

INNOVÁCIÓ ÉS TANULÁSELMÉLET A TANÁRKÉPZÉSBEN ÉS AZ ISKOLÁBAN

URBÁN PÉTER

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Tanulmányunk a pedagógiai innovációk egyre nagyobb kutatói és szélesebb társadalmi érdeklődést kiváltó kérdéséhez a konstruktivista tanulásemélet felől közelít. A tanuláseméleti megközelítés az eddig főképp a tág értelemben vett szervezeti működésre koncentráló vizsgálódásokat meggyőződésünk szerint releváns új szempontokkal egészítheti ki. A konstruktivizmus gondolatmenetünk középpontjába állított adaptivitásfogalmának segítségével az innovációk tervezésének, bevalásának és elterjedésének problémája új módon válik felvethetővé. A kérdés fókuszja a jóság objektív kritériumairól az érintett személyek (tanárképzők, pedagógusok, tanulók, szülők stb.) előzetes tudásrendszerre, ismereteire, meggyőződéseire, tapasztalataira helyeződik át, amelyek az eredményesség növelését célzó újításnak vagy éppen az újítással felváltani kívánt gyakorlatnak az adaptivitas tapasztalatát biztosíthatják. Az alapvetően elméleti igényű, ám az empirikus kutatás számára is számos kérdést megnyitó tanulmány a hagyományos tanulási környezet sajátos ellenálló képességének okait keresi, és igyekszik rámutatni a lehetséges beavatkozási pontokra.

Kulcsszavak: innováció, konstruktivista tanulásemélet, adaptivitas, hagyományos tanulási környezet, tanárképzés

Bevezetés

Az oktatás különböző szintjein megvalósuló innovációs törekvések kialakulása, bevalása, fennmaradása, illetve elterjedése iránt az elmúlt időszakban mind a kutatás, mind az oktatásirányítás részéről fokozott érdeklődés tapasztalható. Az utóbbira jó példa a közoktatásban bevezetett mestertanári és kutatótanári fokozat, mindkét kategória esetében ugyanis hangsúlyos feladatot jelent az innovációk tervezése, megvalósítása, értékelése, dokumentálása és az ezáltal keletkező tudás megosztása. A növekvő tudományos érdeklődést pedig például a nemrég lezárult, *A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban* (röviden: *Innova*) című, az alábbi gondolatmenet számára is többször viszonyítási alapot nyújtó nagyszabású kutatási projekt szemlélteti meggyőző módon. Éppen az imént megnevezett példák vi-

lágítanak rá azonban arra is, hogy e fokozott figyelem elsősorban a téma szervezettefejlesztési aspektusaira irányul, és így olyan kérdések összefüggésében merül fel az innováció kérdése, mint a vezetési stílusok, a munkahelyi klíma, a tanári autonómia keretei stb. Tanulmányunk a szervezeti vonatkozásoktól csak részben elválasztható, mégis új szempontokat kínáló és újszerű eredményeket ígérő megközelítést javasol, amikor tanuláseméleti kontextusban helyezi el az innovációval kapcsolatos kérdéseket.

