

# A pedagóguspálya pályapedagógiai követelményei összhangjának problematikája a pedagógiai kreatológia vonatkozásában

*A pedagóguspálya pályapedagógiai követelményei az idők folyamán a közoktatás reformjának és a tudástársadalom kihívásainak megfelelően állandóan változnak, módosulnak, kiegészülnek s remélhetőleg tökéletesítődnék. Ezen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy megvizsgálja, a pályapedagógiai követelmények elméleti hátterének megalkotásában, azok létrejöttének közreműködésében részt vevő fő területek, mint például a pedagógiai kreatológia, a tudománypedagógia, a pedagógiai professziógram, továbbá a pedeutológiai kutatások milyen befolyást gyakorolhattak a pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeinek kialakítására, s a pedagógiai kreatológia milyen viszonyban áll a fentebb említett területekkel.*

**A** tanulmány a főbb érintkezési pontokra koncentrálni mutatja meg az összhang meglétét és esetleges hiányát, a területek kapcsolódásainak vélt ellentmondásait, egyesével a pedagógiai kreatológiához viszonyítva.

## **A pedagógiai kreatológia és a pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeinek kapcsolata**

A pedagógia – Zsolnai József (1996a) szavaival élve – mint társadalmi alrendszer szerepet vállal a társadalom szellemi-tudati reprodukciójában, azaz a pedagógia messze nem csupán a jó tanításra vonatkozó elméletek összessége, hanem ennél jóval mélyebben gyökerező elméleti megalapozásra épülő gyakorlati terület. Ezt állítja Zsolnai József (2005) is, amikor a pedagógiát praxisként értelmezi, s ezt igazolja a pedagógiai kreatológia is – Magyarai Beck István (1997) nyomán – a kreatológiai mátrixban, ahol nem csak a bemeneti oldalon jelentkező képességeket és a kimeneti oldalon jelentkező terméket vizsgálja a szerző, hanem hangsúlyt helyez a közte levő folyamatra is, melyet alkotásnak nevez. Az alkotás azonban nem véges folyamat, hanem spirális jellegű mozgás, hiszen az alkotás eredményeképpen megjelenő produktum, a termék visszahat alkotójára, akinek képességeiben esetleges változást idézhet elő, s amely alkotó ezáltal új alkotási folyamatot indít el és új terméket hoz létre. Ezt hívja Magyarai Beck (1997, 31. o.) reproduktív alkotásnak, amely a pedagógiában is elvárható újra meg újra megújuló folyamat (lenne).

Az óvatos szóhasználatot az indokolja, hogy sok esetben sajnos monoton, rutinból történő feladatvégzés zajlik le a tanítási-tanulási folyamatban, hiszen résztvevői az adott közegben ceteris paribus feltételeznek. Bár a ceteris paribus elméleti síkon létezik, de még a gazdaságban sem mindig működik, s itt merül fel a kérdés, hogyan működhetne a monotonitás, a rutinmunka ceteris paribus feltételezve egy olyan környezetben, amelynek szereplői és körülményei mindig változnak. A pedagógiában korántsem beszélhetünk ceteris paribusról, arról pedig még inkább nem, hogy a rutin átsegít korokon, korszakon

kokon, s ami a premodern időszakban jól működött, majd hatásos lesz a modernben, a posztmodernben, esetleg a poszt-posztmodernben is.

Éppen ezért nagyon is helytálló Magyar Beck felvetése a reproductív alkotás iránti igényről, amely egyike a pedagóguspálya pályapedagógiai követelményeinek. Magyar Beck azonban a reproductív szót nem abban az értelemben használja, ahogy sokan a köznyelvben teszik. Nem csak egy adott folyamat minduntalan, változtatás nélküli újbóli produkálásáról van itt szó, hanem az adott produktum előállítására utáni tapasztalatok felhasználásáról s egy változtatott, javított újabb produkciós folyamatról. A reproductivitás itt leginkább az alkotási kedv újbóli megszületésére, feléledésére utal.

Vizsgáljuk meg, milyen módon jelentkeznek az alkotás, illetve a reproductív alkotás a tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelményeiben. A vizsgálódás két módszert alkalmaz, első körben kvantitatív módon, a statisztika segítségével a szavak előfordulási arányát vizsgáljuk. A 'kreativitás' szó két alkalommal fordul elő a 154 oldalas dokumentumban, s itt nem csak az általános tanári mesterképzési szakot vizsgáltuk, hanem egyesével, a konkrét tanári mesterképzési szakokat is. A kreativitás szó egyik ízben a vizuális és környezetkultúra tanár leírásában található meg (*A tanári...*, é. n., 88.), másodízben pedig a tánc tanári szak-képzettségénél (*A tanári...*, é. n., 104.), és nem szerepel a tanári mesterszakra vonatkozó általános követelmények között. Az 'alkotási képesség' kifejezést a keresőprogram nem találta a dokumentumban, az 'alkotás' szóra összesen 35 találat jelent meg.

