

Kézirat – megjelentetés alatt – ha idézni akarod írd: katalin@pallai.hu!

Pallai Katalin

Összefoglaló a közigazgatás egyetemi és posztgraduális oktatásának módszertani elméleteiről¹

Absztrakt

Az elmúlt két évtizedben a nemzetközi közigazgatási oktatásra vonatkozó módszertani elméletben kulcskérdéssé vált, hogy hogyan tud a közigazgatás a gyorsan változó és összetett kihívásokra válaszolni, és a közigazgatási oktatás hogyan tud a szervezetekben komplex változási folyamatokat vezetni képes szakembereket képezni. A kiindulópont az volt, hogy a változásmenedzsment elméletének, és „legjobb gyakorlatainak” frontális oktatása nem elegendő ehhez. A gyakorló szakemberek képzésében előtérbe került a transzdiszciplináris megközelítés, a reflexív képességek fejlesztése és olyan módszerek alkalmazása, amelyek a résztvevők gyakorlati tapasztalatait mind jobban bevezetik az oktatási folyamatba. E törekvések következménye, hogy az oktatásmódszertanban egyre nagyobb teret nyernek a tanuló-központú, interaktív, dialógikus módszerek. Bár természetesen minden egyetemi közigazgatási programban megmaradt a diszciplináris és technikai tartalmak átadása, ezek mellett hangsúlyosan megjelentek olyan elemek is, amelyek átlépnek a diszciplináris kereteken és a résztvevők saját tapasztalataira építik a tanulási folyamatokat. A saját tapasztalatok feldolgozása egyrészt lehetőséget teremt a résztvevők személyes és etikai reflexiós képességének és kognitív rugalmasságának fejlesztésére, másrészt olyan folyamatok oktatására, amelyek túlmutatnak a pozitivisták technikai elemző módszereken és alkalmasak a gyakorlatok kontextuális gazdagságának feltárására is. A cikk e megközelítés alapvetéseit mutatja be.

A kulcsfogalmak, amelyeket a cikkben körbejárók a pozitivisták és poszt-pozitivisták szemlélet a közigazgatási vezetői gyakorlatban és az oktatásban, a mindennapi gyakorlatok és dilemmák feldolgozására alkalmas oktatási folyamatok, a szakemberek reflektív és reflexív képességek és kognitív flexibilitásának fejlesztése, és a transzdiszciplináris oktatás új módszertani eszközei. Szándékom szerint ez a cikk elméleti megalapozást ad egy következő publikációhoz, amelyben a Nemzeti Közszerződési Egyetem Vezetői és Továbbképző Központjában folyó Integritás tanácsadó szakirányú Képzés során kialakított módszertani megközelítést mutatom be.

¹ „The work was created in commission of the National University of Public Service under the priority project KÖFOP-2.1.2-VEKOP-15-2016-00001 titled „Public Service Development Establishing Good Governance” in the Miklós Zrínyi Habilitation Program.”

Tartalom

Absztrakt	1
Bevezető.....	3
Egy elméleti párbeszéd rövid története.....	5
A kulcskérdések részletesebb vizsgálata	8
A közigazgatási problémák, a tudományágak és az oktatás viszonya	9
A pozitivista és a poszt-pozitivisták megközelítés	11
A reflexivitás fejlesztése	11
Transzdiszciplinaritás és a kognitív rugalmasság	12
Gyakorlati problémák elemzésére épülő oktatási folyamat	14
Dialógikus oktatás és interaktív oktatási folyamat	14
Oktatói kompetenciák a párbeszéd-alapú módszerben	16
Irodalom.....	17

Bevezető

Ez a cikk szándékom szerint felvezető, és elméleti megalapozó egy következő publikációhoz, amelyben a Nemzeti Közszerológati Egyetem Vezetői és Továbbképző Központjában folyó Integritás tanácsadó szakirányú képzés során kialakított módszertani megközelítést mutatom be, és helyezem el mind a legújabb oktatásmódszertani elméletek, mind a korszerű képzési módszertanok, gyakorlatok és innovatív kísérletek között.

Bár a korrupciós és a szervezeti integritást sértő gyakorlatok, egy része könnyen átlátható okokra vezethető vissza, sok esetben összetett jelenségek, amelyek fennmaradását az adott kontextus strukturális adottságai, a kialakult formális és informális szabályok és elvárások támogatják. (Pallai 2017) Az integritásmenedzsment természeténél fogva egy komplex² tevékenység, amelynek célja a korrupciós és a szervezeti integritást sértő cselekedetek gyakoriságának csökkentése vagy megelőzése azzal, hogy folyamatos kockázatelemzés alapján a szervezeti szabályokat és értékeket egymással összehangolt tevékenységben fejleszti. Az integritásmenedzsment attól függően, hogy a társadalmi környezet és a szervezet milyen állapotban van, és így mennyire összetett jelenségeket kell kezelnie, folyamatos igazítási³ és/vagy komolyabb – mélyebb és komplexebb – változásmenedzsment tevékenységet jelent. (Pallai 2017) Mivel ez a cikk az integritás tanácsadók képzésének módszertanához kapcsolható elméleti kérdéseket tárgyalja, azokra az oktatás elméleti alapvetésekre koncentrálok, amelyek komplex változási folyamatok vezetésére való felkészítésre vonatkoznak. A másik szűkítő megfontolás a célcsoportra vonatkozik. Mivel a cikk egy szakirányú képzés módszertani elemzésének elméleti megalapozója, a tudományos módszertani dialógusból a gyakorló szakemberek poszt-graduális képzéseire vonatkozó gondolatokat tárgyalom, és olyan megközelítéseket és módszereket ismertetek, amelyek az egyetemi képzés gyakorlati relevanciáját és a mindennapi közigazgatási gyakorlat vonatkozásában való hasznát szándékoznak erősíteni.

A cikkben idézett művek nagy hányada a közigazgatási oktatáselmélet vezető nemzetközi folyóirata - a Teaching Public Administration – hasábjain az elmúlt években lezajlott elméleti párbeszéd gondolataira épít, azonban ahol szükséges egy-egy nehezebben hozzáférhető könyvre is utalok. Ezt a megközelítést azért választottam, mert így a hivatkozott művek nagy része könnyen elérhető mindazoknak, akik valamely részterületet részletesebben megismernének és elmélyülnének a megalapozó gondolatokban és elméletekben is.

A kulcsfogalmak, amelyeket körbejáró a pozitivista és poszt-pozitivisták szemlélet a közigazgatási vezetői gyakorlatban és az oktatásban, a transzdiszciplináris megközelítés, a mindennapi gyakorlatok

² A cikkben azért használom az összetett helyett a komplex szót, mert a jelenségegyüttes, amivel szemben állunk nemcsak összetett, hanem sok egymással kölcsönhatásban, kölcsönös függésben álló elem szövedéke. (Pallai 2017)

³ alapvetően a PDCA ciklus logikája

és dilemmák feldolgozására épülő oktatási folyamatok, a szakemberek reflektív⁴ és reflexív⁵ képességének és kognitív rugalmasságának fejlesztése és a dialógikus oktatás⁶ módszertani eszközei.