Egy tanuláseméleti megközelítés a téma azon mozzanatait helyezi a vizsgálódás középpontjába, amelyek az oktatás az innováció (lehetősége) által érintett szereplőinek valóságpercepciójával, a folyamatok ok-okozati összefüggéseit érintő vélekedéseivel, illetve azzal kapcsolatosak, ahogyan e szereplők előzetes tudásrendszerébe a pedagógiai kutatások empirikus adatokkal is alátámasztott eredményei beépülnek. Nemcsak a neveléstudomány, hanem a laikus megfigyelő számára is ismert körülmény ugyanis például, hogy a gyakran „hagyományos tanulási környezet”-ként emlegetett, többek között a tudás jellegére, a tudásátadás mechanizmusaira, a tanárszerepre, az osztályterem berendezésére, a használt eszközökre, illetve az értékelés módjára vonatkozó döntések jellegzetes együttese meglehetősen stabilnak mutatkozik még a bizonyítottan eredményesebb megoldásokkal szemben is. Erre utal például Komenczi Bertalan, amikor rámutat, a 19. század vége óta folyamatosan jelen lévő, az oktatás bevett gyakorlatát kritizáló hangok és az alternatív pedagógiai mozgalmak ellenére az „iskola tradicionális alapszövege nem sokat változott”, és sürgetően veti fel azt a kérdést, amelynek megválaszolásához jelen tanulmány is közelebb kíván lépni: „[m]ég az angolszász világ iskoláiban is a tradíció az a norma, amelyhez képest változnak az osztálytermi tevékenység keretei és formái. El kell gondolkodni azon, hogy mi lehet az oka a tradicionális oktatás rendíthetetlennek tűnő ellenállóképességének” (Komenczi, 2016, 21.). Egy kifejezetten innovatív pedagógusok körében végzett interjúkutatás pedig arra az eredményre jutott, hogy a jó iskola meghatározó összetevőiről megkérdezett tanárok válaszaiban például a szakmaiság vagy a tanuló-központúsággal szemben a tanulási környezet minősége csak minimálisan jelent meg (Fehérvári, 2016).

Gondolatmenetünk elméleti keretét a konstruktivista tanulásemélet adja. A tudományfilozófiai (ismeretelméleti, nyelvfilozófiai stb.) és pszichológiai kutatási eredményeket ötvöző konstruktivizmus ugyanis nem csupán egy „negyedik paradigma” (Nahalka, 2002) elméleti hátterét jelentheti a neveléstudományi gondolkodásban, hanem egyfajta metaelméletként egyszerre mind a teoretikus pedagógiai tudás gyakorlati életképességéről és annak korlátairól is képes számot adni, így jó okkal várhatjuk tőle, hogy az innovációkkal kapcsolatos kérdéseket is új, produktív összefüggésben tudja láttatni.

A fentiek már világossá tették, hogy dolgozatunk alapvetően elméleti érdekeltségű kérdéseket tárgyal, ezáltal azonban reményeink szerint fontos új empirikus vizsgálatokat alapozhat meg. Amint már utaltunk rá, e szerteágazó kutatási terület korántsem

tekinthető empirikusan feldolgozatlanak, munkánk során ezért törekedtünk arra is, hogy következtetéseinket a már rendelkezésre álló kutatási eredményekhez viszonyítva fogalmazzuk meg.

A hagyományos tanulási környezet fogalmának értelmezését követően a kutatási kérdést a konstruktivista tanulásemélet keretei között interpretáljuk. Megítélésünk szerint különösen a konstruktivizmus adaptivitásfogalma érdemel kitüntetett figyelmet, hiszen ez teszi majd lehetővé, hogy ne a hagyományos tanulási környezet jóságát, objektív módon mérhető eredményességét, hanem adaptivitását helyezzük a középpontba, és azokat a tényezőket érvényesítsük, amelyek ezt az adaptivitást ilyen erőteljesen biztosítják.

A hagyományos tanulási környezet összetevői

A tanulási környezet fogalmának tartalma nem teljesen egységes a szakirodalomban. Témánk szempontjából a fogalom egy viszonylag tág értelmezése látszik célravezetőnek, amelyben helyet kapnak például a tanulásszervezés elméleti előfeltevései is. Nahalka István következő definíciójából indulunk ki: „A tanulási környezet azt a gondolatilag egységes, határozott elméleti alapokon nyugvó, a tanulási folyamatot befolyásoló összes fontos tényezőt magába integráló rendszert jelenti, amelynek keretei között a valóságos iskolai tanulás végbemegy” (Nahalka, 2002, 66.). Az idézett meghatározást ugyanakkor már most szükségesnek tartjuk egy ponton árnyalni, illetve kiegészíteni. A tanulási környezetet meghatározó „határozott elméleti alap” korántsem úgy tekintendő „határozott”-nak, hogy arról birtoklója explicit, tudatosult, koherens rendszerként be tudna számolni, ehelyett feltehetően éppen azok az elméletek gyakorolják a mindennapi osztálytermi munkára a legnagyobb hatást, amelyek implicit módon vesznek részt a tanulást érintő, gyakorlati következményekkel járó meggyőződések kialakításában.¹ Emellett fontos hangsúlyoznunk, hogy ilyen „határozott elmélet” nem csupán a pedagógus gondolkodását és szervezői tevékenységét vezérelheti, hanem többek között a tanulókét is. A tanulónak a tanulás folyamatára vonatkozó elméletei legalább olyan mértékben meghatározzák a tanulási környezet érzékelését és eredményességét, mint a pedagógus meggyőződései.