A következő lépcsőben kvalitatív módon azt vizsgáltam meg, hogy a megjelent 35 találat milyen minőségben és szöveggörnyezetben használja az 'alkotás' szót. Az összetett szóként megjelenített szövegalkotás két ízben fordult elő mint a szövegalkotás fejlesztésére irányuló elvárás. Az irodalom alkotásainak értő elemzését 16 esetben írja elő a dokumentum, a 'fogalomalkotás' szót kizárólag a matematikatanár (*A tanári...*, é. n., 54.) esetében említi, a modellalkotás megemlézésére három esetben kerül sor matematika-, fizika-, valamint az ábrázológeometria- és műszakirajz-tanárok számára előírt követelmények során. Megjelenik továbbá az 'alkotás' szó a vizuális alkotások ismeretének elvárásaként, itt azonban már az alkotás mint önálló elvárás is helyet kap (feltételezem: vizuális alkotások létrehozására irányul). A játékok alkotása a testnevelőtanárral (*A tanári...*, é. n., 90.) szemben támasztott követelmény, a beszédalkotás mint viselkedés fejlesztési igényei a nyelv- és beszédfejlesztő tanárnál jelentkeznek. Az 'alkotás' fogalom megjelenésének vizsgálatában nem véletlenül hagytam ki az általánosságban a tanári mesterképzési szakra vonatkozó megjelenése-

---

*Mindenki talál iskolai élményei között olyan szituációt, amelyben egy kreatívnak is nevezhető feladatot sablonosan, előzetesen rögzített módon megoldó tanuló jeles eredményt kapott jutalmul, az alternatív lehetőségeket felvonnultató, a problémát kreatív módon megoldó tanulótárs viszont elmarasztalást, a „nem tanulással” való megbélyegzést, csupán azért, mert a járt utat elhagyva kreatív módon adott választ egy felmerülő problémára. Itt tehetjük fel magunknak azt a kérdést, mely visszaviszi ezt a gondolatkört a tanári mesterképzés képzési és kimeneti követelményeihez: Vajon miért nem értékelték pozitívan a tanuló kreatív megoldását, mely ugyanarra az eredményre is vezethetett, csak más úton, tehát magába foglalva a szubjektív alkotás örömét, s által létrejött új terméket.*

---

ket, hanem azért, mert ilyet nem találtam. Értelmezhetjük tehát ezt úgy is, hogy a Magyar Beck által szorgalmazott és egyértelműen megfogalmazott, majd Zsolnai által is a pedagógiai tudásterület és kutatási terület rangjára emelt kreatológia tárgya, az alkotás nem szerepel az általános érvénnyel, minden pedagógus számára előírt követelmények között, legalábbis explicit módon nem kerül kimondásra, leírásra.

A tanári mesterképzési szak általános képzési és kimeneti követelményeit jobban szemügyre véve némi megnyugvást kaphatunk abból a szempontból, hogy az alkotás nem maradt ki teljes mértékben a követelményekből, csupán más formában került megfogalmazásra, esetenként más fogalmak mögé „elbújtatva” jelent meg. *A tanári szak képzési célja, az elsajátítandó kompetenciák* fejezetben (*A tanári...*, é. n., 7.) ugyanis az egész életen át tartó tanulás kapcsán megjelenik a vállalkozói kompetenciák, illetve azok folyamatos fejlesztése iránti elvárás. A szakmai képességek tárgyalásánál kiderül, hogy a pedagógusnak tudnia kell új eszközöket tervezni, amihez szintén szüksége van a kreativitásra, s a tanítási-fejlesztési céloknak megfelelő tartalmak szerkesztése alkotási folyamat. A szakmai szerepvállalás és elkötelezettség kapcsán az alkotás párosul az innovációs képességgel, s megjelenik az új tanítási módszerek és eljárások kidolgozása iránti követelményben. A mesterfokozat és a tanári szakképzettség szempontjából meghatározó ismeretköröket tárgyaló részben (*A tanári...*, é. n., 11.) a szövegezés a címből adódóan is ismeretekről szól, nélküli a gyakorlat, gyakorlati ismeret vagy jártasság kifejezéseket, ez utóbbiak csupán a szakmai gyakorlat (*A tanári...*, é. n., 14.) leírásánál jelentkeznek. A két szövegrész aránya viszont már vizuálisan sem egyenlő, s míg a szöveg az ismeretkörök elméleti és gyakorlati arányát 60–40 százalékban határozza meg, addig az elméleti ismeretekre és a gyakorlati kompetenciákra vonatkozó előírások aránya ennél jóval nagyobb eltérést mutat, az elméleti oldalt hangsúlyozva. A hazai oktatási rendszer elméleti túlsúlyának csökkentése és a gyakorlatorientáltság minél nagyobb mértékű kialakítása már régóta égető probléma, ám megvalósítása nehézségekbe ütközik, annál is inkább, mivel az átlagban vett legmagasabb képzési szint (ahol a pedagógusjelöltek kikerülnek a pedagóguspályára) sem tartalmazza még elméleti síkon sem a pedagógiai kreatológia ismeretkörét, s nemhogy gyakorlati követelményről, de még elméleti megalapozásról sem beszélhetünk. Léteznek bizonyára egyes felsőoktatási intézményekben, bizonyos szakokon törekvések a pedagógiai kreatológia tantervi meghonosítására és gyakorlati jelentőségének hangsúlyozására, ám ha ez esetlegesen történik meg csupán, akkor, úgy érzem, még nincs jogunk gyakorlati szemléletváltásról beszélni a pedagógiában.

