

TANÍTÓKÉPZÉS A KORSZERŰSÍTÉS ÚTJÁN

– Néhány tapasztalat

a kollektív pedagógiai gyakorlat bevezetése után –

1. A hazai korszerűsítési törekvések főbb irányai

Korunkban a felgyorsult tudományos és technikai fejlődés s az ezt követő társadalmi átrétegződés az iskolával szemben olyan követelményeket támaszt, amelyeknek az *oktató* iskola nem felelhet meg. A társadalmi igényként jelentkező új szemléletmód egy olyan nevelőiskola koncepciójának kidolgozását sürgeti, amely alkalmas lehet arra, hogy kialakítsa azokat a személyiségvonásokat tanulóinkban, amelyeket a társadalom a legnélkülözhetetlenebbnek tart.

E feladat megoldására csak egy olyan, megfelelő elméleti ismerettel és konkrét gyakorlati tapasztalattal rendelkező pedagógusréteg képes, amelynek tagjai széles látókörű, aktív, kreatív személyiségek. Ennek alapfeltétele a pedagógusképzés olyan új struktúrájának a kidolgozása, amelyben megszűnik az elméleti oktatás túlsúlyba kerülése a gyakorlati képzéssel szemben. Eme új struktúrára a felsőfokú oktatás kérdéseivel foglalkozó kutatók több modellt dolgoztak ki.¹

E kutatások eredményeként alakult ki az az új képzési rend, amelyet a *tanítóképzésben* az 1980/81-es tanévben bevezetett tanterv reprezentál, s amelynek legfőbb értéke, hogy megkísérli a gyakorlati képzés modelljét az egész képzési időre kiterjedően megadni.

E koncepciónak megfelelően az első félévben *egyéni pedagógiai gyakorlaton*, a második félévben *kollektív pedagógiai gyakorlaton*, a harmadik félévtől kezdve a már rég kialakult hagyományt követve, *iskolai gyakorlaton* vesznek részt a hallgatók. Így a képzési idő egészében folyamatosan biztosított az elméleti és gyakorlati képzés kölcsönhatása.

Az első félévben a logika, didaktika, általános pszichológiai tárgyak oktatása mellett az *egyéni pedagógiai gyakorlatnak* mint sajátos új stúdiumnak az az elsődleges célja, hogy a hallgatók iskolaközelben éljenek, s e közegben tájékozódjanak a 8–10 éves tanulók megismerésének és fejlesztésének lehetőségeiről; a napköziotthon és az úttörőmozgalom tevékenységéről, valamint a család és az iskola kapcsolattartásának tartalmáról, formáiról. A feladatok megvalósítását a hallgatók egyénileg végzik a főiskola és a gyakorló iskola koordinálásával. A félév során gyűjtött tapasztalatokról *pedagógiai naplót* vezetnek, eredményeikről, sikereikről, kudarcaikról, problémáikról feljegyzéseket készítenek, amelyekre az elméleti oktatás során feltehetően választ

¹ Itt említhetjük az MTA és az OM közös szervezésű nyíregyházi tanácskozását – 1979 január; valamint a „Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben” témájú nemzetközi konferenciát – Debrecen, 1979 november.

kapnak. Célszerűnek látszik a napó vezetését a képzési idő egészében alkalmazni, s a gyűjtött tapasztalatokat a továbbfejlődés érdekében folyamatosan elemző módon értékelni, értékelteni.

A második félév *kollektív pedagógiai gyakorlata* szervesen kapcsolódik az egyéni pedagógiai gyakorlathoz, folyamatosságot biztosítva a gyakorlati képzésben. Formájában, tartalmában, módszereiben azonban ez egy olyan új stúdium, amelynek elsődleges feladata a pedagógiai képességek fejlesztése.

Az elgondolás neveléstörténeti előzményei igen rövid múltra tekintenek vissza, hiszen hazánkban csak az 1970-es években alakult ki külföldi tapasztalatok felhasználásával az az irányzat, amely többek között a videotechnika felhasználásával a pedagógusképzés egyik alapvető feladatának tekinti a pedagógusszemélyiség fejlesztését. Hazánkban háromféle irányzat-műhely alakult ki.

1. *típus*: Alapvető célja a konkrét jártasságok és készségek fejlesztése. Ezek: a motiváció, a kérdéskultúra stb. A külföldi előzmények hazai adaptációja *Falus Iván* nevéhez kapcsolódik.² Publikációi, majd a kérdés kutatási területté váló fejlesztése olyan alkotóműhelyek létrejöttét segítették, amelyben Eger, Kecskemét, Kaposvár, Debrecen, Nyíregyháza, Sárospatak néhány oktatója is tevékenyen részt vállalt.

2. *típus*: A tágabb (globális) megközelítésű személyiségfejlesztésen belüli konkrét képességfejlesztés. Ennek hazai iskoláját *Poór Ferenc* hozta létre Veszprémben 1977-ben, osztrák minta felhasználásával. Elméleti kiindulási alapja a kommunikációelmélet alkotó felhasználása.

3. *típus*: Célként a *személyiség tágabb fejlesztését* kívánja megvalósítani. Az egyént ért hatások, átélt élmények stb. eredményeire építve, a pedagógusképességekre koncentrálna – direkt, indirekt, illetve úgynevezett „köztes” vezetési móddal. Ennek az irányzatnak a bázisa a Budapesti Tanítóképző (*Ungárné Komoly Judit és Gábor Anna* az irányzat fő képviselői).