Lényegesen problematikusabb fogalom a „hagyományos tanulási környezet” mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalomban meghonosodott terminusa, amelynek tartalma a különféle innovatív tanulási környezetekkel szembeállítva bontakozik ki, és

¹ Knausz Imre *Műveltség és demokrácia* című kötetének Utóhangjában a pedagógiai metaforák hasonlóságára mutat rá: „Azt mondják a metaforakutatók, hogy a legkiüresedettebb metaforák határozzák meg a legerősebben a gondolkodásunkat. Ha például azt mondom: leadom az anyagot, ez csak egy szófordulat, nem kell szó szerint érteni. De benne van egy rejtett üzenet, amely rátelepszik a szemléletünkre.” (Knausz, 2018, 381.)

így szükségszerűen mint az innováció előtti állapot kizárólag negatív értékindexekkel ellátva azonosítódik.² E részben terminológiai, részben e dolgozat témáját is mélyen érintő szemléletbeli probléma alapos körüljárására itt ugyan nincs lehetőség, a fogalom kapcsán röviden felvetett anomáliára az alábbiakban még utalnunk kell.

Komenczi Bertalan (2016) saját tipológiájában a tanulási környezetek szervezésének négy alapformáját különíti el. A tradicionális tanulási környezettel a konstruktivista, a komplementer, illetve a problémaközpontú tanulási környezetet állítja szembe. A szerző a tradicionális tanulási környezetet hét jellemző együtteseként mutatja be. A tanulás ebben az összefüggésben egy kész tudásrendszer reprodukcióra irányuló befogadását jelenti, szemben például a konstruktivista felfogással, amely a tudás aktív megkonstruálódásáról beszél. Ebből az elképzelésből következnek a tanári és a tanulói szerepek is: a tanár ennek a kész tudásnak a forrása, feldolgozója és közvetítője, a tevékeny fél, a tanuló pedig az ismeretek passzív befogadjaként jelenik meg. A hagyományos tanulási környezet a tananyagot gyakran emeli ki a valós élethelyzetekből, és egyfajta dekontextualizált ismeretként tárja a tanulók elé. Az elsődleges források helyett a tudás a tankönyvekből ismerhető meg, az ismeretek feldolgozása többnyire induktív módon lineáris, mechanikus folyamatok keretében történik. Az értékelés a tanulási ciklus végén, a tanulás helyzetétől határozottan elválasztva történik, gyakran frusztrációval jár együtt. Komenczi a tradicionális tanulási környezet jellemzőjeként azonosítja továbbá, hogy a folyamat kívülről vezérelt, és a motiváció sokszor nem nélkülözi a félelem mozzanatát sem (Komenczi 2016, 35.).

A fenti jellemzők mellett a hagyományos tanulási környezet sajátosságaként találkozunk az irodalomban a frontális óravezetés dominanciájával, a tudatosan tervezett értékelés szinte kizárólagos szummatív jellegével, a tanulók közötti egyéni különbségekkel szemben mutatkozó érzéketlenséggel (vö. pl. Brooks & Brokks, 1999; Nahalka, 2003a; Knausz, 2008).

A következőkben a konstruktivista tanuláselmélet néhány releváns aspektusának kiemelését követően arra a kérdésre is választ keresünk, milyen tényezők biztosítják az imént körvonalazott tanulási környezet elemeinek ellenálló képességét.