### **A tudománypedagógia és a pedagógiai kreatológia kapcsolata**

A képzési és kimeneti követelményekre gyakorolt, a pedagógiai kreatológia előírásait hiányoló éles kritika után Zsolnai József írásait és értelmezéseit segítségül hívva azt vizsgálom, hogy a tudománypedagógia és a pedagógiai kreatológia milyen kapcsolatban állnak egymással, s ez milyen hatással lehet a pedagógusképzés pályapedagógiai követelményeire.

Zsolnai (2005) állítása szerint a pedagógiai alapviszony három elemből és ezek viszonyából áll, függetlenül a pedagógiai irányzatok eltérő felfogásaitól. Az egyik a közjó szempontjából értékes, vagy az az érték, amelyet tanulásra, átörökítésre alkalmasnak ítélnék a társadalom széles rétegei; a másik a tanulói szerep, aki az értékesnek tartott entitást elsajátítja; és a harmadik az a személy, aki az értékest mint elsajátítandót képviseli. Ezt az ideális pedagógiai helyzetet, illetve annak hibás megvalósulását, a pedagógiai patológiaként Zsolnai a tudománypedagógiára is vonatkoztathatónak tartja, ahol az érték, tehát a tanulás tárgya maga a tudomány egésze, azaz a tudomány eredményeként előálló tudásrendszer.

A tudománypedagógia problémáinak alsóbb korosztályokra történő kiterjesztését azonban még mindig heves vita és ellenkezés fogadja – írja Zsolnai –, bár az elavult felfogás, miszerint a tudomány tanulása csak későbbi életkorban lehetséges, enyhülni látszik. Magyar Beck kreatológia kidolgozására tett fáradozásai itt érnek össze Zsolnai kutató pedagógusok „kinevelésére” törekvő fáradozásaival. A tudománypedagógiai gondolkodásmód kialakításához ugyanis nélkülözhetetlen a „tudománycsinálás” filozófiai, szociológiai, rendszerezéstani, politikai és finanszírozási kérdéseinek, valamint a módszereknek az ismerete. Ismeretek alatt azonban itt nem az elméleti háttérrel való ismerkedés értendő, hanem a gyakorlati ismeretek, a tapasztalatszerzés, vagyis a saját kutatások elvégzése, a szubjektív alkotások (Zsolnai, 2005) létrehozása. A pedagóguspályára lépőkkel szembeni elvárás tehát, hogy ők maguk próbálják ki az alkotás örömét, tapasztalják meg nehézségeit, s a Magyar Beck által összeállított kreatológiai mátrixban a személyek szintjén a kreativitás mint egyéni alkotóképesség bontakozzon ki, majd a folyamat, az alkotás eredményeként jöjjön létre az egyéni termék, a szubjektív alkotás. A pedagógusoktól itt azonban nem várjuk el a tudományos alkotást Magyar Beck (1997) értelmezésében, csupán annak néhány mozzanatát kívánjuk meg mint elvárást az alkotóval és az alkotás tárgyával szemben. Az alkotás jöjjön létre szabályozott gondolkodás útján (ám a logikai elvárás nem az alkotási folyamattal szemben jelentkezik, hanem az alkotási produktum átmeneti vagy végső tálalásában), jelentsen új produktumot önmaga és környezete számára, s problémákból kiindulva szolgálja az adott környezet továbbépülését. Itt hívjuk segítségül Zsolnai gondolatát a Magyar Beck-féle kreatológiai törekvések kritikájához. Magyar Beck ugyanis főként az alkotásról, az alkotási produktumról, egyéni és csoportos, illetve szubjektív alkotásról értekezik, de csak óvatosan szól az alkotás lehetőségeiről.