A különböző területeken elért eredmények számbavétele s az esetleges vitás kérdések egyeztetésének fóruma volt 1980-ban Pécs, 1981 tavaszán Veszprém, s legutóbb, 1981 őszen, Eger. Itt Falus Iván fogalmazta meg e műhelyek pedagógiai jelentőségét, miszerint mind a három irányzat célja a *pedagógiai képességek fejlesztése*, a különbséget pedig abban láttatta, hogy míg az egyik irányzat (1–2. típus) a konkrét pedagógiai képességek fejlesztését szorgalmazza, addig a másik (3. típus) a tágabb személyiségfejlesztés mellett foglal állást. Véleménye szerint a pedagógusképzés folyamatában ezek a módok egymást segítik, például a didaktika, illetve nevelélmélet oktatásába szervesen beépíthetők, de elképzelhetők önálló stúdiumokként is.

A pedagógusképzés rendszerében, a tanítóképzőben, a tágabb személyiségfejlesztés konkrét tantárgyi lehetősége a *kollektív pedagógiai gyakorlat* (II. félév, heti 2 óra). E tárgy tanterv által megszabott feladata: „Fejlessze a pedagógiai képességeket, különös tekintettel a kommunikációs, a konstruktív és szervező képességekre, az empátiára, a pedagógiai feladatmegoldó képességre, a képzeletre. Alakítson ki jártasságokat a peda-

² *Falus Iván*: Mikrotanítás OKK. Budapest, 1976.; Uő.: A televízió alkalmazása a pedagógusképzésben. Magyar Pedagógia 1981/4.

gógiai helyzetek felismerésében, megértésében, elemzésében és megoldásában, a pedagógus szerepének vállalásában, tegye a hallgatók személyiségét alkalmasabbá pedagógiai helyzetek optimális megoldására.”

A tanterv rövid útmutatást ad a tananyagról, valamint a gyakorlat során alkalmazható módszerek lehetőségeiről és a vezetési formákról.

Az új tartalom és az ehhez szükséges módszerkombinációk a pedagógusképzés hagyományos formáitól eltérő stúdium létrejöttét eredményezik. A foglalkozás sajátosságaiból ered, hogy alkotó módon épít a kommunikációelméletre, a pszichoterápiára, a pszicho- és szociodramára, valamint a klinikai pszichológia gyakorlatára — elsősorban a módszer és a vezetés kérdéseiben.

2. A kommunikáció, a pszichoterápia és a pszichodráma néhány elméleti kérdése

A kommunikáció közlést jelent. Általában az emberek, illetve a szociális csoportok közti együttműködés formájaként fogjuk fel. Alapmodellje az adó és a vevő polarítására épít. Fejlődéstörténetét nyomon követve megállapíthatjuk, hogy először csak a *verbális kommunikáció*, vagyis a szavakban megfogalmazottak leírása történt meg, s csak később alakultak ki a nonverbális kommunikációval foglalkozó koncepciók és elméletek.

Egészen a XVIII. század végéig a nonverbális kommunikációval kapcsolatban csak a jelek, díszítések, státuszjelzők szerepét ismerték fel. Erre az időszakra esik néhány foglalkozás, illetve réteg esetében a nyelvhez hasonló jelrendszer kialakítása, pl. süketnémák jelbeszéde, zászlójelek stb. Ezek a *direkt* kommunikációt hordozó nonverbális kódok, a nyelv fogalmaira közvetlenül lefordíthatók. Az *indirekt* nonverbális kommunikáció a civilizáció és a technika fejlődésével (pl. telefon, rádió, tv) vált egyre ismertebbé. Sajátos módszert dolgozott ki a szavakra könnyen le nem fordítható megnyilvánulások megértésére.

A kommunikáció vizsgálatának fellendülése az 50-es évek elejére tehető, amikor több irányzat alakult ki (Bateson, Rouschfel, Argyle). Hazánkban, a külföldi tapasztalatokat felhasználva, a 60-as évek végén és a 70-es évek elején indult meg az ilyen irányú kutatás (Buda, Horányi, Szecskő, Szépe).

Napjainban a nonverbális kommunikáció interakcióban betöltött szerepével, szabályozási funkcióival, az érzelmek és a magatartás vezérlésében betöltött szerepével foglalkoznak a kutatók. Módszereik közül a csoportmódszerek, a csoportszituációk érzelmi hatásának elemzése, a tudatos megfigyelések stb. alkotó módon felhasználhatók a pedagógusképzés folyamatában.³

Az alkalmazott pszichológia területéről a *pszichoterápia* elsősorban a módszerek vonatkozásában adhat nagy segítséget a pedagógusképzésnek is. „Pszichoterápia minden olyan segítő, gyógyító beavatkozás, amely emberi kölcsönhatás révén próbál változást létrehozni az élmények átélésének és feldolgozásának módjában, valamint a magatartásban.”⁴

³ L. Bisky–W. Friedrich: Ifjúság és tömegkommunikáció. Tankönyvkiadó. 1975.; Jándy Géza: Rendszerelemzés és irányítás. Statisztikai Kiadó Vállalat, 1975.; Buda Béla–László János: Beszéd a szavak mögött. Membrán, 1981.; Buda Béla: Az empátia a beleélés lélektana. Gondolat, 1978.

⁴ Pszichoterápia. Gondolat Kiadó, 1981. 5.

