről és stratégiai elgondolásairól ítéletet alkotni.

A gondolkodási képesség itt már a jellem határzónájába lép. Feltárul egy újabb összefüggés, amelynek boncolásába itt nincs mód belemenni, de hiba volna nem felhívni rá a figyelmet: ez a *gondolkodás és a jellem* közötti összefüggés. Mert bizony a következetes és korrekt gondolkodásnak jellembeli előfeltételei is vannak, mivel előre igazán nem tudható, hogy miféle eredményekhez vezet el gondolkodásunk, mikkel és kikkel konfrontálnak majd bennünket a gondolkodás szülte következtetéseink, illetve mi mindennel kényszerít szembenezésre korábbi vélekedéseinkben és tetteinkben. A gondolkodás tehát kockázatos dolog. Következetes kibontakozásának épp ezért gyakorta nem az egyének kognitív és kombinatív képességei, hanem jellemük gyengeségei szabnak határt.

A pedagógusképzés aligha utasíthatja el magától a feladatot, hogy alanyainak jellemével is törődjék. Ehhez jó alkalmat kínálnak a szerzők hírnevét és rangját nem tisztelő, „kíméletlen”, azaz csak a logikai összefüggésekre, a következtetések és megfogalmazások pontosságára tekintő *szövegelemzések* és a kisebb csoportokban gyakorolt viták. Ezek során megtanulható, miként lehet mások véleményének megértésére törekedni, hogyan kell úgy kérdezni, hogy az elősegítse a *megértést*, ami nélkül az egyet nem értés is pontatlanná válhat. A viták figyelemre, pontosságra, a saját nézeteink iránti igényességre és véleményeink vállalására nevelnek.

4. A valóságból való kiindulás egy nagyon fontos elemét nem érintettem még: azt a *szellemi vagy gondolati illetve gondolkodási valóságot*, amelynek a pedagógiai munka szempontjából igen nagy a jelentősége. A pedagógiai tevékenység számára kitüntetett jelentősége van annak, hogy *mit gondolnak és hogyan gondolkodnak* a nevelési folyamat szereplői.

Az autokratikus, centralizált irányítású oktatási rendszerek iskoláiban, amelyek utasításban kapták, hogy milyen gondolatokat közvetítsenek és milyen gondolkodásra tanítsanak meg, azért volt ez fontos, hogy tudják, mit kell „kigazolni”, „lebontani” a diákok gondolatai illetve nézetei közül, és hogy azt is tudják, miféle gondolkodási technológiáktól, „tévelygésektől” kell megóvni őket (mondjuk pl. a folytonos kételkedéstől, az ún. „bizonyosságok” kritikai felülvizsgálatától). Ebben a szisztémában jószérivel csak itt volt szükség arra, amit a pedagógusi innovativitás fő pilléréként említettem, nevezetesen a „terepismeretre” – azaz a tanítványok mégoly titkos gondolatainak ismeretére is! –, mert csak ennek birtokában lehetett olyan tanítási és meggyőzési stratégiát kidolgozni, amely biztosíthatta az indoktrinációs pedagógia sikerét.

Az iskolák viszonylag autonóm önmeghatározására épülő oktatási rendszer intézményeiben másról van szó. A diákok gondolatai és gondolkodása mint adott valóságelemek *nem megmunkálendő tárgyai* a nevelői-oktatói beavatkozásnak, hanem szuverén, *tiszteletben tartandó alanyi tényezők*, amelyekkel aktív kapcsolatba kell kerülni.

Akkor is, ha a gondolatok szerintünk többé-kevésbé tévesek és a gondolkodásmód sehová sem visz? Akkor is!