Zsolnai (2005, 44.) azt feszegeti a pedagógiai kreatológiát és a pedagógiai tehetségtant értelmező írásában, hogy mennyire kevés azon munkák száma, amelyek arra fókuszálnak, hogy az „intézményesített kultúra- és érték közvetítés folyamatában miként sikkad el az alkotás lehetősége”. Kifejti továbbá, hogy mennyire fontos lenne az iskolákban a kreatív gondolkodás fejlesztése, s felteszi a kérdést, vajon hány tehetséges gyermeknek nem sikerült kibontakoztatni képességeit csupán azért, mert a kreativitást inkább visszaszorították benne, mintsem támogatták volna. Mindenki talál iskolai élményei között olyan szituációt, amelyben egy kreatívnak is nevezhető feladatot sablonosan, előzetesen rögzített módon megoldó tanuló jeles eredményt kapott jutalmul, az alternatív lehetőségeket felvonultató, a problémát kreatív módon megoldó tanulótárs viszont elmarasztalást, a „nem tanulással” való megbélyegzést, csupán azért, mert a járt utat elhagyva kreatív módon adott választ egy felmerülő problémára. Itt tehetjük fel magunknak azt a kérdést, mely visszaviszi ezt a gondolatkört a tanári mesterképzés képzési és kimeneti követelményeihez: Vajon miért nem értékelték pozitívan a tanuló kreatív megoldását, mely ugyanarra az eredményre is vezethetett, csak más úton, tehát magába foglalva a szubjektív alkotás örömét? A válasz egyszerű: mert új volt, innovatív, kreatív, mások által nem ismert, idegen, s mint ilyen, talán bizonytalanságot, félelmet ébresztetett a minősítő személyben, aki ezért inkább elvetette, negatívnak minősítette a kreatív gondolkodás által létrejött új terméket. Ha azonban a pedagógus maga is kreatív gondolkodást gyakorló, szubjektív alkotási folyamatban részt vevő személy, valamint ezen tevékenységekre a követelményrendszer által ösztönzést is kap, akkor nagyobb esély van rá, hogy a hasonló kreatív, alkotást végző tevékenységeket pozitív módon fogja értékelni, s nem a kreativitás visszaszorvasztása, hanem annak kibontakoztatása lesz feladata és célja, segítve ezzel a tehetségkutatást és -gondozást.

## A pedagógiai kreatológia és a pedagógiai professziógram kapcsolata

A pedagógiai professziógram kifejezés Zsolnai Józseftől (2001) származik, akinek értelmezésében a pedagógusfoglalkoztatás pályakövetelményeinek összességét jelenti közoktatástani, foglalkoztatástani és munkahelyszervezéstani elvárások szempontjából. A pedagógus szakma idealizált megközelítéséhez leírt foglalkoztatástani követelményeknél Zsolnai egyértelműen tematizálja az egyéni és csoportos alkotásra való képesség (1) szükségességét, amely a pedagógiai kreatológia fontos elvárása. A pedagógus foglalkozás keretében számba vehető tevékenységeköröknél is megjelenik az alkotás önmegvalósító tevékenységek formájában. Az önmegvalósítás saját terveink, elképzeléseink, gondolataink átültetése akaratumk és képességeink segítségével tettekké, gyakorlati megnyilvánulásokká. A maslow-i piramis legmagasabb csúcsának teljesülése értelmezésem szerint a pedagóguspályán is magas foglalkozási szint elérését jelenti. Az a pedagógus ugyanis, aki képes arra, hogy adott iskolai környezetben a pedagóguspálya elvárásainak és az oktatáspolitikai elvárásoknak eleget téve megvalósítsa tapasztalataiból és ismereteiből gyűrt elképzeléseit, melyek a közjót a pedagógikum értelmezésében szolgálják, eléri jelen értelmezésünkben a maslow-i piramis csúcsát.

A csúcspont elérését célozzák meg mindazok a követelmények, melyek a tanári szakok képzését és kimenetét szabályozzák, többek között a saját tevékenységgel kapcsolatos kritikus reflexióra, önértékelésre irányuló elvárások. A pedagógus ugyanis akkor képes a fejlődésre, a tökéletesedésre, ha kritikus szemmel látja önmagát, s ha nyitott mások jobbító szándékú véleményének befogadására, illetve az észlelt hibákon, Zsolnai kifejezésével élve: pedagógiai patológiás viselkedésen való változtatásra. A szakmai önreflexió a reprodukív alkotás Magyar Beck-féle értelmezésének előfeltétele, hiszen csak akkor tudunk megújulni, akkor fejlődik ki képességünk egy új alkotási folyamat lebonyolítására, amennyiben az alkotás produktumát képesek vagyunk külső szemlélőként értelmezni, értékelni és ezáltal objektíven közelítünk feléje, meglátjuk hibáit és igyekszünk kijavítani azt, amely törekvés egy újabb alkotási folyamathoz vezethet. Önreflexió nélkül azonban a „tökéletes mű” elégedettségével megrekedünk az adott alkotási szinten, és nem törekszünk a fejlődésre, holott elméletben jól tudjuk, hogy tökéletes mű, kész és végleges tudás nem létezik.