Az összefoglaló alapvetően azt mutatja be, hogy az elmúlt két évtizedben a gyakorló közigazgatási szakemberek posztgraduális képzésével foglalkozó oktatásmódszertani elméletben kulcskérdéssé vált, hogy mik azok a tudások és kompetenciák, amelyek oktatása ahhoz szükséges, hogy a közigazgatási vezetők a gyorsan változó és komplex kihívásokat teremtő környezetre hatásos stratégiákkal tudjanak válaszolni. E párbeszédben fontos téma egyrészt a pozitivista elemzési modellek és a poszt-pozitivista módszer, másrészt a diszciplináris és transzdiszciplináris megközelítések összehasonlítása és mérlegelése. Egyre több oktató és program keresi a módját, hogy gyakorló szakemberek oktatásában a pozitivista modellek és technikai megoldások átadása és a korábban az oktatásban alkalmazott eseteket diszciplináris keretekbe illesztő ún. pozitivista esettanulmány módszer mellett, bevezesse az oktatási folyamatba a résztvevők gazdag gyakorlati tapasztalatait. A saját gyakorlatok elemzése ugyanis alkalmas lehet a gyakorlatban tapasztalható, kontextuális gazdagság megtartására, és – amennyiben a saját gyakorlat társakkal történő közös elemzése megfelelően facilitált folyamat - módot adhat arra is, hogy a hallgatók reflektív és reflexív képességeit és kognitív rugalmasságát is fejlessze. Ezek olyan vezetői képességek, amelyek növelik annak esélyét, hogy a közszolgálati tisztviselők új kihívások esetén mérlegelni tudják, hogy szükséges-e az automatikus technokrata válaszokból kilépni, és a helyzet komplex mérlegelése után a közeghez illesztett új stratégiával válaszolni a kihívásra. A saját gyakorlatok elemzésének további hozadéka, hogy a védett oktatási térben átélt és megismert elemző párbeszéd olyan tapasztalatot ad a résztvevőknek, amely minta lehet a szervezeten belüli kollektív folyamatok vezetéséhez is. Az aktuális közigazgatási gyakorlatok elemzése, a reflektív és reflexív folyamatok, a párbeszédre alapuló módszer előtérbe kerülése szükségessé teszi, hogy az oktatók képesek legyenek a hagyományos oktató-központú, „előadó” módszerről átállni a tanuló-központú, interaktív, dialógikus oktatási módszerekre. E a dialógikus oktatási folyamatok vezetése a hagyományos egyetemi oktatói szereptől és felkészültségtől eltér. Olyan szakemberekre van szükség, akik egyrészt mind az elméletben, mind a közigazgatási gyakorlatban is tudást, tapasztalatot és eligazodást szereztek, másrészt nem csak egyirányú tudásátadásra képesek, hanem képesek komplex tanuló- és gyakorlat-központú tanulási folyamatot vezetni. Néhány kivételes oktató birtokolja ezt a képességet és kompetenciát sajátos tapasztalata, vagy különleges érzéke miatt. Ugyanakkor egyelőre az elméleti és szakmai forrásokban is nyitott kérdés, hogy hogy lehet azokat az oktatókat, akik hagyományos akadémiai környezetben szereztek oktatói gyakorlatot és korábban alapvetően tanár-központú, frontális módszereket alkalmaztak, hallgató-központú, dialógikus oktatási folyamatok vezetésére felkészíteni. Az NKE-n

⁴ A reflektív kifejezést ez az elméleti irodalom a pozitivista alapú, objektívnek feltételezett megfigyelésre használja, míg a reflexív jelző pedig a társadalmi konstrukciós folyamatban létrejövő tartalmakra irányítja a figyelmet.

⁵ A reflexivitás fogalmát az elemzők legtöbbször Bourdieu elméletére és meghatározására alapozza: a reflexivitás olyan a nem tudatos gondolati kategóriák szisztematikus feltárását jelenti, amelyek korlátozzák és meghatározzák gondolatainkat. (Reflexivity is the systematic exploration of 'unthought categories of thought that delimit the thinkable and predetermine the thought') (Bourdieu 1990: 178).

⁶ A dialógikus kifejezés a párbeszédes formára utal. A dialógikus szót azért használom, hogy kiemeljem, hogy jelen esetben nem csak párbeszédéről, hanem a jelenségek mélyebb szintjét is megragadni szándékozó, új, közös érzékelést teremtő, alkotó párbeszédéről van szó. Vagyis a „böhm-i dialógus”-ról („Bohman dialogue”), ami Peter Senge, Otto Scharmer, Joseph Jarowski gondolatainak és sok más közösségi tanulás és szervezetfejlesztő elmélet alapja lett. (Bohm 1996)

folyó integritás tanácsadóképzés módszertani fejlesztését bemutató következő cikkben egy erre vonatkozó hazai kísérletet mutatok majd be.

Egy elméleti párbeszéd rövid története

Az elmúlt években a bevezetőben említett komplex kihívásokra a közigazgatás oktatásának területén adható válaszokról a legizgalmasabb elméleti dialógus a közigazgatási oktatásemélet vezető nemzetközi folyóirata - a Teaching Public Administration (TPA) – hasábjain zajlott. A tudományos párbeszéd középpontjában a gyakorló közigazgatási szakemberek és vezetők képzésére vonatkozó új elméletek és kísérleti módszerek álltak. Bár már a folyóirat korábbi cikkei is tárgyalták a bevezetőben meghatározott tématerületet, a TPA öt év alatt három különszámot is megjelentetett a témában. Az első, amely a vezetők reflexív képességének fejlesztésére alkalmas módszereket kutatta, 2013-ban jelent meg a „A reflexív menedzser” címmel. (2013 Volume 31: Issue 1) 2016-ban a „Kutatás gyakorlat nexus” című különszám folytatta a tudományos diszkurzust nemcsak a szervezeti gyakorlatok kutatásának hagyományos módszereit vizsgálva, hanem olyan módszereket is bemutatva, amelyek a szervezeti gyakorlatokat oktatási folyamatokba ágyazva kutatják. (2016 Volume 34: Issue 1) 2017-ben a „Vezetőképzés”-ről megjelent különszám pedig több olyan kísérletről számolt be, amelyek középpontjában az állt, hogy mi módon vizsgálható az aktuális közigazgatási gyakorlat a tantermekben és hogy e vizsgálaton keresztül mi módon fejleszthető a résztvevők reflektív, reflexív és problémamegoldó kompetenciája. E cikkek alapvetően azt mutatták be, hogy milyen oktatásmódszertani kísérletek történtek a korábban tárgyalt elméletek gyakorlati alkalmazására. (2017 Volume 35: Issue 1)

TPA párbeszéd kiindulópontja az, hogy a környezet egyre gyorsuló és egyre komplexebbé váló folyamatait, valamint a pénzügyi válság komoly kihívás elé állította a közigazgatást. Olyan mértékű átrendeződés történt, amely miatt a közigazgatási vezetőknek és szakembereknek újra kellett gondolnia a közigazgatási feladatokat és bennünk elfoglalt saját szerepüket. Az írárok nagy része azt az állítást fogalmazza meg, hogy nemcsak a hagyományos közszolgálati tisztviselői szerepek nem megfelelőek az új problémák kezelésére, az általánosan alkalmazott pozitívista elemzési keretek sem elegendők, mert a komplex problémáknak csak egy- egy aspektusát ragadják meg.⁷ A 2013. évi különszám bevezetőjében a szerkesztők úgy fogalmazzák, hogy „paradigmaváltásra van szükség azzal kapcsolatban, hogy hogyan gondolkodunk és hogyan conceptualizáljuk a közigazgatási szakember szerepét...a szervezetén belül”⁸ (Ahmad et al 2013: 3). A szerzők emellett érvelnek, hogy ahhoz, hogy a vezetőket az új kihívásra felkészítsük, újfajta kompetenciákat kell fejleszteni, és e kompetenciák fejlesztéséhez új módszerekre van szükség a közszolgálati tisztviselők oktatásában. A legtöbbször visszatérő állítás az, hogy a megváltozott körülmények között a közszolgálati tisztviselőknek nem csak új technikákra és technológiákra van szükségük, hanem képessé kell válniuk arra, hogy saját gyakorlatukat és az azt megalapozó elveket és megközelítést is újra tudják gondolni. Ehhez az út

⁷ Ezt a problémát részletesen tárgyalom a korrupció-elméletek tekintetében a Feszített Csomó című szintén a Pro Publico Bonoban megjelent cikkemben. (Pallai 2017)

⁸ “paradigm shift in terms of how we think about and conceptualise the role of the public service professional... within their organisations” (Ahmad et al 2013: 3)

saját, megszokott gyakorlataik mögött rejlő koncepcionális keretek, kognitív és kulturális minták és feltételezések azonosításán keresztül vezet. A reflexív gyakorlat abban tér el az általános modelleket alkalmazó pozitivista⁹ gyakorlattól, hogy célja nem átvett modellek, megoldások, vagy technikák alkalmazása, hanem a sajátos, helyi, szervezeti környezethez illeszkedő és arra épülő stratégia kimunkálása. Ahhoz pedig, hogy a közszolgálati tisztviselők az aktuális körülményekhez tudják igazítani a tevékenységüket „nemcsak azokat a [tacit] előfeltevéseket és értékválasztásokat kell feltárniuk és megérteniük, amelyekre saját megszokott gyakorlatuk épül, de azokat is amelyekre azon politikák épülnek, amelyek végrehajtásában részt vesznek.”¹⁰ (Ahmed et al 2013: 3) Vagyis a pozitivista közpolitikai gyakorlatban alkalmazott reflektív¹¹ elemzés mellett megjelenik a reflexív¹² elemzés is, ami reflexív képességet – ön- és kritikai reflexiót¹³ - is igényel a közigazgatási szakemberektől. (Cunliffe-Jun 2005: 226) A TPA szerzői abban megegyeznek, hogy a hagyományos, frontális oktatás nem alkalmas e reflexív képességek fejlesztésére. Ezért az új kihívás az oktatásmódszertan újra gondolását is teszi szükségessé.