A konstruktivista tanuláselmélet

A konstruktivista tanuláselmélet abból az egyszerűnek ható, mégis súlyos következményekkel járó, a tanulási környezet gyökeres újragondolására készítő tételből indul ki, hogy a tudás mindig aktív konstrukció eredményeképpen születik meg (Brooks & Brooks, 1999; Nahalka, 2002). A tanulás folyamatát tehát nem írhatjuk le a hagyomá-

² Hasonló szerepet tölt be a hagyományos jelző a korszerű műveltségről szóló diskurzusban is (Urbán, 2022).

nyos tanulási környezet mögött álló modell szerint, amely a tudásra egyfajta maradék-talantul áthelyezhető tárgyként, a tanuló elméjére pedig a tudást felhalmozó tartályként tekint. Ennek az alapvetésnek köszönhető, hogy a konstruktivizmus érdeklődésének a középpontjában nem a tanítás, hanem maga a tanulás áll: az a folyamat, amely során az új információk a tanuló számára személyes jelentést kapnak (Fosnot & Perry, 2005; Nahalka, 2006; 2013). A konstruktivista alapokon nyugvó tanulási környezet tehát nem a tudásátadás zavartalanságát biztosítja, hanem ezeket a jelentéskonstruáló folyamatokat optimalizálja (Nahalka, 2002).

A konstruktivista tanuláselmélet alapjaira épülő pedagógiában radikálisan megnő a szerepe a tanuló előzetes tudásrendszereinek, azaz ismereteinek, személyes tapasztalatainak, meggyőződéseinek, a gondolkodását meghatározó elméleteknek, hiszen ezek nagymértékben határozzák meg az új információk észlelését: a konstruktivizmus Piaget nyomán rámutat arra, hogy már a tapasztalás maga sem elméletfüggetlen (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 2002). Az új tudással való találkozás előtt tehát gondot kell fordítani a tanulók előzetes tudásrendszerének minél alaposabb feltárására.

A konstruktivista elkötelezettségű pedagógiai kutatások gyakori témája a tévképzetek területe: azok a tudományos konszenzustól eltérő meggyőzések és elméletek, amelyek ennek az eltérésnek a dacára sokszor igen jó magyarázóerővel bírnak, és ezért nehezen is változtathatók meg (Korom, 2005; Jung, 2020). A tévképzetkutatások szemléletes példája a gyerekek a Föld gömbölyű alakjára vonatkozó fogalmának fejlődése (Nahalka, 2002). Abban az esetben, amikor a tanuló előzetes tudásrendszere összeférhetetlen az új tudással, a valódi tanulás érdekében fogalmi váltásra van szükség, azaz arra a munkára, amely során a tanuló korábbi fogalmi struktúrái radikálisan átrendeződnek (Korom, 2005). A fogalmi váltás megtörténetnek nemcsak az tehát a feltétele, hogy az új tudás elfogadható módon legyen képes pótolni a régit, hanem az újnak valamiképpen jobbnak kell lennie az általa felváltottnál: a jelenségeket jobban, egyszerűbben, használhatóbban, „elegánsabban” kell magyaráznia (Korom, 2005).

A tévképzetek és a fogalmi váltás jelensége ezen a ponton már átvezet a konstruktivista tanuláselmélet problémafelvetésünk felől nézve talán leginkább releváns következményéhez, a tudás adaptívitásának kérdéséhez. Épp a tévképzetek nehezen megingatható stabilitása hívja fel ugyanis a figyelmünket arra, hogy a tudáskonstrukció folyamata szempontjából az adaptívitásnak fontosabb szerepe van, mint annak, hogy az új tudás objektív igazságát hangsúlyozzuk. Ezért ragaszkodik a konstruktivista pedagógia többek között az elsődleges, hiteles, életszerű kontextusokhoz, a tanulók kérdéseinek, ötleteinek folyamatszabályozó szerepéhez vagy a kooperatív tanulásszervezéshez (Nahalka, 2002). A tanulás tervezése során tehát a pedagógusnak fel kell mérnie a tanulók új tudással összeférhetetlen előzetes tudását, illetve fel kell tárnia az e tudás adaptívitását biztosító tényezőket és azokat a valós, életszerű prob-