A pszichoterápia fejlődését időrendben egymást követő és egymás mellett is kialakult irányzatok jelzik. Legősibb pszichoterápiás módszer az akaratátvitelre építő hipnózis és szuggesztió, Freud nevéhez fűződnek az analitikus jellegű pszichológiai irányzatok.⁵

Lényeges volt a fejlődési folyamatban Rogers „betegközpontú” felfogása, nondirektív vezetési módja – a beteg érzelmi elfogadása, empátiás megértése. Új lehetőségeket jelentett az úgynevezett „rövid pszichoterápiás eljárások” bevezetése, amelyek célzottan, sűrítetten alkalmazták a hosszabb terápiás eljárások hatásmechanizmusait (Franz Alexander, Bálint Mihály).

Az itt felsoroltak elsősorban párkapcsolatban (beteg–gyógyító viszonyban) használt terápiás eljárások. Továbblepést jelentett az, amikor a pszichoterápiát csoport-pszichoterápiává fejlesztették. A hangsúly a csoporttagok egymásnak adott korrektív visszajelzéseire, feldolgozására, a helyes magatartás begyakorlására helyeződött. Egyes cselekvéses, játékszerű csoportmódszerek feszültséglevezetést, belátásfokozódást értek el. Lényeges, hogy a szituáció átalakuljon „mintha”-helyzetté, szerepjátszóvá.

A csoport-pszichoterápia egy különös formája a *pszichodráma*, amelyet a különböző technikák együttes megjelenésének tekinthetünk. Kidolgozása Moreno nevéhez fűződik, aki az Egyesült Államokban munkálkodott 1925-től, s e területen iskolateremtő eredményeket ért el.

A mai gyakorlatban a pszichodráma diagnosztikus és terápiás jellege együtt jelenik meg. Lényege a viselkedési indítékok tudatosítása, bejárva az érzelmi-szükségleti mezőt, amelyben az emóciók, emlékek stb. fontos szerepet játszanak. Önismereti szempontból kiemelkedő értéke van, mivel felderíti, hogy adott feltételek között hogyan viselkedik az egyén – belső indítékai alapján. Moreno abból indul ki, hogy az emberi spontaneitás és kreativitás cselekvésbe ágyazva érvényesül, s csak ezeket vagyunk képesek igazán tudatosítani.⁶

A pszichodráma szerkezetiileg három fázisra tagolódik. Ezek: 1. a bemelegítő fázis (warm up); 2. játék vagy cselekvő fázis (action); 3. megbeszélési vagy befejező fázis (sum up).

Az egyes fázisokban alkalmazható technikák kidolgozására is sor került. Ezek eredményes felhasználása általában a vezető felkészültségétől függ.

A bemelegítő technikáknál cél az ellenállás, a feszültség oldása, az érzelmi kapcsolat kialakítása. Ilyenek: bevezető beszélgetés, interjú, monológ, katatim jelenet, üres szék. A játékfázisban a csoport állapotának megfelelő technikák alkalmazására kerül sor, pl. monológ-, hasonmás módszer, szerepcsere, tükör stb. A befejező technikák az ún. záró csoportbeszélgetések, az átéltek szóbeli megfogalmazása, témaközpontú helyzet felismerése.⁷

A kollektív pedagógiai gyakorlat tantervben megfogalmazott feladatai feltételezik, hogy az alkalmazott pszichológia területén tájékozódva, a pedagógia, a pszichológia és a szociológia szakirodalmát alkotó módon felhasználva, tartalmában, módszerében, kivitelezésében újszerű forma kialakítását kíséreljük meg.

Alapvető gondot az jelentett, hogy az alkalmazott pszichológia felsorolt területeit elsősorban terápiás céllal alkalmazzák, pedagógiai gyakorlaton pedig a pedagógiai képességek fejlesztését célozzuk meg. Ezért, a képzési célnak megfelelően, az egész folyamatban hangsúlyt kapott a tudatosítás. Ezt szolgálta a témának megfelelő legszükségesebb elméleti ismeretek feldolgozása, valamint a játékok tematikájának tudatos megkonstruálása.

⁵S. Freud: Bevezetés a pszichoanalízisbe. In: Pszichoterápia. Gondolat, 1981.

⁶Mérei Ferenc: Szociodráma, pszichodráma, szerepgyakorlatok. Játék, színjáték, személyiség. Népművelési Propaganda Iroda, 1981.

⁷H. Petzold: Néhány pszichodráma – technika az indításhoz, a cselekvés lebonyolításához és a befejezéshez. In: Pszichoterápia, i. k.

3. A kollektív pedagógiai gyakorlatok megszervezése

Gyakorlataink tematikáját s az egyes foglalkozások részletes tervét az előzőekben jelzett elméleti forrásokra építve öntöttük formába. A félév munkatervének fő csomópontjai kronológiai rendben a következő témakörök voltak:

– A pedagógus személyiségéről eddig szerzett ismeretek rendszerezése, bővítése – koncentrálva a pedagógiai képességekre, elsősorban a magatartásban szerveződő képességekre;

- Nevelőtípusok, nevelői attitűdök – viselkedésmódok;
- Az empátiás képességek értelmezése és érvényesülésének, érvényesítésének legjellemzőbb helyzetei – különös tekintettel a pedagógus munkájára;
- A kommunikáció, metakommunikáció legelemibb ismeretkörei;
- Az éni-identitás, az önfejlesztés kérdései – motiválás a tudatos önformáló személyiségprogram megfogalmazására, fokozatos megvalósítására.