Azok a szerzők, akik a reflexív kompetenciák oktatásának fontosságáról írnak (Cunliffe-Jun 20015; Quinn 2013; Steen et al 2016) általában a közigazgatás és közigazgatási oktatás pozitivista és posztpozitivistá¹⁴ felfogásainak szembeállítására építik érvelésüket.¹⁵ Ameddig a frontális oktatást teljes mértékben alkalmasnak ítélik a pozitivista elméleti modellek és a rajtuk keresztül szerzett objektívnek tekintett megfigyelések kognitív tartalmának oktatására, e tradicionális módszert nem tartják arra alkalmasnak, hogy a hallgatót ön- és kritikai-reflexióra készítse, és ezzel felkészítse egy adott kontextusban egymás mellett létező eltérő értelmezések befogadására, és ezzel a lokális

⁹ Az 1990-es évekig egyeduralkodó hagyományos, pozitivista közpolitikai megközelítés alapvetése az, hogy lehetséges értékmentes, objektív, racionális és technikai jellegű elemzés, ami alapvetően transzkulturális, vagyis eredményei elválaszthatóak az elemző személyiségétől és kultúrájától

¹⁰ need to “understand and uncover the basis of the assumptions of both their own practice and that of the policies that they are involved in implementing” and reconstruct the operating system.

¹¹ A reflektív kifejezést ez az elméleti irodalom a pozitivista alapú, objektívnek feltételezett megfigyelésre és elemzésre használja, míg a reflexív jelző pedig a társadalmi konstrukciós folyamatban létrejövő tartalmakra irányítja a figyelmet.

¹² A reflexivitás fogalmát az elemzők legtöbbször Bourdieu elméletére és meghatározására alapozza: a reflexivitás olyan a nem tudatos gondolati kategóriák szisztematikus feltárását jelenti, amelyek korlátozzák és meghatározzák gondolatainkat. (Reflexivity is the systematic exploration of ‘unthought categories of thought that delimit the thinkable and predetermine the thought’) (Bourdieu 1990: 178).

¹³ Az önreflexióra a tudatos, mérlegelt, etikai felelősségvállaláson alapuló cselekvéshez van szükségünk. Azt a képességet jelenti, hogy érzékelni tudjuk, hogy mennyiben diktálják a szokások, azt ahogy cselekszünk, és képesek legyünk a mérlegelni az etikus cselekvést, amikor az a szokásokkal ütközik. A kritikai reflexió annak képessége, hogy a környezetünkben érzékelt folyamatok és gyakorlatok mélyebb értelmét megértsük és ezzel képesek legyünk az átalakításukra. (Cunliffe-Jun 2005: 239)

¹⁴ A posztpozitivistá szemlélet megkérdőjelezi azt, hogy a közpolitikai elemzés objektív, értékmentes, technikai jellegű vállalkozás lehet, ami általánosan alkalmazható modelleket és egyértelmű válaszokat adhat. Ehelyett arra az alapvetésre épül, hogy az emberi érzékelés, értelmezés és mérlegelés társadalmi és kulturális kontextusba ágyazott. Fogalmainkat, érzékeléseinket, értelmezéseinket és válaszainkat a kontextus és a környezetünkben folyó diszkurzív folyamatosan alakítja. Értékeink, fogalmaink és azok a megoldások, amiket látunk csak a kontextusban értelmezhetőek. Nincs általános igazság, hanem kontextuális, helyi értelmezések és igazságok vannak, amik diszkurzív folyamatban a résztvevők között formálódnak. A diszkurzív folyamat teremt az érzékelt valóságot. Ezért az elemzésnek a helyi értelmezésekre, narratívákra is ki kell terjednie, és a változtatási stratégiáknak ezek alakítását is magába kell foglalnia.

¹⁵ Az integritás konkrét esetében a pozitivista felfogás alapvetően a szabály-alapú eszközökhöz köthető, míg a poszt-pozitivistá felfogás ismerete a szabályok elfogadását segítő, az érték-alapú eszközök hatásmechanizmusának mélyebb megértéséhez kapcsolódhat.

értelmezések és a valóság keletkezésének és kontextuális jellegének megértésére. (Cunliffe-Jun 2005: 239) Pedig e helyi valóság megértése nélkül, csak a formális hatalmi stratégia, a szabályozás és utasítás marad a döntéshozó számára, ami gyakran a közeg ellenállásához, a szabályok elkerüléséhez és esetleg kiürüléséhez vezet. Amennyiben ugyanis a kontextuális valóság megismerése és megváltoztatása nélkül kényszerítünk új struktúrákat vagy szabályokat a közegre, nagy a kockázata annak, hogy a beavatkozás hatása gyenge lesz. Amikor ugyanis nehezen értelmezhető, külső kényszerként jelenik meg egy beavatkozás a szereplők számára, és nem legitimálódik a beavatkozás a mélyebb személyes és közösségi szinten, a szereplők az alkalmazás során jó eséllyel „kiürítik” a beavatkozást. (Tänzler 2007:10) A reflexivitás, ami a kontextus érzékelését segíti az első lépés és lehetőség a helyi valóság újra-konstruálására, vagyis arra, hogy az adott közegben élő személyes és közösségi felfogásokat és értelmezéseket is megváltoztassuk és lehetővé tegyük a változás és az ezzel járó új szabályok és működés elfogadását.

A 2016-ban megjelent különszám, amely a gyakorlat és kutatás kapcsolatát vizsgálja abban az értelemben folytatta ezt a gondolatmenetet, hogy több olyan kísérletet mutatott be, amelyek során az oktatók a résztvevők tapasztalatait integrálták az oktatási folyamatba, és a megosztott tapasztalatokat használták reflexiók folyamat indítására. E kísérletek tapasztalata azt mutatta, hogy amennyiben pszichológiai biztonság teremthető az osztályteremben a mélyebb megosztásra, a tér aktív közeggé válik, amelyben a résztvevők képessé válnak arra, hogy szembesüljenek saját és szervezeti gyakorlataikban megjelenő tacit előfeltételezésekkel, és arra is, hogy valóságukat újra-konstruálják. (Nielsen 2013) E módszer így a passzív módon befogadott hagyományos előadásoknál mélyebb hatást gyakorolhat a résztvevőkre. Valóság-látásukat és értelmezésüket alapvetően tudja átalakítani. Az oktatók és kutatók emellett azt is tapasztalták, hogy az ilyen közös reflexiók folyamatok és a közösen alkotott tudás élménye túlmutat az éppen megvitatott eseteken. A reflexivitás és az alkotó dialógus tapasztalata egyrészt nagyban erősíti a résztvevők kritikai és reflexív kompetenciáit, másrészt újra előhívható mintává válhat, amelyet a későbbi szervezeti folyamatokban alkalmazni tudnak a résztvevők. (Marks et al 2016: 3)

A 2017-ben megjelent a vezetőképzésről szóló TPA különszám, ugyanezt a gondolatmenetet folytatta azzal, hogy egyik fő célként olyan új oktatási módszereket gyűjtött, amelyek a résztvevői gyakorlatokat integrálták az oktatásba. (Ysa et al 2017:4) Ebben a számban is több szerző érvel amellyel, hogy amennyiben a közszolgálati tisztviselők reflektív és reflexív készségeit szeretnék erősíteni, nem elegendőek a pozitívista esettanulmányok, amelyek didaktikusan az éppen oktatott modell szempontjából szűrik a megosztott információkat. (Steen et al 2016: 2) Ilyen leegyszerűsített történetek helyett több haszonnal jár, ha a résztvevők oszthatják meg saját tapasztalataikat, amelyekhez más résztvevők tapasztalatai kapcsolódhatnak, így a vizsgált kérdések a résztvevők mindennapi tapasztalatainak összetettségéhez hasonló gazdagágban jelenhetnek meg az oktatóteremben. A terem ebben a formában „oktatóteremből” „tanuló műhellyé” alakul, ahol a közös reflexió, és a társak meglátásai segítenek a résztvevőknek a berögzött gyakorlatok mozgatórugóinak felismerésében és új megközelítések konstruálásában. (Steen et al 2016) Ezek a módszerek egyébként az ENSZ által 2010-ban megfogalmazott Felelős Menedzsmentoktatás Alapelveinek és a 2012-ben megjelentetett „A Roadmap for Management Education to 2020” ajánlásainak gyakorlati megvalósítását is jelenthetik a közigazgatási oktatásban. (UN PRME 2010; 2012) Eszerint a felelős menedzsment oktatás része a reflexivitás oktatása, amely képessé teszi a

tanulót az alapvető feltételezések azonosítására és vizsgálatára és ezen keresztül az aktuális gyakorlatainak áttanulására.¹⁶ (UN PRME 2012:341 idézve Quinn 2013)