lémákat, amelyekre az új tudás jobb és egyszerűbb megoldást kínálhat a korábbinál. A fentiekből az következik, hogy ettől abban az esetben sem tekinthetünk el, ha az adott tananyag látszólag teljesen érdektelen a tanuló életének aktuális problémái felől nézve. Ilyenkor a szakirodalom egy „köztes cél” (*intermediate goal*) kitűzését javasolja. Az aerodinamikai ismeretek például önmagukban egyes korosztályok számára viszonylag alacsony adaptivitással bírnak, de ugyanezen életkorban egy egyszerű, sokáig a levegőben maradó repülőgépmodell készítése már találkozik ugyanezen tanulók igényeivel (Middleton, Rheingold & Seaman, 2018).

A hagyományos tanulási környezet adaptivitása és az innováció lehetőségei

A konstruktivista tanulásemélet a hagyományos tanulási környezet tanulmányunk elején szóba hozott, mind az innovációs törekvésekkel, mind a korszerű neveléstudományi kutatások eredményével szemben mutatott ellenálló képességét is újszerű kontextusba helyezi. A problémát az előző pontban végiggondolt szempontok alapján újrafogalmazva a tudományos kutatás által objektív mércével mérve is eredményesebb megoldások és a hétköznapi gyakorlat között fennálló, áthidalhatatlannak tűnő feszültségről áthelyeződik a fókusz az adaptivitas kérdéseire: Milyen tényezők biztosítják a hagyományos tanulási környezet szereplői számára az adaptivitas tapasztalatát? Milyen tényezők gátolják például a kutatások alapján bizonyítottan eredményesebb innovatív megoldások adaptivitasának tapasztalatát?

Az adaptivitas fenntartó tényezők számbavétele előtt röviden vissza kell térnünk ahhoz a probléma komplexitását jelentősen növelő körülményhez, amelyre már a tanulási környezetek meghatározásának árnyalásánál is utaltunk. A tanulási környezet adaptivitasáról beszélve nem csupán a pedagógus tudásával, meggyőződéseivel és előzetes tapasztalataival kell számolnunk, hanem legalább ugyanolyan mértékben a tanulókéval, sőt a tantestület többi tagjával, illetve a szülőkével is. (A tanuláseméleti megközelítés tehát ezen a ponton több szempontól is érintkezik a szervezetelméleti megközelítéssel.) Hiába szervezi meg a tanulási környezetet a pedagógus innovatív módon, ha például a tanórán részt vevő tanulók a tanár kezdeményezéseit nem tapasztalják adaptívnek saját szempontjukból. A nagy energiaráfordítással megtervezett, ám emiatt mégsem „működő” progresszív tanulási környezet az innovatív pedagógus számára sem bizonyul adaptívnek, ami egy sajátos ördögi kört alkotva könnyen és gyorsan fojthatja el az újító törekvéseket.

A hagyományos tanulási környezetnek tehát nehezen kikezdzhető adaptivitas biztosítanak azok a régóta rögzült szerepelvárások, amelyek kizárólag a tanár felelősségi körébe utalják a tanóra cselekvést igénylő feladatait: pl. a kész „tananyag” rendelkezésre bocsátását, „leadását” (vö. Knausz, 2018), magyarázatát, az értékelést, a tanulói oldalon pedig főképp az utólagos memorizálás feladata áll. A tekintélyes, nagy tudású,

jól magyarázó, jó előadó, humoros, igazságos és következetes tanárról szóló erőteljes szerepelvárások (vö. Helmke, 2014) fényében nem igényel magyarázatot egy frontális munka keretében „diktált” áttekinthető vázlat, amelyet otthon kell megtanulniuk a tanulóknak, egy nagyobb hangzavarral járó kooperatív munka viszont annál inkább, különösen akkor, ha az így szervezett óra végén nem körvonalazódik az egyetlen, a megtanulandó „helyes válasz” (vö. Brooks & Brooks, 1999).