Három okból: Először is azért, mert a mi tudásunkban, ítéleteinkben is szükségképpen csak *viszonylagos* az igazságtartalom, mint ezt minden új felfedezés fényében korábban vélt tudásunkról megállapítjuk; másodszer azért, mert a gyerekek úgymond „tévedéseinek”, „csacsiságainak” jelentős hányada a felnőtt ember számára igen sok, a felnőtté válás folyamatában rég kilúgozódott eredetiséget és sajátosságot hordoz, mint pl. a gyermekrajzok; harmadszer azért, mert nem az a pedagógus dolga, hogy növendéke nézeteivel és gondolataival a maga nézeteit és gondolatait állítsa szembe, mondván: tévedsz, az igazság bennem lakozik, hanem az, hogy hozzásegítse a tanítványait, hogy következetesen végiggondolják, amit gondolnak, hogy végigmenjenek a maguk vágta ösvényen, hogy a végére járjanak annak, amit állítanak. „Nincs az a tévedés, amely önmagától szét nem fozzlana, ha következetesen végiggondolják” – mondta egy francia gondolkodó (*Vauvenarge*). Ehhez kell tanítványainknak a segítség, így tanulhatják csak meg, hogy a gondolkodás összeférhetetlen a kinyilatkoztatással; hogy a kijelentés felelős aktus, mert óhatatlanul korrekciók követik; hogy a tudás nem állapot, hanem folyamat, amely lényegében tévedések korrigálásából áll; hogy tehát *aktívizálni kell a tévedést, nem pedig elnyomni*, mert csak ez indíthatja be a gondolkodás önkorrrekciós folyamatait.

Azt írtam fentebb, hogy az innovatív pedagógia alanyi pedagógia, amely alanynak tetelezi a diákot is és a tanárt is. A gondolkodásra kivetítve ez azt jelenti, hogy a *gondolkodás alanyi jog és alanyi kényszer is*, ha úgy szervezzük meg a folyamatokat, hogy ez a kényszer előálljon.

Ennek a technikájára kell megtanítani az egyetemeken és a főiskolákon a pedagógusjelölteket. *Ez a pedagógiai „szakmaiság”, nem pedig az, hogy én tudom a választ az általam feltett kérdésekre.*

Az innovatív pedagógus nem arra törekszik, hogy a saját gondolatait és a saját gondolkodásmódját fogadtassa el, hanem arra, hogy egy idegen gondolatmenet belső koherenciájának létrehozása érdekében nyújtson segítséget a tanulónak mindaddig, amíg ez a koherencia elő nem áll, vagy ameddig nem válik a tanuló és társai számára is világossá, hogy a koherencia sosem fog előállni, mert a gondolat, vélemény eleve önellentmondásokat tartalmaz.

A koherens gondolatmenet, érvelés, vélemény persze attól még nem lesz tudományosan igazolható vagy részemről morálisan elfogadható, hogy koherens. De legalább *tiszta* lesz, *markáns*, *átlátható* és *megragadható*. Alkalmasint épp *emiat* könnyebben cáfolható vagy leleplezhető.

Két eset lehetséges: vagy elfogadható a tanár szerint a koherens végeredmény, vagy nem. Ez utóbbi esetben kötelessége a tanárnak a szerinte elfogadhatatlan végeredménnyel vitába szállni, azt cáfolni, kiigazítani, alkalmasint a tévedésről a diákot meg is győzni. Kötelessége továbbá kielemezni, hogy mi vezetett a szerinte tévedéshez, és hogy hol volt az a népmesei „hármasság”, ahol a tanítvány gondolkodása irányt vétett. Az ilyen elemzés nyújt igazi segítséget a tanulónak, nem pedig az, ha egyszerűen közöljük vele, hogy megoldása-válasza téves. Elvégre is, nem a választ kell megtanítani, hanem a *válaszolást*. Brechttel/szólva: „A helyes járás fogalma jobb a helyes út fogalmánál”.

A pedagógusképzés számos alkalmat nyújt arra – mindenekelőtt a kiscsoportos együttléteken –, hogy a leendő pedagógusokban kialakulhasson az a fajta szellemi robbanékonyság, rögtönzőkészség, amely az ilyen innovatív típusú folyamatvezérléshez elengedhetetlen. Szükséges ehhez persze a *magabiztosság* is, ami egyfelől az alapos szaktárgyi felkészültségben, másfelől az ismertetett innovatív folyamatvezetési rutinban gyökerezhet csak.

És még valamiben: abban a tudatban, hogy mi is szükségképpen tévedünk, és ha ez nem is örömdetes, de nem is olyan nagy baj, mert a gondolatok szabad mozgására épülő folyamatban a pedagógus tévedése is csak egy állomása saját és mások épülésének.