Természetesen a felsoroltak csak a gerincét adták féléves tevékenységünknek, a foglalkozások jellege miatt tudatosan készültünk arra, hogy a körülményekhez igazodva (pillanatnyi csoportlégkör, a hallgatók által felvetett problémák, a tömegkommunikációs eszközök révén szerzett friss információk stb.) élni tudjunk az állandó változtatás lehetőségeivel.

A kollektív pedagógiai gyakorlat eltér a pedagógia gyakorlatának hagyományos oktatási formájától. E gyakorlatokon alapvető követelmény, hogy a csoport vezetője és a csoporttagok között olyan munkakapcsolat alakuljon ki, amely elősegíti az olyan csoportlégkör létrejöttét, ahol a hallgatók aktivitása, kezdeményezőkézsége dominál. Gyakorlatainkban ezt szolgálta a pszichodráma honos formák alkalmazása. A csoport tagjai félkörben (U-alakban) ültek, úgy, hogy mindenki mindenkit lásson. A körív nyitott része „színpadként” szolgált. A játékok jellegének megfelelően ezt a „játékteret” alkalomtól függően átalakítottuk. Az ülésrendet tetszés szerint választották meg a hallgatók, de tapasztalataink szerint az elhelyezkedés rendje a félév ideje alatt megközelítően azonos maradt.

A csoportfoglalkozások (a szabadabb légkör, kötetlenebb forma mellett) a cél és a tartalom követelményeinek csak egy sajátos struktúra kialakításával tehettek eleget. A foglalkozások menete jól elkülöníthető fázisokra oszlott. Az első ún. *bevezető fázis* (warm up) elsődleges célja a csoportlégkör megteremtése, amelynek során a feszültségoldást kötetlen beszélgetésekkel, „bemelegítő” játékokkal, az előző órai felvételek visszajátszásával-elemzésével értük el. A beszélgetések irányításával lehetőség szerint már az új témát vezettük be. Szükség szerint néhány elméleti probléma tisztázása is megtörtént.

A második a *játék-fázis* (action), amelyet az előző fázisra építve kellett kialakítani a hallgatók ötletei, elképzelései, tervei alapján, lehetőleg a konfliktusos helyzeteket hangsúlyozva. Fontos mozzanat volt a szereplők kiválasztása. Törekedtünk arra, hogy a szerepvállalás önkéntes legyen, de a fejlesztés érdekében alkalmanként szorgalmaztuk is a kevésbé aktív csoporttagok részvételét. E téren a leghatásosabbnak az bizonyult, amikor a csoporttagok egymást vonták be a játékba.

A játékokat videofelvételen rögzítettük, s így az elemzés szemléletesebbé, tudatosabbá vált. Eredményesnek bizonyult egy szituáció többszöri lejátszása ugyanazzal a személlyel,

több szereplő kipróbálásával, illetve szerepcserével. A harmadik, a *megbeszélés-fázis* (sum up), amelyet szükség szerint irányítottunk direkt formában. A megbeszélés menetében először a szereplők vallottak szerephelyzetükről, szerepmélményükről, megoldásaikról, felismert pozitív és negatív tulajdonságaikról. Ezt követte a csoport tagjainak véleménycseréje, vitája, valamint az elméletben jelzettek és a gyakorlati kivitelezések ütköztetése.

A vitát követő visszajátszás, e kritikus részek kiemelése lehetőséget adott a kiegészítő elemzésekre, az önismeret fejlesztésére, néhány általánosítás megfogalmazására is. Célunk az volt, hogy minden játék után lehetőséget adjunk az élmények megbeszélésére. Egy-egy gyakorlat során ezek a fázisok a játékok számának megfelelően, többször ismétlődtek.

Kollektív pedagógiai gyakorlataink *metodikai centrumában* két elem állt. Ezek: 1. a játékban rejlő csoport- és személyiségformáló impulzusok hatásának beépítése a fejlesztés folyamatába; 2. a videotechnika alkalmazása, mely egyszerre jelentett tartalmat és formát.

A gyakorlat során alkalmazott módszerek között a játék mint alpmódszer szerepelt. Azt a sajátosságát vettük figyelembe, amelyet Moreno így fogalmazott meg: van a valóságnak egy olyan tartománya, amely nem cselekvéshez vezet, hanem a cselekvés sajátos másához; realizál ugyan, de mégis helyettesíti a reálist. A játéknak ez az „olyan-mintha” mechanizmusa lehetővé teszi a beleélést: „csinálok valamit, mégis tudom, hogy játszom”. Fejlesztő hatása éppen abban van, hogy megvan a lehetőség a korrekciókra. Viselkedésben foglalmazzuk meg a mondanivalónkat, konkrét helyzet dramatizálásával, cselekvésben való átélésével, lejátszásával – nem csupán verbális megfogalmazással. E formának a megvalósítására a gyermekkori szerepjátékok és utánzó játékok tanítottak meg, ahogyan Kosztolányi is írja: „... nézzünk meg egy játszó gyermeket! Mennyi komolyság, öntudat van a mozdulataiban, milyen sok önérzet egész viselkedésében. Arcáról levolvashatjuk, hogy ő tulajdonképpen nem is játszik, hanem egy nagyon is komoly kötelességet teljesít: élni tanul... A gyermek játéka a tökéletesedés felé való szívos, fájdalmas küzdelemnek a fegyvere”.

A játékos szituációk megkonstruálása határozott koncepció szerint történik. A foglalkozások kezdeti stádiumában túlnyomóan az *élethelyzetek imitálása* fordul elő. Az életes helyzetgyakorlatok kínálkozó témáinak szelektálásakor több szempont egyidejű érvényesítésére törekedtünk. Elsődleges volt a realitás-életszerűség. Főként azért, hogy minél könnyebbé váljon a helyzettel való azonosulás, a beleélés. A helyzeteket próbáltuk oly módon kialakítani, hogy időben viszonylag gyors legyen a kibontakozás. Tettük ezt azért, hogy minél több vállalkozó kedvű hallgató játéklehetőséghez jusson. Azt is szeretnénk volna, hogy egy-egy szituációs játék a kulturált érintkezés nem kodifikált szabályaira is rámutasson, fejlessze a csoporttagok viselkedéskultúráját. E szituációk leggyakoribb „színterei” valamennyi csoportnál a közlekedési eszközök, éttermek, az állampolgári ügyintézésrel kapcsolatos intézmények voltak.

E játéksorozatban elemzési szempontjaink az életszerűség, az azonosulás mértéke és ennek kifejezési formái, az adekvát megoldásmód céltudatos avagy ösztönösen spontán útja, valamint a játékpartnerek együttműködése volt. Az iskolai étellel foglalkozó játékainkat igyekeztünk úgy formálni, hogy a megoldandó alaphelyzetek neveléscentrikus látásmódot követeljenek. Erre a gyakorlat alapvető célkitűzése, mai iskolaeszményünk, s a nevelésmetodika jelenlegi állapota egyaránt sarkallt.

Az iskolai játékok centrumába mindig valamiféle konfliktust helyeztünk. Ezzel próbáltuk ki a csoporttagok együttműködési képességét, konfrontációkban való helytállását. A

konfliktusok visszatérő hősei pedagógusok—szülők—gyerekek. A játéktémákat részben az élet szolgáltatta (a gyakorlatvezetők—hallgatók gyűjtései), részben fikciókból bomlottak ki. A pedagógus-szerepek formálásához az idő előrehaladtával mind kevesebb instrukció kellett, mert a foglalkozások anyagába — noha minimális mértékben, de — bekerült az elmélet is. A pedagógustipológiák megismerése biztosította a lehető legkevesebb instrukció után is a szuverén megoldásokat. (Természetesen valamennyi pedagógus-típus megismertetésére nem volt sem mód, sem szükség. A leghasználhatóbbnak Lewin és Ungárné Komoly Judit típusvariációi tűntek.)

Mindegyik csoportban beiktattuk a saját terminológiánk szerinti, ún. „értekezlet-játékot”. E játékok az iskola működésének megfelelően szülői vagy tantestületi értekezleteket jelenítettek meg a csoportok pillanatnyi játékkedve, problémaorientáltsága szerint. Kétségtelen előny volt, hogy a csoporttagok ösztönösen vagy tudatosan szülő-, illetve pedagógustípusokat formáltak meg, velük azonosultak. Egyének és csoportok közötti konfliktusok megmutatására nyílt mód, s mert az értekezlet-alaphelyzetben csaknem valamennyi csoporttag a játék előterében foglalt helyet, szinte mindenkit magával ragadott a kollektív tevékenység dinamikája, a játék lendülete. Ha másként nem, metakommunikatív jelzésekkel még a legpasszívabb hallgatók is kifejezésre juttatták a helyzettel való azonosulásukat, esetleges szembenállásukat, a megoldással kapcsolatos véleményüket.

Az „értekezlet-játékban” a hallgatók csak minimális instrukciót kaptak az alapszituációról, a kidolgozás — s főleg a megoldás — már teljes mértékben a csoport együttműködésének módjától és mértékétől függött.

E játékok között sajátos helyet foglalt el az „Aki bűjt, bűjt, aki nem . . .” c., úttörő színjátszók által létrehívott darab szuverén reprodukálása.⁸

A játékszituációk fejlesztő hatását fokozta a szerepcsere bevezetése, valamint az egy adott szituáció többféle megoldási formáinak lejátszása, amelyben jól nyomon követhetők voltak az egyénre jellemző nevelői attitűdök. Az elemzések során a különböző gyermek-, szülő-, felnőtt típusokat, s ezek jellemző tulajdonságait vették számba a hallgatók. A konfliktusos helyzetek megoldása kapcsán feltárultak a pedagógus személyiség jellemző tulajdonságai, pl.: a tolerancia, a figyelemmegosztás, a szervezőképesség stb. A megbeszélések során főként a szerepcsere játékokban nyújtott megoldásvariánsok összevetése tett jó szolgálatot, hiszen az önismeret jelentőségére erőteljesen rámutatott.

Az úgynevezett „mikrojátékok” megtervezése bizonyult a legnehezebbnek, különösen azokban az esetekben, amelyekben a nonverbális eszközrendszer kizárólagos alkalmazását kértük a hallgatóktól. A kezdeti próbálkozások idején igen nehéz volt megértetni a hallgatókkal azt, hogy a vokális csatornák, az arc rezdülései, a tekintet spontán vagy tudatos változásai milyen nagymértékben erősítik, illetve csökkentik az alapinformációkat. A szépírók által oly természetesnek bemutatott, plasztikusan megrajzolt igazságokat — például: „. . . az arcunk testünknek az a része, melyet embertársaink jelenléte formál,

⁸ Az „Aki bűjt, bűjt, aki nem . . .” c. gyermekdarabot Gabnai Katalin és úttörőszínjátszói írták és adták elő. A vállalkozás a diákszínjátszás ügyét is előrevitte, de emellett a gyerekek személyiségfejlesztését is nagymértékben szolgálta. Ezt ékesen bizonyítja a kollektív munkáról szóló néhány gyermekvélemény: „A színházasdi változtatott rajtam, mert jobban megérttem a másikat . . .” „Úgy tudok beszélni, hogy ne sértsem meg a másikat” stb.

melegít s tart elevenen. Az az ember, aki épp most fejezett be egy élénk eszmecserét, még sokáig arcán őrzi a beszélgetés elevenségét, mely csak lassan huny ki, s aztán egy újabb találkozás megint fellobbantja a lángot”⁹ – szerettük volna élményszerűvé tenni.