A teljesség igénye nélkül a hagyományos tanulási környezet adaptivitását biztosító tényezőként azonosíthatjuk továbbá az explicit, ismertjellegű tudás felsorolására épülő tantervi szabályozókat, a magas osztálylétszámokat és tanári óraszámokat, az iskolai tudás körüli bizonytalanságokat (vö. Csapó, 2002; Urbán 2021; 2022), az értékeléssel kapcsolatos anomáliákat (pl. Csapó, 2002, Knausz, 2008), a nagy téttel bíró vizsgák torzító, „backwash hatását” (Réti, 2015; Illich, 2003) és nem utolsósorban azt is, hogy a hagyományos tanulási környezet „zökkenőmentes” átmenetet tesz lehetővé a felsőoktatás előadásainak és szemináriumainak világába (vö. Cheng, 2012).

Már e néhány tényező felsorolásszerű számbavétele is jól érzékelteti, milyen sok ponton akadhat el a tudományos kutatás eredményeinek gyakorlati adaptálása vagy akár még egy egyszerű innovációs kezdeményezés is. A konstruktivista tanuláselmélet tanulságait szem előtt tartva tudatosíthatjuk, hogy a feladat közel sem merül ki az újítás eredményessége melletti érvelésben, ennél sokkal fontosabb, hogy az innovációt a korábbi gyakorlatnál adaptívabbnak tapasztalhassák meg az érintettek. Korábban az adaptivitás fogalmát két tényezőre bontottuk: az adaptív tudás birtokosának egy valós problémájára kínál megoldást, illetve e megoldás a korábbi tudásból következőnél érzékelhetőbben jobb és egyszerűbb. Az alábbiakban azt gondoljuk röviden végig, milyen következményekkel jár mindez a tanárképzésben (illetve továbbképzésben) és az innovatív igényű osztálytermi munkában.

Következtések: innováció a tanárképzésben és az osztályteremben

A tanárképzésbe érkező hallgatók tizenkét, jó eséllyel hagyományos tanulási környezetben eltöltött tanévvel a hátuk mögött rendkívül stabil, ám reflektálatlan pedagógiai elméletekkel rendelkeznek (Nahalka, 2003b). A tanulmányok során amellet, hogy ezek tudatosulhatnak, a hallgatók alternatív szemléletmódokat ismerhetnek meg. Ez utóbbiak adaptivitásának kipróbálására a tanítási gyakorlatok terepén nyílna lehetőség, ahol azonban – épp a fent bemutatott körülmények miatt – nagy valószínűség szerint ismét a hagyományos tanulási környezet meghatározható volta teszi mintegy zárójelbe az egyetemi pedagógiai kurzusokon elsajátított, a gyakorlatban adaptivitás nélkülinek mutakozó tudást. Az e mechanizmus szerint működő tanárképzés a legkorszerűbb pedagógiai ismereteket épp az általa is kritizált hagyományos tanulási környezet paradigmája szerint dekontextualizálja, és lehetetleníti ezáltal el a határozott

adaptivitástapasztalatot előfeltételező fogalmi váltást, azaz ebben az esetben a valódi tanulást.³

Mindebből az következik, hogy a korszerű tanulási környezet kialakítására képes pedagógus képzésének elengedhetetlen része kell hogy legyen a valódi, életszerű, a hagyományos tanulási környezeténél meggyőzőbb adaptivitást nyújtó kontextus biztosítása. Tanácsos az ilyen gyakorlati képzést kis létszámú tanulócsoporthal az iskola napi rutinjától (órarendi órától) elválasztva megszervezni, hiszen jó okkal feltételezhetjük, hogy ebben az esetben nem vagy lényegesen kevésbé tudnak érvényesülni a hagyományos tanulási környezetben rögzült mechanizmusok. Ugyanakkor azt sem szabad szem elől téveszteni, hogy a tanárképzésből kikerülő pályakezdő pedagógusok túlnyomó többségének, még azoknak is, akik a legkorszerűbb pedagógiai nézetet vallják, először mégiscsak a hagyományos tanulási környezetben kell helytállniuk. Ezért – egyfajta köztes célként – szükség van olyan innovatív megoldásokra, amelyek a paradigmaváltás igénye nélkül a hagyományos tanulási környezetben jelenthetnek adaptív megoldást a tanár valós gondjaira, például a fegyelmezés, az időhiány vagy a motiváció problémájára (vö. Szivák, 2002).