A pedagógiai professziógram leírásai között nem találjuk azonban explicit módon a problémamegoldó képességre vonatkozó elvárásokat, viszont megtalálhatóak azok a tanári mesterképzés képzési és kimeneti követelményei között. A követelmények a tanári képesítés pedagógiai ismeretköreinél szereplő problémamegoldásnak a tudás alkalmazásában való szerepét hangsúlyozzák (*A tanári...*, é. n., 12.), a többi tíz helyen viszont a problémamegoldás a szakmódszertani vagy szakterületi ismereteknél jelentkezik elvárt követelményként.

Magyar Beck (1982, 102.) munkájában kifejti, hogy „az alkotási folyamat nyitánya itt is, mint mindenütt, a probléma”. A szerző ezt az európai emberiség totális világképének néhány fejlődésvonalán keresztül mutatja be – jelen tanulmány megkísérli a pedagóguspálya esetében értelmezni az alkotási folyamat nyitányaként megjelenő problémát. A pedagógia esetében alkotási folyamatnak nevezhetünk minden olyan szituációt, amelyben a pedagógus az addigától eltérőt, szokatlant, újat alkot, amely azonban illeszkedik a környezetébe és annak hasznára válik. Minden olyan szituáció megoldása ide sorolható tehát, amely új problémaként (problémamegoldó képesség szükségessége), esetleg konfliktusként vagy feladatként jelentkezett, s amelyre adekvát módon választ, megoldást keresünk. Itt azonban meg kell említenünk, hogy mivel „az iskolában tetten érhető pedagógiai szituációk sora szinte végtelen” (Zsolnai, 2001, 170.), nem végezhetjük el mindig pusztán az alkotói tevékenységet, új feladatként értelmezve minden új helyzetet. Tényként elfogadjuk, hogy minden szituáció a maga nemében egyedi és megismételhetetlen, hiszen a szituáció megismét-

lése is már egy másik időpontban zajlik, ahol az emberek az előző állapothoz képest többlettel (ha nem is tudással, de tapasztalattal) rendelkeznek.

Zsolnai azt javasolja, tipizáljuk ezeket a szituációkat, hogy kezelhetővé váljanak. Itt ér össze a gondolat a pedagógusképzés számára támasztott elvárással, melyet Zsolnai (2001, 101.) a következőképpen fogalmaz meg: „A tipizált szituációk ismeretében van lehetőség a magatartásirányítás és a magatartásértékelés problémaköreinek a tematizálására a pedagógusképzés folyamatában.” A pedagóguspálya alkalmassági kérdéseit vizsgálva megjelenik a gyakorlati és elméleti tudást produktívan alkalmazni tudó, ám egyidejűleg kreatív, innovatív és megújulásra képes ideális pedagógus képe. Magyar Beck azonban arra hívja fel figyelmünket, hogy a kiválasztott minták utánzása – kiegészítem azzal: legyen az saját vagy másé – többnyire nem sikerül azonnal.

Ez a sikertelenségek fázisa, ahol az alkotó szembesül azzal, hogy adott körülmények között mégsem történt minden teljes mértékben előzetes elképzelésének megfelelően, tehát szükség van a helyzeti rugalmasságra, azaz az előzetes tapasztalásból származó tudás adott szituációhoz való adaptációjára, hozzáillesztésére. A pedagógustól tehát elvárható, hogy ebben az alkotó tevékenységben kreatív legyen, hiszen többféle folyamatot kell összekapcsolnia, valamint a többféle folyamatot produktív módon is kell kezelnie. Egyrészt fel kell ismernie az adott szituációt annak problematikus mivoltával együtt, bele kell tudnia illeszteni már megtapasztalt szituációk sorába, hogy tipizálni tudja, majd a típus meghatározása után alkalmaznia kell az adaptált módszert, és esetlegesen el kell viselnie a kudarcélményt, majd ebből az élményből kiutat kell találnia az alkotás segítségével, és egy másik megoldást kell „produkálnia”. Amennyiben viszont a keresett megoldás helyesen találkozik a tipizált szituációval, problémával, akkor a sikeres reprodukció teljesült. Ez Magyar Beck (1982, 104.) szerint az alkotási folyamat fontos része, hiszen „ahhoz, hogy valami alkotás legyen, be kell épülnie a kultúrkörbe, e kultúrkör mindennapos tényévé kell válnia”. Ez értelmezésében megköveteli az alkotás (esetünkben a helyzetmegoldás) újra-előállítását, reprodukcióját. A reprodukció tehát nem csak anyagi (termelésbeni), hanem eszmei síkon is megvalósulhat, konkrét tanulás formájában. A reprodukciós és innovatív képesség, mint egymásnak látszólag ellentétes irányok, egymás segítségére lehetnek a pedagógiai szituációk megoldásában, s mint ilyenek, alapvető követelmények a pedagóguspályára lépőkkel szemben.