A most ismertetett tudományos párbeszéd kiindulópontja a globalizáció és pénzügyi válság miatt szükségessé váló átalakulási folyamat volt és az a kérdés, hogy mi módon lehet a közszolgálati tisztviselők arra felkészíteni, hogy a közigazgatási szervezetekben komplex változási folyamatokat tudjanak generálni. Az én témám a korrupciómegelőzés és integritásmenedzsment a közigazgatási szervezetekben. E tevékenységnek is komplex változási folyamatokat kell indítania ahhoz, hogy a szervezetekben kialakult integritást sértő gyakorlatokat átalakítsa. A TPA párbeszédben résztvevő szakemberek alapfeltevése – az integritásmenedzsment alapfeltevéásával azonosan - az volt, hogy nem elegendő a formális szabályok síkján hatást gyakorolni, a szabályokat támogató értékek és értelmezések felépítésére is szükség van. Amennyiben ugyanis az új szabály olyan környezetbe kerül, ahol a közeghez nem illeszkedik, nagy az elkerülés és kiürülés veszélye. Az értékek és értelmezések alakítása miatt került a párbeszédbe a poszt-pozitívista dimenzió, a fogalmak és értelmezések kontextuális gazdagságát közvetítő narratívák elemzése, és az oktatási módszertanba az interaktív, dialogikus módszerek, amelyek a valóságalkotó folyamatok megértésébe vezetnek be a résztvevőket.

Mint e rövid összefoglalóból is látható a komplex változásmenedzsment oktatásával kapcsolatban egyetértés formálódik olyan módszerek alkalmazásának szükségességéről, amelyek túllépnek a pozitívista diszciplináris modelleken, elméletek helyett valós tapasztalatok elemzésére építik a tanulási folyamatot, nem frontális tanár-központú, hanem alapvetően tanuló-központú, facilitált, dialógikus módszereket alkalmaznak, és abba aktív szereplőként hívják be a résztvevőket. Miközben vitathatatlan a formálódó konszenzus az alapvető elvekben a párbeszédben résztvevő tudósok között, van e párbeszédnek egy vakpontja. Kik lesznek azok az oktatók, akik képesek ilyen oktatási folyamatok vezetésére? Több szerző állítja, hogy a hagyományos akadémiai emberek általában idegenkednek az ilyen módszerektől, és kompetenciáik sincsenek ilyen komplex dialógikus folyamat facilitátori szerepére. (van der Steen et al 2016; Newswander- Newswander 2016; Sandfort 2016; Alford-Brock 2013; Meer and Marks 2013)

E cikk folytatásában, amelyet a VTKI Integritás tanácsadó szakirányú képzésének módszertani fejlesztéséről fogok írni és remélhetően e folyóirat következő számában fog megjelenni, az itt közölt elméleti alapvetésekre építve, egy ilyen módszert fogok bemutatni, amely tanárokat és szakembereket próbált olyan helyzetbe hozni, hogy egy dialógikus oktatási folyamat vezetői legyenek.

A kulcskérdések részletesebb vizsgálata

Ebben a részben az eddig tárgyalt oktatásmódszertanra vonatkozó elméleti párbeszédből kiemelem azokat a legfontosabb fogalmakat és kérdéseket, amelyeket az integritás oktatásához fontos pontosabban megérteni, és ezeket a gondolatokat, már az integritásoktatáshoz kötve tárgyalom.

¹⁶ PRME leads to "a questioning of fundamental assumptions through reflexivity... and the unlearning of current practices" (2012: 341)

A közigazgatási problémák, a tudományágak és az oktatás viszonya

A hagyományos tudomány és egyetemi oktatás rendszere tudományágakra tagolt. Az egyetemek a diszciplinaritás bölcsői.” (van der Waldt 2012: 171) Az egyes tudományágak az általuk választott tudományos paradigmán belül megalkotják saját módszereiket, tudásbázisukat és igazságait, amit azután folyamatosan fejlesztenek. „A világban problémák vannak az egyetemeken tanszékek.” (Brewer 1999: 328) E tanszékek általában a problémák helyett a tudományágak és területek lehatárolásai szerint jönnek létre. Ebbe a diszciplináris keretekbe illeszkedik a kutatók és oktatók nagy része. Az illeszkedés olyan, mint egy „tudományos szocializáció”, így a tudományágak lehatárolásának arra is komoly hatása van, hogy milyen kérdések kerülnek előtérbe, milyen kutatások indulnak, milyen tudások és eredmények keletkeznek és mi lesz az oktatott kurzusok tartalma. (van der Waldt 2012: 171).

A hagyományos oktatás során az oktatók egy-egy tudományág alapjaiba vezetik be a hallgatókat, elvárva, hogy a hallgatók megértsék az adott paradigmát, megtanulják a területhez tartozó módszereket és nyelvet és a kidolgozott modellek alkalmazását. E diszciplináris alapok átadása vitathatatlanul fontos feladata az alap és mesterképzéseknek. A gyakorló szakemberek oktatásában még a diszciplináris oktatást előtérbe helyező elméletek is bizonyos fokig eltérő célt fogalmaznak meg. Knassmüller (2016) elmélete szerint ebben az oktatási formában a cél „kétnyelvű szakember” (bilingual professional) képzése, aki egyaránt jártas a gyakorlat és elmélet nyelvében és koncepcionális készletében, így képes az elmélet gyakorlati alkalmazására. Vagyis ebben a képzett gyakorló szakember feladata a „fordítás” elmélet és gyakorlat között.

Véleményem szerint Knassmüller oktatási modellje mindaddig alkalmazható, amíg egy, esetleg két-három tudományág alapoz meg egy hivatásterületet. Ilyenkor megoldás a multidiszciplináris¹⁷ oktatás, amelyben már az oktatás során több oktató, több diszciplina alkalmazásával a jelenségek több szempontú vizsgálatát tudja oktatni. A multidiszciplináris módszer korszerű megközelítése a „team-teaching”, amelyben az oktatók egyszerre vannak a tanteremben, és egymással is párbeszédben mutatják be módszereiket, így rászoktatva a hallgatókat a jelenségek többszempontú elemzésére. A multidiszciplináris oktatás után – amennyiben az oktatott tudományágak közeli és nem számosak - reális elvárás, hogy a képzett közszolgálati tisztviselő az elmélet és gyakorlat közötti „fordítást” - és ezen keresztül - a többszempontú elemzést elvégezze.

Mivel a korrupció – különösen korrupcióval toleráns környezetben – rendkívül komplex jelenség, elemzéséhez és kezeléséhez sokféle, nagyon különböző elméleti alapvetéseken alapuló tudományág tud hozzájárulni. (Pallai 2017) Knassmüller elméletét alkalmazva e területen a hallgatónak olyan sok koncepcionális keret és nyelv között kellene integrálnia, ami meghaladhatja lehetőségeit. A gyakorló szakemberek számára a kiinduló pont amúgy sem a sokféle elméleti alap, hanem a gyakorlati probléma: a rendkívül összetett korrupciós és szervezeti integritást sértő jelenségek. Ahhoz, hogy a

¹⁷ Mindaddig multidiszciplinaritásról beszélünk, ameddig több tudományterület ugyanazt a jelenséget vizsgálja, de nem alakul ki sajátos együttműködés a területek között. „Multidisciplinary generally refers to a situation where different disciplines study the same object or problem, but without particular interaction and without cooperation” (Brewer, 1999: 328)

gyakorló szakember motiváltan vegyen részt egy szakirányú oktatásban a gyakorlatában felmerülő problémák megoldáshoz kell támogatást kapnia. Ezt az igényt a korszerű nemzetközi gyakorlatban a vezető továbbképző intézmények – a diszciplináris tudást átadó oktatók mellett - egyre növekvő számú ún. „hibrid identitású” oktatóval (teachers with hybrid identities) elégítik ki, akik képesek arra, hogy többféle elméleti és szakmai perspektívát integráljanak tudásukba. (Meyer et al., 2014) Ők, akik többféle tudomány és gyakorlati terület logikáját, koncepcionális készletét, módszerét és nyelvét ismerik, ki tudják választani e tudásokból azokat az elemeket, amelyek relevánsak a gyakorló szakemberek számára és át is tudják adni érthető és a gyakorlatban is alkalmazható nyelven és gyakorlathoz kötött magyarázatokkal. Ebben a koncepcióban a hibrid oktató veszi át a „fordító” szerepét a hallgatótól, és a hallgatónak már a problémákhoz releváns inter- vagy transzdiszciplináris tudást közvetíti.