A konstruktivista tanuláselmélet az osztálytermi munka innovatív tervezésére nézve is hasonló következtetések levonását teszi lehetővé. Az innováció mellett elkötelezett és e tanuláselmélet legfontosabb összetevőit is magáévá tevő pedagógus ugyanis pontosan tudja, hogy a tanulási környezetnek a megszokottól eltérő elemei csak akkor váltják be a hozzájuk fűzött (akár objektív mérésekből származó bizonyítékok által megalapozott) reményeket, ha azok adaptivitását a tanulók is megtapasztalhatják: azaz az újítás a tanulók ténylegesen megélt, maguk által is problémának érzékelt anomáliáira kínál a korábbinál jobb és egyszerűbb megoldást. A fenti példánál maradva, a tanítási óra kooperatív munkára épülő szervezése sokszor kifejezetten inadaptívnek bizonyul a tanulók szempontjából. Elképzelhető például, hogy a kooperatív munka által megkövetelt aktív és egyenlő részvétel, amelyet e munkaforma egyik legnagyobb előnyeként tarthatunk számon, a pedagógus kifejezetten jó (követhető, érdekes, humoros stb.) előadásait és a kényelmes befogadói szerepet váltja fel, és így a csoportmunka annak ellenére is inadaptív lehet, hogy az előadáshoz képest számtalan tanulási és fejlődési lehetőséget is kínálhat. Ez új megvilágításba helyezheti azt a jelenséget is, „hogy a változtató, megújulni kívánó pedagógusnak nem ritkán a legkonzervatívabb ellenzékét kezdetben saját tanulóinak egy része képezi” (M. Nádasi, 2014, 15). Nem várhatjuk tehát ebben az esetben sem, hogy az innováció automatikusan teremti meg saját maga adaptivitását, az adaptivitás tapasztalatát tervezni kell. A konstruktivista

³ Jegyzet: Az adaptivitáshiány ezen újításokat kisiklató szerepét ismerték fel Németországban is, ahol az elmúlt évek nagyszabású oktatásfejlesztési projektje, a Minőségoffenzív tanárképzés (Qualitätsoffensive Lehrerbildung) program egyik kulcsterülete éppen az elmélet és a gyakorlat szoros, adaptív összekapcsolása (Urbán, 2020).

didaktika az előzetes tudásrendszerek alapos feltárásának szükségességét hangsúlyozza. Az innováció tervezési szakaszában nem kerülhető meg azoknak a tanulói oldalon megjelenő problémáknak és szükségleteknek a megismerése, amelyekhez az újítás adaptivitása várhatóan majd köthető.

Összegzés

A tanulmány a pedagógiai innovációk az utóbbi időben fokozódó érdeklődést kiváltó kérdéskörét egy sajátos, tanuláselméleti nézőpontból vizsgálta. Elméleti jellegű, a probléma felvetését célzó gondolatmenetünk a konstruktivista tanuláselmélet eredményeinek tükrében fogalmazta újra a pedagógiai munka eredményességének növelését célzó újítások kialakulásának, fennmaradásának és elterjedésének feltételrendszerét. A konstruktivista tanuláselmélet azon a ponton járulhat hozzá a legtermékenyebb módon a kérdés újrafogalmazásához, ahol az innovációs kezdeményezés az érintett szereplők (pedagógusok, tanulók, szülők stb.) előzetes tudásrendszerével (ismereteivel, tapasztalataival, előfeltevéseivel, meggyőződéseivel) találkozik. Megítélésünk szerint ugyanis e kezdeményezések elfogadása és ezzel összefüggésben beválása elsősorban nem az objektív mércével, például egy empirikus kutatással igazolt jóságától függ, hanem mindenekelőtt attól, hogy képes-e az adaptivitás tapasztalatát nyújtani a szereplők számára, azaz képes-e arra, hogy hatékonyabban, egyszerűbben és „elegánsabban” oldja meg a tanár, a tanuló, a szülő stb. egy valós problémáját. A fentiekben ennek az elméleti felvetésnek a tanárképzés és az iskolai tanulási környezetek tervezésének területén levonható legfőbb következményeit vettük számba. Reményeink szerint felvetésünk további elméleti kutatásokat és a témában végzett empirikus vizsgálatokat követően hozzájárulhat ahhoz, hogy jobban megértsük a pedagógiai innovációk egyre sürgetőbb kérdését.

Felhasznált irodalom

- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Association for the Supervision and Curriculum Development.
- Csapó, B. (2002). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 15–43.
- Cheng, B. (2012). Memorization or Discussion: Chinese Students' Struggle at American Academic Setting. *Journal of International Education and Leadership*, 2(2).
- Fazekas, Á. (Ed.) (2021). *Innováció az oktatásban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/m874iao_2#m874iao_2 (Letöltés: 2022. 03. 31.)

- Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In Vámos, Á. (Ed.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, pp. 17–36.
- Fosnot, C. T., Perry, R. S. (2005). Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In Fosnot, C. T. (Ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (Second Edition), Columbia University. New York, London: Teachers College, pp. 21–50.
- Glaserfeld, Ernst von (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, London, Washington, D.C.: The Palmer Press.
- Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.
- Illich, I. (2003). A társadalom iskolátlantitása. Részletek. In Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris Kiadó, pp. 312–321.
- Jung, Jinseok (2020). Diagnosing Causes of Pre-Service Literature Teachers' Misconceptions on the Narrator and Focalizer Using a Two-Tier Test. *Education Sciences*, 10(4), 104.
- Knausz, I. (2008). *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Knausz Imre (2018). *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára*. Budapest, Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
- Komenczi, B. (2016). *Tanulási környezet a 21. század elején*. Saarbrücken: Globe Edit.
- Korom, E. (2002). *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- M. Nádasi, M. (2014). Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? In Hunyady, Györgyné & M. Nádasi, M. (Eds.), *Az iskolakép változatai és változásai*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, pp. 9–16.
- Middleton, M., Rheingold, A. & Seaman, J. (2018). Activity Settings as Contexts for Motivation: Reframing Classroom Motivation as Dilemmas Within and Between Activities. In David W. Kritt (Eds.), *Constructivist Education in an Age of Accountability*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 231–266.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben: Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2003a). *Túl a falakon*. Budapest, Gondolat.
- Nahalka, I. (2003b). A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(3), 28–38.
- Nahalka, I. (2006). A tanulás pedagógiai értelmezése. In Nahalka István (szerk.): *Hatékony tanulás*. Budapest, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 9–19.
- Nahalka, I. (2013). Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, 1(4), 21–33.

- Réti, M. (2015). A tanterv szerepe és lehetőségei a tartalmi szabályozásban. Nemzetközi kitekintés alapján. In Bánkuti Zsuzsa, Lukács Judit (szerk.): *Tanterv, tankönyv, vizsga*. Budapest. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, pp. 11–32.
- Szivák, J. (2002). *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki.
- Urbán, P. (2020). A minőségoffenzív tanárképzési program Németországban. *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 43. köt.) Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Paedagogica. pp. 61–76.
- Urbán, P. (2021). A memoriter mint tudás a 21. század iskolájában. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(9–10), 9–23.
- Urbán, P. (2022). Korszerű műveltség és a ma irodalomtanítása. In Buda, A. & Kiss, E. (Eds.), *Interdiszciplináris pedagógia a bizonytalanság korában. A XII. Kiss Árpád Emlékkonferencia tanulmánykötete*. Debrecen: Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, pp. 279–290.