---

*„Sok diák, különösen azok, akik szegények, ösztönösen tudják, mit tesz velük az iskola. Arra nevelik őket, hogy összetévezzék a folyamatot a lényeggel. Mikor e kettő már kellően összemosódott, újfajta logika lép életbe: minél hosszabb az oktatás, annál eredményesebb, s a siker kulcsa nem más, mint az oktatás egyre magasabb szintű főlhalmozása. A diákot így arra nevelik, hogy összetévezze a tanítást a tanulóval, az oktatást az egymást követő osztályok elvégzésével, a szakdiplomát a szakmára való valódi alkalmassággal, s a folyamatos beszéd képességét az újat mondás képességével. Képzletét arra iskolázzák, hogy szolgáltatást fogadjon el érték gyanánt.”*

---

### A pedeutológia és a pedagógiai kreatológia kapcsolata

A pedeutológia mint a pedagógus személyének komplex kutatására irányuló tudományterület és a pedagógiai kreatológia között szoros kapcsolatot feltételezhetünk,

hiszen a pedagógus személyiségjegyei között jelen van az alkotásra való törekvés, tehát ez esetben egy „rész az egészben” típusú viszonyt vizsgálunk. Mégsem közvetlen ez a rész-egész viszony, hiszen nem azt vizsgálom meg, hogy a pedagógussal szemben támasztott elvárásoknak, illetve a pedagógus személyiségének mennyire része az alkotás, hanem arra teszek kísérletet, hogy megnézzem, a pedagóguskutatásban a pedagógus személyének vizsgálata során megjelenik-e, megjelenhet-e vizsgálati tényezőként az alkotás mint elemzendő tényező.

Kelemen Lajos (2007) röviden és igen direkt módon hozza kapcsolatba a pedagóguskutatást egy harmadik szemponttal, a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeivel, hiszen azt mondja, a pedagóguskutatás nem csak a már pedagógusként dolgozó egyének kutatására összpontosít, hanem megvizsgálja a pedagógussá válás folyamatát is, amelyben a kitűzött célokat a képzési és kimeneti követelmények tartalmazzák. Kritikával illeti a hazai pedagógusképzést, amiért a kompetenciák bűvös hármásából még mindig a tudás, ismeretek mentén zajlik a felkészítés, eltekintve természetesen néhány kiváló példától, ahol a képességek fejlesztése és a megfelelő attitűdök kialakítása is legalább akkora hangsúlyt kap, mint az ismeretek növelése. Meg nem nevezett kutatásokra hivatkozva kifejti továbbá, hogy a rövid távú tréningek, gyakorlati továbbképzések nem helyettesíthetik vagy pótolhatják a pedagógusképzés gyakorlatorientált szemléletét, melynek szükségességét Zsolnai (1986) már műve címében (*Egy gyakorlatközeli pedagógia*) is jelzi.

Szivák Judit (1999) arra hívja fel a figyelmet, hogy a nemzetközi pedagóguskutatásban új címszökeént jelent meg a hatvanas-hetvenes években a 'kezdő pedagógus'. Szivák kifejti, hogy míg korábban a pedagóguskutatásban a pedagógus tulajdonságainak kutatása állt a középpontban, addig a későbbiekben ez az érdeklődés a pedagógus tevékenysége irányába mozdult el, az elmúlt évtizedekben pedig a pedagógus gondolkodása és döntéshozatala vált érdekessé a kutatók számára.

A pedagóguskutatást sokszor rokonítják a pedagógusképzés kutatásával. A két terület kapcsolatban áll egymással, de nem azonosak. Az első esetben ugyanis magát az egyént, annak útját, pedagógussá válását, személyiségét, tevékenységét vagy éppen döntéshozatalát vizsgáljuk, míg a másikban a pedagógusképzés mint képzési forma és rendszer felépítését, működését, megfelelőségét bizonygatjuk vagy éppen cáfoljuk. A két terület hat egymásra, hiszen a pedagógusképzés kutatása során olyan szempontokra bukkanhatunk, melyek kérdésként merülhetnek fel a pedagóguskutatásban, és ezen a területen olyan tapasztalatokhoz juthatunk, melyek segítségünkre lesznek a pedagógusképzés jobbításában, vagy új vizsgálódási szempontot nyithatnak meg a pedagógusképzés kutatásában.

A pedeutológia és a pedagógiai kreatológia kapcsolatának megragadásában főként arra fókuszálhatnak a jövő kutatásai, hogy a pedagóguspályán való elhelyezkedésben, a pedagógus tevékenységében és gondolkodásmódjában milyen mértékben szerepel az alkotás iránti igény, s hosszútávú összehasonlító elemzésekre ad lehetőséget olyan pedagógusok, pedagóguscsoportok vagy közösségek vizsgálata, amelyekben az alkotás iránti igény magas, illetve alacsony, valamint ahol a pedagógiai értékteremtő tevékenység az alkotás szellemében megy végbe, vagy éppen annak hiányában történik.