A hibrid oktató interdiszciplináris megközelítéssel dolgozik, amely abban tér el a multidiszciplinaritástól, hogy a területek közötti integrálás is része, vagyis arra való törekvést jelent, hogy elméleteket, gondolati kereteket és módszereket ötvözzön.¹⁸ (Scholz et al 2006:230) A közigazgatás tudományban – és ezen belül az integritás oktatásában - kikerülhetetlen az interdiszciplinaritás. A szociológiai, közgazdaságtani, politológiai, filozófiai, pszichológiai elméletek és gondolatok együttes alkalmazására van szükség, és különböző összetételű és mértékű integráltság („inter-ness”) létrehozására. (Waldt 2012: 172)

Az interdiszciplinaritás lehetőséget ad komplex problémák tudományos igényű feltárására. A szerzők gyakran kiemelik, hogy a több diszciplina integrálása általában gazdagabbá teszi az oktatási élményt is és a gondolkodási és mérlegelési képességeket is fejleszti. Ugyanakkor a legtöbb szerző amellet érvel hogy az interdiszciplinaritás csak komoly diszciplináris alapokon és többféle diszciplína tudására alapozva lehetséges. (Waldt 2012: 175; Youngblood 2007:7) Duerr (2008: 176) Az erős diszciplináris alapokra épített interdiszciplináris megközelítés ideális terepének a szerzők általában mesterképzést tartják. (Waldt 2012: 175)

Az integritás területén a diszciplináris alapozást erősen korlátozza a sokféle érintett tudományterület. Kiutat jelenthet, az elmúlt években - az interdiszciplináris megközelítés mellett megjelent - új fogalom is a transzdiszciplináris megközelítés. A transzdiszciplináris megközelítés átlépi a diszciplináris határokat. Célja, hogy komplex problémák elemzése és megoldása során a kérdés szempontjából relevánsnak tekinthető gondolati kereteket és módszereket alkalmazza és oktassa, akár a hallgatók diszciplináris alapozása nélkül is. A vezérelv a konkrét kérdésre fókuszálni, azt komplexitásában és teljességében megragadni, módszertani flexibilitással és többféle diszciplína meglátásainak egyesítésével. (Waldt 2012: 174 Wickinson et al 2006:1050-t idézve)¹⁹ Ez az a terület, amelyhez mindenképpen a korábban említett hibrid szakemberekre (Meyer et al., 2014) is szükség van, akik az adekvát koncepcionális kereteket és módszereket képesek kiválasztani, integrálni és átadni. Meggyőződésem, hogy olyan komplex terület poszt-graduális, szakirányú oktatása során, mint az integritásmenedzsment, egyedül ez a problémákhoz igazított, transzdiszciplináris módszer alkalmazható az egyéves képzés számára adott legfeljebb 200 kontaktórát engedő keretben.

¹⁸ the integration aspect of interdisciplinarity refers to an attempt to blend methods and theories.

¹⁹ Working on real-world problems requires, according to Wickson et al. (2006: 1050), a focus on the specific situation in its 'wholeness', flexibility in methodology, and the collaboration of a wide variety of disciplines. (Waldt 2012: 174)

A pozitívista és a poszt-pozitívista megközelítés

A változásmenedzsmentben és az antikorrupcióban a transzdiszciplinaritás nemcsak a pozitívista elméletekre terjed ki annak ellenére, hogy a közigazgatástudományban - és ezen belül a korrupcióelemzésben és megelőzésben is, ami a szűkebb témám – a leggyakrabban oktatott és alkalmazott elméletek pozitívista szemléletre épülnek. A pozitívista modellek egy-egy tudományág szemüvegén keresztül pontosan megragadják a jelenségek egy-egy aspektusát. Így mindaddig magyarázó erővel rendelkeznek, ameddig a jelenség fő mozgatórugója a modell által megragadott aspektusban azonosítható. Ebben az esetben az adott modell alapján kidolgozható stratégia jó eséllyel hatásos a jelenség kezelésére. Ugyanakkor, amikor komplex problémákkal kerülünk szembe – mint például a sokféle okra visszavezethető korrupciós gyakorlatok – egy-egy modell alkalmazása azt a kockázatot hordozza, hogy a jelenségnek csak egy-egy aspektusát kezeljük. Mivel ilyen esetben az előidéző okok nagy része megmarad, általában a korrupciós gyakorlat kicsit átalakulva újraéled. A posztpozitívista megközelítések leegyszerűsítő modellek kidolgozása és alkalmazása helyett arra törekcsenek, hogy ne csak a racionális érdekek és ösztönzők szintjén értelmezzék a jelenségeket, hanem „rekonstruálják azokat a stratégiákat, amiken keresztül az emberek definiálják, legitimálják vagy kritizálják a korrupciót” (Tänzler 2007: 10). E módszer szakértői egyrésztől amellet érvelnek, hogy ha a szereplők értelmezéseiből indul a stratégiaalkotás, akkor azt az ígértet hordozza, hogy a szereplők számára érthető és elfogadható megoldásokra vezethet. Így csökken a kiürülés és elkerülés kockázata, és nő az elkötelezett és koordinált megvalósítás esélye. Másrésztől amellet érvelnek, hogy azért is szükséges, hogy „az elemzés közösségi folyamat legyen, hogy kollektív energiát is teremtsen” a megvalósuláshoz. (Gray 2007: 497) Mindkét folyamathoz, a kollektív elemzés és változás vezetéséhez reflexív képességekkel rendelkező vezetőkre van szükség. (Cunliffe-Jun 2005: 239) Ezen a ponton visszatértünk a TPA párbeszéd egyik alapvető pontjához: a poszt-pozitívista megközelítés alkalmazásához szükséges, hogy a közigazgatási vezetők oktatásában bekerüljön és a reflexivitás fejlesztése. (Quinn 2013; Broussine-Ahmad 2013; Synnott 2013; Cunliffe-Jun 2005; van der Steen et al 2016)

A reflexivitás fejlesztése

A reflexivitás definíciójához Bourdieu meghatározását használja a legtöbb szerző mind a közigazgatástudományban, mind az oktatás elméletben. A reflexivitás „gondolkodásunk olyan nem tudatos kategóriáinak szisztematikus feltárása, amelyek lehatárolják azt, amit gondolunk és befolyásolják a gondolatainkat.”²⁰ (Bourdieu cited by Quinn 2013:11; de Graaf 2007) A reflexivitás nem része azoknak a kompetenciáknak, amelyeket a hagyományos, pozitívista alapokon nyugvó közigazgatási elmélet elvár a közszolgálati tisztviselőktől. A racionális alapokon nyugvó pozitívista paradigmában a közszolgálati tisztviselő képzett technokrata, aki szakmai megfontolások alapján

²⁰ “systematic exploration of unthought categories of thought that delimit the thinkable and predetermine the thought”

raciónalis mérlegeli a körülményeket és döntéseket hoz a cél-eszköz racionalitás szellemében. E racionális technokrata koncepció és a reflexivitás hiánya azonban komoly változások idején oda vezethet, hogy a közszolgálati tisztviselő morális mérlegelés nélkül, mereven és rutinszerűen folytatja azokat a gyakorlatokat, amik már nem alkalmasak a közcélok realizálására.²¹ (Cunliffe-Jun 2005: 234)

A poszt-positivista megközelítés és elemzés, és a reflexivitás fejlesztése azonban nemcsak a morális mérlegelésben és abban segíti a közszolgálati tisztviselőt, hogy szem előtt tartsa az etikai szempontot is. A reflexivitás ahhoz is elengedhetetlen, hogy a közszolgálati tisztviselők meg tudják ragadni egy komplex helyzetben az egymás mellett létező különböző mozgatórugókat és azokat is érzékelni tudják, amik a cél-eszköz racionalitáson túl hatást gyakorolnak az emberek döntéseire. Vagyis érzékelni tudják azokat a közösségi folyamatokat is, amelyekben az értelmezések, kapcsolatok és működés módjai formálódnak és a társadalmi és szervezeti valóság alakul (konstruálódnak). Ez azért fontos, mert ha képesek vagyunk a valóság e mélyebb rétegét is érzékelni, kreatívabbá, érzékenyebbé és nyitottabbá válunk különböző gondolkodások és viselkedések befogadására.”²² (Cunliffe_Jun 2005: 228) A reflexivitás meghatározóan fontos ahhoz, hogy komplex helyzetekben is körültekintően és felelősen tudjunk mérlegelni és képesek legyünk másokkal együttműködve cselekedni.

Amikor reflexivitást oktattunk, elsősorban abban segítünk a résztvevőknek, hogy szembesüljenek saját feltételezéseik, gondolati mintáik és előítéleteik hatásával és megértsék, hogy azok milyen hatást gyakorolnak saját érzékelésükre és gondolkodásukra.²³ (Cunliffe-Jun 2005: 226) Erre a tapasztalatra lehet építeni a csoportfolyamatok értelmezését. Amikor a résztvevők megtapasztalják a valóság keletkezésének személyes és közösségi folyamatát, hatással van saját viselkedésükre és másokhoz fűződő viszonyainkra. (Cunliffe-Jun 2005: 230) Ez az első lépés ahhoz, hogy meg tudjunk érteni másokat és hatással tudjunk lenni rájuk és a szervezetben zajló folyamatokra, vagyis, hogy megáltoztassuk a lokális valóságot. A korrupció esetében ahhoz nagyon fontos a reflexív képesség, hogy feltárjuk azokat a nem tudatos feltételezéseket és normákat is, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az extraktív stratégiák működjenek egy adott környezetben, és megértsük mit kell átalakítani ahhoz, hogy leépíthessük az integritást sértő gyakorlatokat.

Transzdiszciplinaritás és a kognitív rugalmasság

Reflexív képességünk ahhoz segít hozzá, hogy feltárjuk azt, ami a tudatosan végig gondolt döntések mélyében rejtőzik. A transzdiszciplináris megközelítés – átlépve a diszciplináris határokat – komplex probléma-központú módszert ad ahhoz, hogy a jelenségeket teljességükben elemezzük, egyszerre tárva fel a különböző aspektusokat és mozgatórugókat, és azok kapcsolódásait. (van der Waldt 2014:

²¹ “a lack of reflexivity turns individuals into uncritical functionaries carrying out the routine work of a rigid bureaucracy” void of moral considerations and actions. (Cunliffe-Jun 2005: 234)

²² “the construction of social and organizational realities, how we relate with others, and how we construct our ways of being in the world. By doing so, we can become more creative, responsive, and open to different ways of thinking and acting.”

²³ “The education of reflexivity shows students the need to question our natural and often taken-for-granted attitudes such as our prejudice, bias, thought, and habits.”

174) E módszer alkalmazásához azonban nemcsak arra van szükség, hogy képesek legyünk a többféle koncepcionalizálást megérteni, hanem arra is, hogy “agyunkban egyszerre tudjuk érzékelni az összehasonlíthatatlan elemeket és hagyni tudjuk, hogy a köztük fennálló feszültség hasson ránk.” (McSwite 2001: 114). Ez a kognitív rugalmasság képessége. Ez egy nagyon más attitűd, állapot és érzékelés, mint az a magabiztosság, amit a pozitivista képzetek objektivitásába vetett hit ad. Ez a felfüggesztette elköteleződés azoknak, akik a pozitivista diszciplínák objektív állításaihoz szoktak, kényelmetlenséget is okozhat. Ugyanakkor, a kognitív rugalmasság lehetőséget ad arra, hogy értelmezni tudjunk olyan helyzeteket, amelyeket többféle erő hoz létre, és kifejlesszünk egy nyitott, kreatív attitűdöt, amire szükség van ahhoz, hogy megoldásokat találjunk komplex kihívásokra. (McSwite 2001: 112)

A TPA szerzők amellet érvelnek, hogy a felnőtt hallgató kognitív rugalmasságának fejlesztéséhez fontos, hogy az oktató többféle tudományág perspektíváját integrálni tudja az oktatási folyamatba, és olyan tanulási folyamatot vezessen, amelyben a hallgatók párhuzamos módon kísérleteznek különböző módszerekkel komplex problémák megoldása során. (van der Waldt 2014; Sten et al 2016) “Ilyen tanulási folyamatok során fejlődhet a közszolgálati tisztviselők új generációja, aki felkészült lesz azoknak az összetett jelenségeknek a kezelésére, amelyekkel a gyakorlatuk során szembe találkoznak.” (Newswander- Newswander 2016: 286)

Miközben az idézett szerzők nagyon fontosnak tartják a kognitív rugalmasság és reflexivitás fejlesztését, komoly akadályokat is azonosítanak. Az egyik ilyen akadály az, hogy az akadémia alapvetően diszciplináris logika alapján működik, így az interdiszciplináris közösség könnyen izolálódhat a tudományos közösségben (scientific fraternity). (van der Waldt 2014: 176). A másik akadály az oktatók kompetenciája. “Az oktatók gyakran nincsenek tudatában saját epistemológiai feltételezéseiknek”.²⁴ (Newswander- Newswander 2016: 296) Azt gondolják, hogy paradigmájuk az egyetlen igaz és igazolható rendszer. Azok az oktatók, akik nem részesültek interdiszciplináris oktatásban, vagy nem mélyültek el interdiszciplináris munkában nincsenek tudatában feltételezéseik és alapvetéseik természetével és hatásaival. Ahhoz, hogy képessé váljanak arra, hogy “felismerjék és értékeljék annak jelentőségét, hogy különböző tudások léteznek ...eleget kell tudniuk ezekről a tudásokról, és tiszteletben tartva őket, a megfelelő kérdéseket kell feltenniük.” (Newswander- Newswander 2016: 296) Mindennek az a következménye, hogy ahhoz, hogy transzdiszciplináris oktatást tudjunk szervezni, nemcsak a hallgatók oktatására van szükség. Az oktatók egy részének is szüksége van bevezetésre a transzdiszciplináris gondolkodásba és módszerbe, és az oktatók reflexív kompetenciájának és kognitív rugalmasságának a fejlesztésére is szükség lehet. Emellett az oktatóknak széles generalista perspektívát is kell szerezniük, ami alapján az oktatás során tárgyal gyakorlati példákat teljességükben meg tudják ragadni. (Az Oktatói Műhely módszer, amit a VTKI Integritás tanácsadó szakirányú Képzés fejlesztése során alkalmaztunk – és e cikk folytatásában szándékozok bemutatni - erre a kérdésre is fog egy lehetséges modellt mutatni.)

²⁴ “Often individuals are not aware of their epistemological beliefs”

Gyakorlati problémák elemzésére épülő oktatási folyamat

A hagyományos pozitivistá esettanulmány módszer didaktikusan felépített esettanulmányokat használ, amelyek "módszertanilag korrekt, de erősen leegyszerűsített leírását adják a valóságnak annak érdekében, hogy a megcélzott oktatási tartalom felé tereljék az eset megbeszélését". (Steen et al 2016: 2) Ez tökéletes módszer ahhoz, hogy a tanulók gyakorolják az éppen megismert fogalmak és módszerek használatát. Ez fontos feladat, különösen alap- és mesterképzés során, de kevésbé alkalmas gyakorló szakemberek oktatására, akik napi gyakorlatuk során nem egyes alaptudományi aspektusokkal, hanem komplex problémákkal dolgoznak. Ezért érvel sok tudós amellett, hogy a gyakorló szakemberek oktatása során gyakorlatukból merített, komplex eseteket kell feldolgozni, amelyek visszatükrözik a való életben tapasztalt összetett, zavaros, folyamatokat és érzékeltetik a problémamegoldás gyakori ambivalenciáját. (van der Steen et al 20016) A tapasztalat azt mutatja, hogy amikor a gyakorló szakemberek gyakorlati problémákkal kerülnek szembe az oktatóteremben elképesztő szellemi erőforrások mobilizálódnak. Az osztályterem olyan tanuló térré változik, ami egy "aktuális közösségi tér, amiben a résztvevők megosztják tudásukat a társaikkal. Olyan tér, ami elkülönült a mindennapi munka terétől, ugyanakkor mégis szorosan tud kapcsolódni a gyakorlat dinamikájához." ²⁵(van der Steen et al 20016: 5) A párbeszéd során nemcsak a problémát behozó résztvevő kap segítséget ahhoz, hogy feltárja a saját problémája különböző aspektusait, olvasatait, és rétegeit, és újra tudja fogalmazni a problémát, és új megoldási lehetőségeket tudjon megpillantani, hanem a többi résztvevő is hasonló tanulási folyamaton megy keresztül. A gyakorlat példáinak megvitatása az oktatás folyamatába "kontextuális, elkötelezett, egyszerre kapcsolati és materiális párbeszéd gyakorlatot"²⁶ vezet. (Keevers and Treleaven, 2011: 506).