Az együttes munkában ez nehéz leckének bizonyult. A szem, a tekintet jelzéseinek tudatos dekódolása sem volt könnyebb. A művészek kitűnő útbaigazítást adtak más nonverbális közlésekről is, így például a csend, a hallgatás funkciójára is rávezetett a következő eszme-futtatás: „A hallgatásnak mindmáig valami mágikus-misztikus ereje maradt: még mindig úgy érezzük, a hallgatásban gyűjti össze erőit a lélek . . . A beszéddel szegényebbek, a hallgatással gazdagabbak leszünk.”¹⁰

Ilyen és ehhez hasonló érvelések segítettek bennünket. A szépírói gondolatokat a képzőművészet néhány példájával is kiegészítettük (Goya, Dürer, Csontváry, Rembrandt önarcképei). Persze e felsorolt adalékok pedagógiai adaptálása volt a cél.

Az e témakörben játszott játékok egyik csoportjában a nonverbális csatorna segítségével valósították meg a hallgatók a kapcsolatfelvételt (-tartást) egy személlyel, illetve egy csoporttal. Ilyen játékok voltak pl.: tekintet (üzenet)-átadás, ököl kinyitása, belépés különböző módon, és a pantomim – amely már egy cselekvéssort jelentett meg. A másik csoport az úgynevezett komplex játék volt, amelyben a verbális és nonverbális közlési módok együttes alkalmazására került sor. Az elmélet és gyakorlat szembesítése, valamint a visszajátszás-újrajátszás lehetőségei felhívták a figyelmet metakommunikációs közléskultúránk jelenlegi állapotára. Sor kerülhetett hibás beidegződések, sztereotípiák korrigálására. A komplex játékok, a verbális és nonverbális csatornák segítségével, a jelzések vételét és a válaszadás korrekt voltát segítették.

A kollektív pedagógiai gyakorlatok során jelentős, egy-egy foglalkozáscikluson belül pedig döntő szerephez jutott a *videotechnika*. A játékok többségéről felvétel készült, így lehetőség nyílt az elemző munkát elősegítő, akár többszöri visszajátszásra is. A videoszalag kegyetlen objektivitással rögzítette a történeteket, s ezzel – a felesleges vitát szükségtelemné tevő tárgyilagosságával –, fokozott önvizsgálatra serkentette a csoportok tagjait. A videoszalag lehetőséget nyújtott a nevelési folyamatban oly fontos szerephez jutó „imponderabiliák” tetten érésére, sőt olykor hatásuk rögzítésére is. A technika mindenemű ún. kegyetlensége mellett felkínálta az ismétlés, a javítás esélyeit a játékokban résztvevők számára. A természetes, s így nemritkán szubjektív elemeket mutató megfigyeléssel szemben sokkal hatásosabban mutatott rá a nemkívánatos viselkedési és kommunikációs sztereotípiákra, a panelekre.

Az eddigiekben a videotechnika tárgyilagosságával összefüggő pozitívumokat helyeztük előtérbe. Hozzá kell azonban tennünk, hogy ezen túlmenően a technika hangulatteremtő, feszültségoldó funkcióban is megállta a helyét. Különösen egy-egy foglalkozás elején bizonyult hasznosnak korábbi felvételek ismételt, a folytatást biztosító újrajátszása. S végezetül arról is kell szólnunk, hogy a félév során felgyűlt legbecsebb, legérdekesebb felvételek év végi lejátszása segített az egyéni és csoportteljesítmény korrekt értékelésében.

⁹ M. Tournier: Péntek vagy a Csendes-óceán végvidéke. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1981. 107.

¹⁰ Szerb Antal: A varázsló eltöri pálcáját. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1969. 508.

A technika alkalmazása azonban önmagában nem töltötte volna be a neki szánt funkciót, ha működtetői nagymértékben nem azonosultak volna a gyakorlat célkitűzéseivel. Kollegáink igen invenciózusan, nagyfokú pedagógiai érzékenységet elárulva kezelték a kamerát, gyakran olyan elemre is odairányítva a figyelmet, ami a csoportmunkában résztvevőket egyébként elkerülte volna.

A sorjázott pozitívumok mellett az első félév befejezése után felmerültek megoldatlan problémák is a videotechnika alkalmazásával kapcsolatban. Nagy kérdés maradt számunkra, hogyan is csökkenthetnénk a technikától szemlátomást megriadó, jelenlététől óckodó hallgatók nyílt vagy leplezni próbált ellenérzését, fel-feltörő belső feszültségét. Miként valósítható meg a csoportokon belül egy arányos „szereplési” mutató, amely nem csupán a jó értelemben vett magamutogatást kedvelő, szereplésre mindig kész résztvevők számára kínál megnyilatkozást.

A félévi munka folyamatában a játéksituációk kivitelezése és az elemzések egymást követő és kiegészítő megvalósítása az *önismeret* olyan szintjének kialakulását akarta segíteni, amelyben az egyén számára korábban jelzett magatartásmódok, viselkedésformák feltárultak, s nyitottá váltak a megerősítés, szükség szerint a korrigálás felé. Direkt módon is megfogalmazták azokat a képességegyütteseket, amelyek a csoport, a csoportdinamika hatására fejlődtek. Fontos volt az általános szempontok személyekre szóló variánsainak megfogalmazása, feltárva ezzel az önfejlesztés lehetséges útjait.

4. Hallgatók véleménye a kollektív pedagógiai gyakorlatról

Az eddigiekben munkánk elméleti alapjairól, a gyakorlatok szervezéséről, metodikai vonatkozásairól igyekeztünk számot adni. Ez a számvetés azonban csak úgy válhat teljessé, ha szólunk a hallgatók véleményéről, a *kollektív pedagógiai gyakorlat fogadtatásának milyenségéről*.

Az első, kísérletinek tekinthető félév eredményeiről igyekeztünk a lehetőségekhez mérten alaposan tájékozódni. Ennek érdekében a zárófoglalkozást követően a hallgatókat megkértük egy kérdéssor anonim megválaszolására. Kérdőívünk a következő kérdésekre kereste a választ:

– Hogyan vélekedik a hallgatóság az új típusú gyakorlat fejlesztő hatásáról (általában és részterületek vonatkozásában);

– Mi a véleménye a bevezetésre került gyakorlat metodikájáról;

– Miként alakult a foglalkozások nyomán a pályaidentitás?

Kérdőívünk az egész évfolyam valamennyi hallgatójához (80 fő) eljutott. Válaszát a többség (72 fő) megfogalmazta.

A kollektív pedagógiai gyakorlatot egyértelműen fejlesztő, előrelendítő hatásúnak érezte a válaszadók közül 41 fő; részbeni fejlesztő hatását hangsúlyozta 27 fő.

Az egyes pedagógiai képességek formálódását az alábbi arányok szerint látták a kérdezettek: legtöbben (58 fő) arra az álláspontra jutottak, hogy növekedett a pedagógiai feladatmegoldó képességük. Igen sokan (40 fő) vélték úgy, hogy javult az együttműködési képességük. A kommunikációs és empátiás biztonság javulásáról 34–34 hallgató számolt be. A metakommunikációs képesség csiszolódásáról (28 fő), a kapcsolattartás, megszákítás módjainak finomodásáról (27–27 fő), azonos számú hallgató szolt.

Emellett 2–2 fő tett említést a vitakészség és a toleráns viselkedésmód terén tapasztalt előrelépésről. Egy-egy hallgató vallomásaiban szerepelt még a magabiztosság, a fellépés határozottabbá válása, a mások előtti megnyilatkozást kísérő feszültség csökkenése és a vezetői véna kedvező alakulása a gyakorlatsor önfejlesztő pedagógiai hozadékaként. A metodikai megoldásokat érintő kérdéseinkre a következő válaszokat kaptuk.

A fejlesztő hatásban döntő szerepet tulajdonítottak hallgatóink (60 fő) a szabadabb légkörű óráknak, az ennek nyomán kialakult oldott csoportlégkörnek, a jó együttműködésnek (24 fő). A csoportvezetés nondirektívhez közelítő, gátlásoldó módját és a videotechnika jótékony hatását azonos számú hallgató ítélte meg pozitíven (31 fő).

Az ön- és csoportfejlesztő foglalkozássor keltette negatív mozzanatok feltárását is feladatunknak tekintettük, hisz ez árnyalja viszonylagosan teljessé a kapott képet. Visszahúzó, ellenérzést keltő elemként regisztrálták a játékos formát többen (34 fő), pontosabban itt-ott erőltetettnek tartották vagy a játéktémát, vagy a játékindítást. A játékos forma a hallgatók egy része szerint (30 fő) az eleve vállalkozó kedvű társaik előtérbe kerülését idézte elő, az ő aktivitásukra alapozott. A videotechnika alkalmazása sem aratott egyértelmű tetszést; 15 fő utasította el zavaró jellege miatt.

A gyakorlat tanrendi helyét, a napi munkába való beépítését is javítanák néhányan (3 fő) – abból a csoportból, amelynek foglalkozásai a késő délutáni órákban voltak. A kollektív pedagógiai gyakorlatok után hallgatóink zömének pályaidentitása, optimizmusa kedvezően alakult. Tétovázás nélküli igent mondott pályaválasztására a megkérdezettek nagy többsége (56 fő).

Némi bizonytalankodással válaszolt igennel 11 fő. 4 fő nem válaszolt, s csupán egy hallgató vallotta be tétovázás nélkül, hogy a főiskolára való jelentkezésekor eleve nem a tanítói pályára gondolt (népművelő vagy újságíró szeretne lenni).

5. Az eddigi tapasztalatok összegzése

Természetesen tudjuk, hogy egyetlen névtelenül kitöltött kérdőív válaszai nem jelenthetnek maradéktalan visszajelzést a gyakorlat sikeréről vagy kudarcáról. Adalékokat azonban mindenképpen szolgáltathatnak, s figyelmeztethetnek az elkövetett hibákra, azok minőségére, nagyságrendjére, jelezhetik a továbblépés kívánatos irányait. Szükségesnek tartottuk, hogy a gyakorlat eredményességéről, hibáiról, hiányosságairól a 3. félévben megkezdett iskolai gyakorlat időszakában is visszajelzést kapjunk. Ennek érdekében újra tájékoztunk a hallgatók körében. Kérdéseink három fő területet érintettek:

1. a pedagógiai gyakorlat eredményessége a tanítási gyakorlat tükrében;
2. pedagógiai képességek tudatos jelenléte a tanítások és az elemzések során;
3. javaslatok, elképzelések a gyakorlat tartalmára, módszerére vonatkozóan.

A téma jellegének megfelelően írásban, illetve beszélgetések során gyűjtött tapasztalatokat a következőkben összegezzük. Értékelhető választ 68 hallgatótól kaptunk. Az iskolai gyakorlat tükrében a pedagógiai gyakorlatot hasznosnak ítélte meg 28, részben hasznosnak 16, feleslegesnek 15 hallgató. Az első kérdőív hasonló kérdésére adott válaszokhoz képest nőtt az elutasító hallgatók száma. Ez feltehetően abból ered, hogy az elutasító és részben elutasító hallgatók elképzeléseiben téves szemlélet alakult ki a gyakorlat céljáról. A hallgatók szerint a konkrét nevelési helyzetekre általános érvényű megoldások „megtanítása” lenne a feladat.

A pozitív vonásokat kiemelő hallgatók szerint a gyakorlat segítette önismeretük fejlesztését („tudom, milyen vagyok”, „mire vagyok képes”) és a gyermekekhez való viszonyulás formáit. Eredményesnek tekintjük, hogy a hallgatók ráéreztek arra, hogy a pedagógus személyisége milyen döntő tényező az iskolai oktató-nevelő munkában.

Jónak ítélték meg a tanítási tapasztalatok alapján a nevelési helyzetek megoldását, együttműködő képességeiket, a metakommunikáció alkalmazását, a beleélés szintjét. A játék témájára vonatkozóan kiemelik az iskola és az iskolai élettel kapcsolatos szituációk fontosságát, szükségtelennek tartva az élethelyzet gyakorlatokat. Igényként fogalmazódik meg, hogy több lehetőséget kapjanak gyermekcsoportokkal való foglalkozásra. E javaslat-tal csak részben lehet egyetértenünk, hiszen a gyakorlat jellege, módszerei, a „mintha” helyzet-megélés, az ismétlés lehetősége szolgálja, hogy önmagunkat megismerjük, fejlesszük, s hibás döntéseinket korrigáljuk. A gyakorlat hatásfokáról vizsgaszituációban, a pedagógiai szigorlatokon is kaptunk visszajelzést. Bár ez a dolog természetéből adódóan esetleges volt, hisz a vizsgatémáknak csak egy része kötődött közvetlenül a kollektív pedagógiai gyakorlathoz. Általánosnak mondható az a tapasztalatunk, hogy a gyakorlatban részt vett tanító szakos hallgatók témakifejtése a pedagógus személyiségéről, a nevelés-metodika alapvető kérdéseiről jóval tartalmasabb, invenciózusabb, gazdagabb példanyag-gal illusztrált volt, mint a tanár szakos hallgatóinké. A hallgatói vélemények is jelzik, hogy a gyakorlat metodikája sok olyan problémát hordoz, amivel a gyakorlatvezetőnek minden egyes alkalommal meg kell küzdenie.

Ezek egyike a vezetésmód helyes megválasztása, azaz annak eldöntése, hogy az oldott légkör létrehívásához, az optimális játékkedv kialakításához, az elemzés komolyságához milyen mértékben kell alkalmaznunk a direkt demokratikus és a nondirektív vezetési stílust általában, s egy-egy foglalkozáson belül mely pontokon szükséges a stílusváltás.

Nem egészen kikristályosodott még ki az sem, hogy a foglalkozásokon mit kell a pedagógiai-pszichológiai elmélet oldaláról szükségesnek és elegendőnek tekintenünk.

A dramatikus és mikrojátékkal kapcsolatban a már eddigiekben is érintett gondjaink: melyek a fejlesztést leginkább szolgáló játéktémák, mi legyen a rögtönzés és a szabályozottság aránya a realizálásban, s az egyes játékfordulatok elemzésekor milyen mértékű legyen a tudatosítás.

Az önfejlesztés felől közelítve be kell vallanunk, hogy számunkra is igen komoly iskola volt ez az új típusú gyakorlati foglalkozás. El kellett szakadnunk a már ismert és a felsőoktatásban megszokott, tradicionális nevelés- és oktatásmetodikai beidegzettségektől. Ismereteink új aspektusú szintetizálására, permanens önképzésre és önvizsgálatra és egy egészen sajátos együttműködésmódra ösztökélt bennünket a kollektív pedagógiai gyakorlat.

A továbbiakban arra kell törekednünk, hogy a kollektív pedagógiai gyakorlat ne elszigetelt foglalkozás legyen, hanem minél több szállal kötődjön a képzés (gyakorlati képzés) teljes rendszeréhez.

A már meglevő kapcsolatok (egyéni pedagógiai gyakorlat, tanítási gyakorlat) mellett fontosnak véljük a kötődést a nevelésmélet stúdiumaihoz, és a későbbiekben belépő vezetésméleti ismeretekhez.

E sok további lehetőséget magába foglaló gyakorlat – legalábbis választható speciálkolégium formájában – a későbbiekben beépülhetne a tanárképzés struktúrájába is.