A tanulmányhoz felhasználni kívánt szakirodalmi áttekintés során – lehetséges, hogy önhibámból – nem bukkanam olyan forrásra, mely a pedagóguskutatás során az alkotás meghatározó szerepét vizsgálta volna, így a két terület képviselőinek felróható, hogy a közöttük levő szakmai párbeszéd csekély, és jövőbeni feladatként tűzhető ki célul az alkotás, alkotási szemlélet hatásának vizsgálata a pedagógusok tevékenységére, fejlődésére.

## Összegző gondolatok

A pedagógiai kreatológia Zsolnai (2005) értelmezésében szorosan összefügg a pedagógiai tehetségánnal. A kreatológia vizsgálati tárgya az alkotás mint tevékenység, a tehetségánn kutatásának tárgya pedig a személy, aki az alkotást véghezviszi, valami eredetit hoz létre. Mind a pedagógiai kreatológia, mind a pedagógiai tehetségánn bővebb értelmezést kíván meg, a pedagógiai kreatológia ugyanis az emberi alkotás létrejöttét több tudományág nézőpontjából vizsgálja, többek között az alkotáspszichológia, az alkotásszociológia, az alkotástipológia, az alkotásmódszertan és az alkotástörténet tartozik ide. Ezek részletesebb kifejtésétől eltekintünk, hiszen ez megtalálható Zsolnai (2005) *A tudomány egésze* című munkájában. A talentológia, más néven tehetségánn értelmezése – mint olyan tudomány, mely többek között az alkotó személy teljesítményével, teljesítményének létrejöttével és a személy érvényesülésének kérdéseivel foglalkozik – is ugyanezen a helyen megtalálható.

Ezen összegző gondolatok a két területet és a fentebb elemzett szempontokat is figyelembe véve, mégis ezek mellett csupán elhaladva teszik fel továbbgondolás céljából a kérdést: mi szükséges ahhoz, hogy a pedagógiai kreatológia mint e tanulmány fő elemzési szempontja az elemzésbe bevont társtényezőivel sikeres lehessen, kibontakozhasson? A kérdés nem globális, de még nem is regionális vagy lokális szintű, hanem az adott egyén esetében merül fel. Mi kell ahhoz, hogy az adott egyén, legyen az tanuló vagy tanító, diák vagy pedagógus, hallgató vagy oktató, pozitívan részesülhessen a fentebb elemzett területek eredményeiből, azok összefüggéseinek produktív hatását élvezhesse? Az erre a kérdésre adott választ egyetlen szóban megfogalmazva szabadságról beszélhetünk. Zsolnai szavait idézve elmondhatjuk, hogy a tanulók kötelező iskolázottságuknál fogva az utolsó rabszolgák a Földön, hiszen nem választhatják meg szabadon, mikor mit szeretnének csinálni. Az iskolázottság fontos, az egyén, a csoport, a nép felemelkedési esélyét jelent(het)i. Felmerül azonban a kérdés, milyen keretek között produktív az iskoláztatás, és mikor éri el a rabszolgaság határát. A tanulók a legtöbb oktatási intézményben térbeli, időbeli, tantárgybeli keretek közé vannak szorítva, rendszerint mindig ugyanazon emberekkel találkoznak, s a fő változatosságot a tananyagban való előrehaladás és az iskolán kívüli, de iskolához kapcsolódó tevékenységek (versenyek, tanulmányi kirándulások és iskolai ünnepi rendezvények) jelentik. Az átlagos iskolában a tanulók az iskola falai között, esetleg tanulás közben ritkán találkoznak a változatossággal, sok esetben a tanóra menete is ugyanaz: adminisztráció, számonkérés, új tananyag közvetítése, passzív jegyzetelés; majd a következő órán ismét repetitív számonkéréssel kezdődik előlről a „bevált forgatókönyv”. A kreatív gondolkodásra, az alkotásra ebben a rendszerben nemigen van szükség sem a tanuló, sem a pedagógus részéről.

A rendszer lényeg melletti elhaladását, lényeglátásának hiányát legjobban egy Ivan. D. Illichtől fordításban kölcsönzött idézet fejezi ki: „Sok diák, különösen azok, akik szegények, ösztönösen tudják, mit tesz velük az iskola. Arra nevelik őket, hogy összetévesszék a folyamatot a lényeggel. Mikor e kettő már kellően összemosódott, újfajta logika lép életbe: minél hosszabb az oktatás, annál eredményesebb, s a siker kulcsa nem más, mint az oktatás egyre magasabb szintű fölhalmozása. A diákat így arra nevelik, hogy összetévessze a tanítást a tanulással, az oktatást az egymást követő osztályok elvégzésével, a szakdiplomát a szakmára való valódi alkalmassággal, s a folyamatos beszéd képességét az újat mondás képességével. Képzletét arra iskolázzák, hogy szolgáltatást fogadjon el érték gyanánt.” (Illich, 1998, 181.)