Dialógikus oktatás és interaktív oktatási folyamat

Az eddig említett elemek – a transzdiszciplinaritás, kognitív rugalmasság, reflexivitás és az aktuális gyakorlat elemzése – között van egy közös pont: ezeket nem lehet hagyományos, frontális előadásokban átadni. Oktatásuk csak párbeszéd formájában történhet és olyan folyamatban, ami nem tanár-, hanem tanuló-központú. Az oktató ebben a tanulási folyamatban nem a tudós szerepét tölti be, aki megosztja tudását, mind a tartalmat, mind az oktatási folyamatot kontrolálva, hanem a tanulási folyamatot vezető facilitator, aki bevonja a tanulót a párbeszédre alapuló tanulási folyamatba. "Az oktató megosztja hatalmát, átadva a kontrol egy részét a tanulónak, aminek következtében a tanulási folyamat strukturáltsága és kiszámíthatósága csökken." (Alford-Brock 2013: 147) Ugyanakkor megmarad az oktató abbéli szerepe, hogy új tudáselemeket hoz az oktatási folyamatba, új koncepteket oszt meg, összegzi, strukturálja és vezeti a folyamatot, amikor szükséges. Ebben a folyamatban az új tudás közös alkotás eredménye, ami azzal az előnnyel jár, hogy a tanuló az eredményt sokkal inkább magáénak érzi, mint a hagyományos előadó formában "leadott" tartalmat.

²⁵ "the classroom becomes a social and temporal space for participants to share knowledge with fellow students. Literally, it is a time and place to learn, set apart from the everyday routines of the work floor, but at the same time closely related to the dynamics of practice."

²⁶ lead to "situated, engaged, relational, material-discursive practices" in education

Ez egy konstruktivista oktatási felfogás, amelyben mind a dialógus, mind az interakció más értelmet nyer, mint a hagyományos oktatási módszerekben. Nem olyan kérdés-felelet körökre, vagy egyszerű probléma megoldásokra épül, amelyeknek nyilvánvaló jó és rossz válaszai vannak. Az interakció azt jelenti, hogy „a résztvevők együtt alkotják a tanulási folyamatot. Az oktató biztosítja a folyamat eredményességét, de nyitva is hagyja, hogy a tanulóknak elegendő teret adjon arra, hogy hozzájáruljanak és magukénak érezzék.”²⁷ (Steen et al 2016: 10-11) Az, hogy a tanulási folyamat kevésbé kontrollált nem jelenti azt, hogy az interaktív tanulási folyamat nem tervezett és strukturált. Az oktatónak pontos elképzeléssel kell rendelkeznie, meg kell határozni az oktatási célokat, terveznie kell a témákat, és fel kell készülnie arra, hogy bevezesse az új gondolatokat, koncepciókat és néhány tudásblokkot. Ugyanakkor elegendő időt és intellektuális teret kell engednie a résztvevőknek ahhoz, hogy új gondolatok fejlődjenek, és a résztvevők felfedezzék azokat az utakat, amelyeken váratlan felfedezésekre juthatnak. (Steen et al 2016: 14) Az is az oktató felelőssége, hogy a párbeszéd ne akadjon el személyes és felszínes történetek és tapasztalatcsere szintjén. A beszélgetésnek a megcélzott elméletekhez, koncepciókhoz kell vezetnie és meglapozni azoknak a tudáselemeknek az oktatását, amit az oktatók fontosnak tartanak. (Steen et al 2016: 14)

A tanulók bevonása a tanulási folyamatba, azon túl, hogy növeli a tanulás hatását, további előnyökkel jár. Az a tapasztalat, hogy a tanuló megéli, hogy aktív és konstruktív tagja annak a tanuló közösségnek, ami a teremben fejlődik és alkotótársa a tanulás eredményének fontos hatással van személyisége fejlődésére is. Ezek a tapasztalatok “a hallgatóban olyan önképet és identitást fejlesztenek, amelynek része, hogy vezetőnek, olyan embernek látja magát, aki képes másokra hatni, mozgósítani, energiát adni és bevonni másokat közös problémák megoldásába.” (Sandford 2016: 5) Az a folyamat, amelyben a tanulók aktívan alkotják a tudást és nemcsak passzívan befogadják az ismereteket, és aktív tudásközösséget és szakmai közösséget formálnak a tanulóknak fontos pozitív demokrácia tapasztalatot is ad.²⁸ (Sandford 2016: 7) Ilyen tanuló közösségek gyakran fennmaradnak valamilyen formában az oktatás után is és támogatni tudják a tagjaikat napi küzdelmeikben. A tanulóközösségből kifejlődő szakmai közösség olyan jelenség, amiről sok szerző beszámol és én is tapasztalom a VTKI integritás tanácsadó szakirányú képzéseinek lezárulta után.

Összefoglalva, a dialógikus és interaktív oktatási módszer több, mint kognitív tudástranszfer. A közösségi alkotás komplex tapasztalatát adja a résztvevőknek, ami a frontális oktatásnál mélyebb megértést és tudást eredményez, erősebb kompetenciákat és mélyebb kapcsolatot a tanulók között. A dialógikus folyamat nemcsak a kognitív tudásra van hatással, hanem a résztvevők attitűdjét, viselkedését és személyiségét is formálja. Az integritás tanácsadó szakirányú képzése során, amit a következő cikkben mutatok be, mindezeknek a hatásoknak fontos szerepe van abban, hogy felkészítsük a hallgatókat új szerepükre. Sokuk számára transzformatív tapasztalatot jelent, hogy kilépve munkahelyük erősen hierarchikus és korlátozó szervezeti kultúrájából egy együttműködő és alkotó folyamat részeseivé válnak. E tapasztalatnak kulcsszerepe van abban, hogy az integritás tanácsadókat felkészítsük arra, hogy aktív szerepet tudjanak betölteni saját szervezetük változási folyamataiban.

²⁷ “participants are co-developers of their learning process. The lecturer safeguards the process, but at the same time should leave it open enough for significant co-ownership by participants.”

²⁸ “a trusting community of praxis that provides a positive experience of democracy, with all of its complexity”

Oktatói kompetenciák a párbeszéd-alapú módszerben

Eddig arról írtam, hogy milyen hozzáadéka lehet a transzdiszciplináris megközelítésnek, a dialógikus módszernek és az aktuális szervezeti gyakorlatok elemzésének a gyakorló szakemberek oktatásában. Az irodalomban sok olyan módszerről és programról lehet olvasni, amelyek ezeket a módszertani elemeket alkalmazva mind magasszintű elégedettséget és hasonlóan magas szintű hatásosságot eredményeztek. (Steen et al 2016; Sandfort 2016; Alford-Brock 2013; Olfield 2015) Ugyanakkor látni kell, hogy ennek az oktatási módszernek az alkalmazása kockázatokat is rejt magában. Az interaktív, dialógikus oktatási folyamat facilitálása teljesen eltérő kompetenciát igényel az oktatótól, mint a hagyományos, frontális előadás. Nem elég a jó koncepció, és szakmai tudás az oktató részéről, a módszer hatásossága nagyon érzékeny arra, hogy mi módon képes az oktató a tanulási folyamatot vezetni. Ez az elem problémát jelenet, mert aránylag kevés olyan oktató van, aki szakmai szempontból is erős és a facilitátori szerepben is komoly gyakorlata van. Pedig e facilitátori szerep minőségének meghatározó hatása van a tanulási folyamat eredményére.

A dialógikus folyamatban az oktátónak egy tanulóközösség formálódását kell elérnie. (Sanford et al 2016:2) Bár pontos célokkal és elképzeléssel lép a folyamatba, nyitottnak kell lennie az oktátónak arra, ami a teremben történik, mert e szerint e felfogás szerint a legmélyebb tudás akkor formálódik, amikor a tanulók maguk birkóznak meg a problémákkal. Ehhez az oktátónak engednie is kell a dinamikának, a csoportban formálódó kérdésekhez és gondolatokhoz illesztve a tudáselemeket, de ugyanakkor irányítania is kell a tanulási folyamatot. (Alford-Brock 2013: 149) Kemény kontrol helyett „oktatói jelenlétre” van szükség, ami pont azt modellezi, amit oktatni akarunk: kapcsolatot a többiekhez, komoly tudást, nyitottságot a váratlan fordulatokra és reflexív gyakorlatot, amivel érzékenyen lehet a tanulási folyamatba kapcsolódni. (Sanford 2016: 7)

A dialógikus oktatási folyamat vezetéséhez háromféle kompetenciára van szükség. Az egyik a téma széles ismerete, ami magában foglalja az elmélet és gyakorlat területeit. A másik az a képesség, hogy a kulcsfogalmakat, koncepcionális kereteket és új tudásokat bele tudja fűzni az oktató a formálódó tanulási folyamatba. A harmadik kompetencia a folyamat biztosítása. “Az oktátónak kell biztosítania, hogy minőségi tartalmi eredmény alakul, a beszélgetések konkrét eredményekre vezetnek, használható tanulságokat eredményeznek, és gyakorlati relevanciával bírnak a későbbi szervezeti gyakorlatokra. Ugyanakkor azt is biztosítania kell, hogy a hallgatók érezzék a közös alkotást. Ehhez meg elegendően nyitottnak kell hagynia a folyamatot.” (Steen et al 2016: 10-11)

Az NKE integritás tanácsadó képzésének Oktatói Műhelye - amit a következő cikkben ismertetek részletesen - olyan módszerani újítás, ami arra is módszert ad, hogy mi módon lehet az oktatói műhely dialógikus módszerén keresztül az oktatók facilitatív kompetenciáit fejleszteni.

Zárszó

A megelőző oldalakon a nemzetközi szakirodalomban a közelmúltban megfogalmazott, a közigazgatási oktatásra vonatkozó módszertani elméletekből olyan elemeket emeltem ki, amelyek arra keresték a választ, hogyan lehet a közigazgatási szervezetekben komplex változási folyamatokat vezetni képes szakembereket képezni. Az idézet forrásokra támaszkodva a mellet érveltem, hogy a hagyományos, oktató-központú, akadémiai módszerek mellett tanuló-központú, interaktív, dialógikus módszerek alkalmazása is szükséges, amely átlépi a diszciplináris kereteket és a résztvevők saját tapasztalataira építi a tanulási folyamatokat. Szándékom szerint ez a cikk elméleti megalapozást ad egy következő publikációhoz, amelyben a Nemzeti Közsolgálati Egyetem Vezetői és Továbbképző Központjában folyó Integritás tanácsadó szakirányú Képzés során kialakított módszertani megközelítést mutatom be, és helyezem el mind a legújabb oktatásmódszertani elméletek, mind a korszerű képzési módszertanok, gyakorlatok és innovatív kísérletek között.

A következő cikkben megjelenő esettanulmány egyrészt az egyetemen fejlesztett oktatási program tartalmáról és módszeréről szól, másrészt arról a folyamatról, amelyben e módszertan fejlesztése történt. A módszer lényege a szakmai technikai tudásátadás és a vezetőképzés integrálása egy oktatási programban, míg a folyamat talán legérdekesebb kérdése, hogy egy dialógikus fejlesztési folyamat hozzájárulhat-e az oktatók oktatásmódszertani fejlesztéséhez. Amennyiben a cikk meg tudja mutatni, hogy a képzési program fejlesztési stratégiája alkalmas a tartalomfejlesztés mellett a módszertani fejlesztésre is, akkor a bemutatott módszer egyfajta válasznak tekinthető arra a vakfoltra, amit a korábbiakban leírtak szerint a reflexive vezető-képző programok vak foltjaként értelmez egyelőre az oktatáselmélet.

Irodalom

Ahmad, Y, Nielsen, R.J.C., Raine, J., Synnott, M., (2013): Special issue on developing the reflexive public manager. Editorial. *Teaching Public Administration*. 31:1. 3-5.

Alford, J., Brock, J., (2014): Interactive education in public administration (1) The role of teaching 'objects'. *Teaching Public Administration*. 32:2. 144-157.

Bohm, D. (1996). *On dialogue*. New York: Routledge.

Bourdieu, P (1990) *In Other Words: Essay toward a Reflexive Sociology*. Palo Alto, CA: Stanford University Press

Boussin, M. Ahmed, Y. (2013): The development of public managers reflexive capacities. *Teaching Public Administration*. 31:1. 18-28.

- Brewer GD (1999) The challenges of interdisciplinarity. *Policy Sciences* 32(4): 327–337.
- Cunliffe, A, Jun, J (2005) The need for reflexivity in public administration. *Administration and Society* 37(2): 225–242. de Graaf, G. (2007): Causes of Corruption: Towards a Contextual Theory of Corruption. *Public Administration Quarterly*. 31.1: 39-86.
- de Graaf, G., von Maravic, P., Wagenaar, P. (2010b): Constructing Corruption. in: de Graaf, G., von Maravic, P., Wagenaar, P., eds. 2010: *The Good Case – Theoretical Perspectives on Corruption*. Leverkusen: Barbara Bundrich Publishers. 98-115.
- Fischer, F. & Mandell, A. (2012): Transformative Learning in Planning and Policy Deliberation: Probing Social Meaning and Tacit Assumptions. in: Fischer, F. and Gottweis, H. (2012): *The Argumentative Turn Revisited: Public Policy as Communicative Practice*. Duke UP. Durham-London.
- Goldwin, M.L.-Meek,W.J. (2015): The scholarly practitioner: Connections of Research and practice in the classroom. *Teaching Public Administration*.34 (1) 54-69.
- Gray, DE (2007) Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools. *Management Learning* 38: 495–517. Cunliffe, A.L.; Jun, J.S. 2005: The need for reflexivity in Public administration. *Administration and Societ* 37:2, 225-42.
- Keever, L, Treleaven, L (2011) Organizing practices of reflection: A practice-based study. *Management Learning* 42(5): pp. 505–520.
- Knassmüller, M. (2016): Turn! Turn! Turn!: A time for engaged learning. The engagement of scholarship and practice in a classroom setting. *Teaching Public Administration*. 2016, Vol. 34(1) 19–39.
- Marks, P.- van der Meer, F.B. (2015): Special issue on the teaching- research nexus in public aadministration curricula. *Teaching Public Administration*. 34 (1) 3-6
- McSwite, O. C. (2001). Theory competency for MPA-educated practitioners. *Public Administration Review*, 61, 111-115.
- Meyer R.E, et al. (2014) Of bureaucrats and passionate managers; Institutional logics, executive identities, and public service motivation. *Public Administration* 92(4): 861–885.
- Newswander, L.K. –Newswander, C.B. (2012): Encouraging cognitive flexibility and interdisciplinarity in Public Administration Programs. *Teaching Public Administration*. 44 (3) 285-309
- Nielsen, R.J.C., (2013): The role of reflection in the pedagogical thinking and practice of the MPA programme at Copenhagen Business School. *Teaching Public Administration*. 31:1. 55-68.
- Pallai, K (2017): A feszített gubanc - Interdiszciplináris összegzés korrupcióelméletek és antikorrupciós stratégiák összefüggéseiről. Pro Publico Bono beküldve, de még nem befogadott
- Pallai, K., (2016): The Need for a New Expertise Profile in Anticorruption. Paper prepared for the Anticorruption Collective Action Conference, Basel, Switzerland. 21-22. October 2016.
- Quinn, B. (2013): Reflexivity and education for public managers. *Teaching Public Administration*.31 (1) 6-17.

Sandfort, J.- Gerdes, K. (2016): The design, pedagogy and practice of an integrated public affairs leadership course. *Teaching Public Administration*. 1-16.

Smith, S. R. (2008). The increased complexity of public services: Curricular implications for schools of public affairs. *Journal of Public Affairs Education*, 14(2), 115-128.

Synnott, M. (2013): Reflection and double Loop Learning. *Teaching Public Administration*. 31 (1) 124-134

Tamyko, Y., Hammerschmid, G., Albareda, A., (2017): Executive Programs for Public Secotr: Taking Stock and Future Perspectives. *Teaching Public Administration*. 2017:35 (1) 3-7.

Tänzler, D. (2007): *Cultures of Corruption – An Empirical Approach to the Understanding of Crime*. Crime & Culture. Discussion Paper Series No 1. Konstanz: University of Konstanz.

UN PRME (2010) PRME 2009 Activities Report. Available at <http://www.unprme.org/resourcedocs/PRMEactivitiesreport2.23.10.pdf>.

van der Heijden, K. (2005): *Scenarios: The Art of Strategic Conversations*. 2nd. ed. John Wiley&Sons. West Sussex.

van der Steen, M.-van Twist, M.-Frissen, P. (2016): Learning from experience: Form case-based teaching to experience-based learning. *Teaching Public Administration*. 1-21.

van der Walddt, Gerrit (2014): Public administration teaching and interdisciplinarity: considering the consequences. *Teaching Public Administration*. 32:2. 169-193.

Ysa, T., Hammerschmid, G., Albareda, A., (2017): Executive Programs for Public Secotr: Taking Stock and Future Perspectives. *Teaching Public Administration*. 2017:35 (1) 3-7.