Ha nem is értünk egyet Illich minden szavával, azt bizonyára belátjuk, hogy túlnyomórészt igaza van. Az érték eltűnik a látszat mögött, s a Magyar Beck és Zsolnai által szorgalmazott cselekvés, az alkotás háttérbe kerül egyéb, „művi jellegű” cselekvések mögött. Ha az iskoláztatás öncélú lenne, akkor sem lenne megengedhető, hogy a tényle-



ges helyett a látszatot sajátítsák el a tanulók, de mivel az iskolai felkészítés nem öncélú, hanem az életre, Mátrai Zsuzsa szavaival, napjainkban a túlélésre készít fel, a későbbi munkavállalásra, családalapításra, az életben való eligazodásra, a tartalmas élet kialakítására, ezért különösen nem engedhető meg, hogy ne a lényegét közvetítse, csupán a látszatot. Illich szerint „az oktatás nem más, mint a tanulást lehetővé tevő körülmények megválasztása”. Ám régóta létezik a jelenség, miszerint iskolázásból valamilyen okból kimaradt egyének autodidakta módon önmagukat fejlesztették, és ugyanahhoz, vagy sok esetben még alaposabb tudáshoz (és rendkívül sok tapasztalathoz) jutottak, mint „papírral” rendelkező társaik. Idevágó szakirodalmi háttérrel kínálja a témához Polónyi István és Tímár Lajos (2001) *Tudásgyár vagy papírgyár?* című műve, melyben kifinomult kritikai érzékkel világítanak rá hazánk „rang- és papírkórságára”, s hiányolják a mögötte levő megalapozott tudást.

A hamarosan bevezetésre kerülő validációs rendszer halvány reménysugarat mutat arra, hogy az iskolai rendszeren kívül tudást magukba szívó emberek egy magasabb szinten bekapcsolódhassanak a – felsőbb szinteken jól-rosszul megvalósuló – oktatási rendszerbe, s tanulmányukat folytathassák. Miért üdvözlendő ez a rendszer? Mert ha az oktatáspolitikai nem tudta évtizedeken keresztül megoldani a gyakorlat irányába való elmozdítást, és nem tudta felszabadítani „iskolai rabszolgáit”, hogy ezáltal megismertesse tanulóival az alkotás örömet és lehetőségeit adjon a tehetségek kibontakoztatására, akkor talán a rendszerbe „kívülről bejövő” hallgatók – gyakorlati tapasztalatuk és gyakorlati problémamegoldásra való igényük révén – szétfeszíthetik a „börtön” falait, kereteit, s a munkaerőpiac oldaláról érkezve világíthatnak rá a gyakorlati problémamegoldás, feladatok és egyáltalán az alkotó tevékenységgel egybekötött tanulási folyamat fontosságára.

## Jegyzet

(1) „(12) informáltsága és szellemi nívója legyen nyitott a tudományokra és a művészetekre, legyen kész elsajátítani mind az egyéni, mind pedig a csoport-

tos alkotáshoz és adaptáláshoz szükséges attitűdöket és képességeket” (Zsolnai, 2001, 166.)

## Irodalom

A tanári mesterképzési szak képzési és kimeneti követelménye. (é. n.) 2009. 01. 14-i megtekintés, [http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200901/tanar\\_szak\\_kkk\\_090109.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200901/tanar_szak_kkk_090109.pdf)  
Kelemen Lajos (2007): *Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 2009. 01. 13-i megtekintés, [http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/5773/7/Kelemen\\_Lajos\\_tezisek.pdf](http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/5773/7/Kelemen_Lajos_tezisek.pdf)  
Magyari Beck István (1977): *Alkotás, szakértő, társadalom*. Magvető Kiadó, Budapest.  
Magyari Beck István (1982): *Alkotáselméleti (kreatológiai) tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.  
Magyari Beck István (1989): *Száműzött értékeink. Beszélgetések az alkotó munkáról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.  
Magyari Beck István (1997): *Kreatológiai vázlatok. Szemelvények az alkotás egy lehetséges tudományából*. Aula Kiadó, Budapest.  
Polónyi István – Tímár Lajos (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár?* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (1998): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.  
Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4. 3–13.  
Zsolnai József (1996a): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
Zsolnai József (1996b): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Pápa.  
Zsolnai József (2005): *A tudomány egésze*. Műszaki Kiadó, Budapest.

**Tusa Cecília**

Pannon Egyetem, Gazdaságtudományi Kar,  
Szervezési és Vezetési Tanszék –  
Pannon Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola