

A hivatásra nevelés

Mit tehetünk a pedagógusképzés megújítása érdekében?

"A század betegsége ez:
A tudatra félelmetes
Láz szabadul – szórakozás
És cirkusz lesz a hivatás."

(Váci Mihály: Írók külföldön)

A pedagógusképzésben a legutóbbi évekig jobbra sablonok uralkodtak. A normatív pedagógiák imperatív szellemében pontos utasítások szabályozták azt, milyennek kell lennie egy, a pálya művelésére alkalmas pedagógusnak illetve azt is, mit kell (általánosan) elérnünk a "nevelt" (gyermek) személyiségének fejlesztésében. Amint azt *Mérei Ferenc* már 1948-ban leírta a *"Demokrácia az iskolában"* című munkájában: a hagyományos oktató–nevelő munkában a képzés az "amit- és ahogyan" tanítunk, tehát az "anyag és a módszer" kérdéseivé zsugorodott. Pedig a valódi, személyiségformáló nevelés elsősorban az iskolai atmoszférának és a pedagógusi személyiség varázsának a függvénye. Nem is kétséges, hogy ez a Mérei gondolat az 50-es években a pedológia (gyermekközpontú pedagógia) felett megült szellemi véstörvényszék által éppúgy elítéltetett, mint minden, haladó nevelési koncepció, amely a kényszerítő központi ideológia nyomása alól igyekezett megszabadulni. Szabad légkörű iskolák csak valódi demokráciában lehetnek, ahol a demosz (a nép) akarata valóban érvényesül mind a vezetésben, mind a társadalmi gyakorlatban. Bármilyen "egyedül üdvözítő"-nek kötelezett tan gúzsba kötheti a szellem fejlődését, mert a kényszerített társadalmi légkör az iskola világára is rátelepedik.

Mégsem állíthatjuk, hogy egyedül a társadalmi valóság helyzet akadályozta az elmúlt évtizedekben a pedagógiai nevelőmunka megújításának kísérleteit. Ilyen kísérletek mindig léteztek, akármilyen sorsra is kellett jutniuk. Ami talán a legnagyobb akadállyá vált a pedagógiai innováció keresésében, az a közép-európai, sőt "porosz-pedagógia" sablonjainak hatása. E szellemben a nevelés lineáris ok-okozati elvű "nevelő és nevelt"-re, mint "ható és elszenvedő", a ráhatásokat átvevő gyermeki személyiség feltételezésére épült. Ilyen felfogásban a tanuló (a nevelt) a bánásmódtól függően változik, fejlődik, tanul; a pedagógusnak pedig a "bánásmódszertant" kell jól elsajátítania ahhoz, hogy oktató–nevelő szakember lehessen. E feltételben nincs tere a kölcsönösségi viszonyoknak.

Az ötvenes évek ún. humanisztikus pedagógiájának köszönhetjük azt a fejlődést, amely ma már a hazai nevelőmunka koncepcióiban is érezteti hatását. Ez a Rogers, amerikai pszichológus nevével fémjelvezhető személyiségközpontú pedagógia a köl-

csönhatásokra, a pedagógus és a gyermek kölcsönösen elfogadó, teherbíró, jó kapcsolatra építi a nevelőmunkát és azt állítja, hogy a két személyiség találkozásából, kapcsolati érzelmeiből, kölcsönösségük fejlődéséből erednek a gyermek kibontakozásának, *önalakító fejlődésének* erői. A pedagógus – mint a jó kertész – olyan klímát teremthet, amelyben a gyermekpalánta érzelmi melegben, a követelmények szigorának nyesegető hatásaiban válhat igazán olyanná, aki Ő. A benne rejlő lehetőségeket a jó atmoszférában úgy bontakoztathatja ki, miként a magban rejlő potenciálokat csíráztatja, majd felveli fel egészséges növényé a megfelelő klíma. Nem is kétséges, hogy ebben a felfogásban az emberi "saját potenciálok" mély tisztelete uralkodik: minden ember (a pedagógus, a gyermek is) páratlan saját világ. A nevelőnek az a dolga, hogy a legkedvezőbb fejlődéshez, a meglévő, rejtett lehetőségek felszabadításához és felelős vezetéséhez teremtsen jó kapcsolati klímát.

Ez olyan szakemberi (emberi) viselkedést, "szerepmagatartást" kíván, amely nem születik magától, de a csírái minden emberben adottak. Mindannyiunknak meg kell tanulni, hogyan ismerhetjük fel pozitívumainkat. A pedagógusnak pedig életfeladata a benne rejlő leghatékonyabb, legpozitívabb személyiségi erők megismerése, hiszen ezekkel segítheti elő növendéke "saját" kibontakozását. A humanisztikus pedagógia a "kompetencia-modell"-lél dolgozik. (Ojemann, 1981.). Ez azt jelenti, hogy az egyoldalú, ismeretátadó, oktató szerep helyett a személyiségi "erőtér" jelentőségét állítja a pedagógiai munka középpontjába. Attól tanulunk valamit, akit elfogadunk, tisztelünk és szeretünk. A gyermek számára csak az a "tanító", aki érzelmileg is jelentős emberré tud válni az életében. Az ismeretek a személyiség elfogadásán át lehetnek "vágyakozási célok". Akihez szeretnénk hasonlóvá válni, aki vonzerőt gyakorol ránk, attól mindazt átvesszük, amit csak a számunkra kínál. De még ennél is fontosabb, hogy a jó kapcsolatban bátran kipróbálhatjuk, mire vagyunk *mi magunk* képesek (kompetencia), és így önmagunk lehetőségeiből építkezünk. Erre a fundamentumra aztán teherbíró ház, megtartó és megőrizhető ismeretek épülhetnek. A kompetencia-modell szellemében a jó nevelő rendelkezik a professzionális segítő magatartás (PSM) képességeivel, s akinél e készség nem elegendő mértékű, annál lehetséges a "szakmai szereptréningekkel" való tanulás.

A pedagógusi szakember-nevelésben hazánkban mindmáig hiányoznak azok a képzésbe integrált módszerek, amelyekkel a *pedagógus személyisége* gazdagítható, szakmai szerepviselkedése pallérozható. Ezért a növendékével való kapcsolatban minden pedagógus olyan szerepmintákból él, amelyeket a képzése során a tanítás szűkösen adódó gyakorlati helyzeteiben elleshetett (obszervációs tanulással), más pedagógusoktól eltanulhatott (azonosítással, mintakövetéssel). Ma még a szakmára nevelésben nem kapott elegendő helyet a hivatásra, a személyiség "megfelelő működtetésére" irányuló felkészítő munka. Pedig aki tanít, az a személyiségével, mint legfőbb munkaeszközzel dolgozik, ezért ezt a munkaeszközt is éppúgy fejleszteni kell, mint ahogyan el kell sajátítani a professzió legfontosabb ismereteit (metodikákat, didaktikát, stb.). A pedagógus mindig *interakciós* helyzetben dolgozik. Ismernie kell tehát azt, hogyan működik az a lélektani tér, amelybe ő belép, milyen atmoszférát tud teremteni, hogyan reagál a tanítványa által közvetített, a rá gyakorolt hatásokra, hogyan kezeli "spontán módon" a kölcsönösségi teret.

Mindig voltak kiváló pedagógusok, akik mintául szolgáltak számunkra pedagógiai hitünk megerősítéséhez. Mitől "jó" egy pedagógus? Hogyan válhat valaki "nagy-

hatásúvá"? Mindez titoknak tűnt, azt a feltételezést erősítve, hogy "pedagógusnak születni kell". Mintha már a méhen belüli fejlődésben "elhivatott volna" a magzat a jövő élet e területének művelésére. A hivatás szó is hordozza ezt a fatális determinációs hiedelmet. A "hivatás" nemességét, jelentésének tisztaságát nem felhőzheti be az az állításunk, hogy a hivatáserők is fejleszthetők, nincs szó tehát fatális elrendeltetettségről a jó pedagógiai képességek esetében. Mindnyájan valahol megtanuljuk (a gyermekkori szocializációban a családkunktól, szüleinktől, szeretteinktől) azt a viselkedést, amely pl. a pedagógiai szintéren különösen alkalmasnak mutatkozik a hatékony munkára. Aki nem hozhatja magával a korai gyermekkorból ezt a – családi mintán alapuló – képességet, az megtanulhatja mindezt felnőttként, akár hány évesen is, ha érez magában olyan szándékot, hogy saját magát alaposabban megismerhesse "működés közben", az emberi kapcsolatok élő közegében.

Megújulásra és megújításra váró pedagógiai világunkban igen fontos, hogy a legfőbb tényezőre: a pedagógus személyiségére irányítsuk a fejlesztési szándékainkat, hiszen az iskola világa a pedagógusoktól válik vonzóvá, rossz esetben pedig tisztítóvá a gyermek számára.

Mivel igen fontosnak tartjuk, hogy e megújulást a jövő pedagógusok képzésében kell elkezdőnünk, mind alkalmasabbá téve a pedagógusjelölteket a krízistől, a "pályakezdési sokk"-tól mentes, örömteli nevelőmunkára; s mivel éppilyen fontosnak látjuk a "hivatás" fogalom "helyretevését", misztikus, ezoterikus jelentésködétől való megtisztítását, ezért egyetemi kollégáimmal együtt elhatároztuk, hogy bebizonyítjuk: a jövő pedagógusok képzésében igen jó szolgálatot tesz a pszichológia a "hivatás–személyiséget fejlesztő" tréningműdszerek bevezetésével. A szakmai szerepviselkedés, a beleélő–érzékenység növelése pedig erősíti a hivatástudatot, a szakma szeretetét.

1985-ben kezdtük meg azt a kísérletsorozatot, amelyet első lépésként "objektív", kemény adatokon, eredményeken alapuló bizonyításnak szántunk. Hitünk megerősítésének és a pedagógusokat képző kollégák meggyőzésének vágya hajtott minket olyan próbálkozások felé, amelyekben jelenleg is aktívan tevékenykedünk. Azt a cél tűztük ki, hogy a pszichológiai módszertanból kiemeljük, összegyűjtsük mindazon technikákat, tréningeket, amelyek a pedagógusi személyiség "eszközösítésében" szerepet játszhatnak, amelyek növelik az empátiás (beleélő–megértő) képességet, tudatosítják a kapcsolati erőterben lehetséges interaktív lépéseket, erősítik a hiteles kommunikációt, az interperszonális érzékenységet, és segítséget nyújtanak a jövő pedagógusoknak ahhoz, hogy a kritikus szakmai szerephelyzetekben felkészülten és hatékonyan működhessenek.

Az első évben harminc pedagógusjelölttel folytattuk a kísérleti munkát, három csoportban. A kis csoportkeret (10–10 fő) ideálisnak bizonyult arra, hogy az önként jelentkező tanárszakos hallgatók belemerészkedjenek a felkínált gyakorlatok próbahelyzeteibe és a szokványos egyetemi óráktól, sőt a gyakorlatoktól is merőben eltérő "tréninghelyzettel" megbarátkozzanak. Minden héten (speciálkollégiumi órák "terhére") három órát töltöttünk együtt a tréningeken, amelyek során minden csoport azonos fejlesztő technikát tanult. Abban különbözött mégis a három csoport, hogy az egyik videomagnós eszközsegédlettel, a másik magnetofonfelvételekkel rögzítette és ezek alapján gyakorolta a technikákat, míg a harmadik csoportban kész, bevitt felvételekkel dolgoztunk. Ezeket más kollégák készítették el és a cso-

port úgy találta magát szemben ezekkel a felvételekkel, mint egy-egy "rádió vagy tv adással". A különféle segédeszközökkel és az "élő" valamint "bevitt" idegen programokkal az volt a célunk, hogy kipróbáljuk, melyik ad a legnagyobb elemzési bátorságot, melyik teremt valódi "játékkedvet" a fejlesztő munkához. Tudjuk ugyanis, hogy a megszokott oktatási helyzetekben ritkán alkalmazunk "élő demonstrációt" vagy "helyzetjátékokat", többnyire "kész anyagokkal" dolgozunk. Kérdés lehetett tehát, hogy milyen módon jutunk szabadabban előre a fejlesztő tréningekkel: saját gyakorlat vagy idegen példák elemzése útján.

Az egyes tréning-alkalmak mindig bevezető beszélgetéssel indultak, a pedagógus "mesterséggel" kapcsolatban már megtapasztalt helyzetekről, feladatokról, problémákról esett szó. A beszélgetés szabálya az volt, hogy csak egyes szám első személyben lehetett, konkrét történetet idézni és elmondani. A történetekből kiemelt probléma- vagy konfliktusmozzanatot azután a helyszínen lejátszottuk (mindig kétszemélyes találkozási helyzetben), majd pedig ehhez a játékhoz (video-, magnófelvételhez) kapcsoltuk az elemzési technikákat. Néhányat ebből megemlítünk, hogy elképzelhetővé váljék, mi történt a csoportfoglalkozásokon. Mivel a játék mindössze 10 perces lehetett, utána közvetlenül mindig megbeszélhettük átéléseinket, észrevételeinket. Pl.: egy iskolaigazgatóhoz bemegy a tanár, hogy megbeszélje vele az osztályában történt verekedést; vagy pl.: egy - korábban jó tanuló, az utóbbi időben hanyatló teljesítményű - gyermekkel beszélget a tanára; illetve pl.: egy szülő a gyermeke előmenetele és továbbtanulási lehetőségei iránt érdeklődik egy "nehéz" tanárnál, aki nem szívesen tart szülői fogadóórákat stb. A játékban kibontakozó *kapcsolati helyzet* megbeszélése során mind a szereplők, mind a résztvevők elmondhatták érzéseiket, gondolataikat, illetve rögtönző empátia- (a beleélő-megértő viselkedés) mérést is lefolytattunk. E célra kidolgozott kérdőívet töltöttünk ki mindnyájan és jól látható, nagyméretű rajzlapon "dokumentáltuk" a csoport, valamint a két játékos "összehangolódási" számértékeit. Így azonnal szembetűnően mutatkozott meg, ki kivel tudott együttérezni és milyen mértékű volt az összhang a csoporttagok között. Ezután a felvett beszélgetés (video, magnó) anyagát elemeztük különféle technikák szerint. Pl.: minden mondatot külön visszaidéztünk és az volt a feladat, próbáljuk kitalálni, milyen *más helyzetben* hallhattuk volna még ezt a bizonyos mondatot: ki mondhatá ezt kinek? A gyakorlat természetes módon tárta elénk a szándéktalan kapcsolati szerepeket: a személytelen, hivatali szerepben működő pedagógust, az elbizonytalanodott gyermekként tárgyaló szülőt, a látszatra segítőkész, valójában elutasító tanárt stb... Máskor minden mondatnál megállva azt játszottuk pl., hogyan folytatná ki-ki a csoportban a beszélgetést és mit mondana másképp, mint a játékban szereplők. Ezzel az aktuális empátiát, és a lejátszott problémához való viszonyunk egyedi különbözőségeit ismerhettük meg és kiderülhetett, hogy mindig a hiteles, belsőleg érvényesen igaz mondataink gyakorolnak valódi hatást a beszélgetőtársunkra. Máskor viszont a videofelvételt néztük végig, felvéve egy-egy jellegzetes testtartást, amelyben a videofelvétel szereplői "megragadtak", eképp az empátia születését tanulhattuk meg: ha azonos testtartásban van két ember, akkor köztük lelki összhang érvényesül; ha az egyik fél előredől, akkor a másik szabadabban szólal meg a hallgatásából; ha a kezeink összekapaszkodnak, akkor biztonságot keresve kérünk valamint e mozdulattal, stb...

Aligha részletezhetjük tovább e rövid ismertetés kereteiben azt az élményfolyamatot, amelyben a csoportok a hetenkénti gyakorlatokon részesedhettek. Mint ez

már kitűnhetett, szociodramatikus játékkal, pedagógusi szerephelyzetekkel dolgoztunk mindig, ezekben nem kerülhetett sor intim-személyes probléma lejátszására (ezt a pszichodráma művelheti). Nem törekedtünk többre, mint aprólékos és morzsánkénti – de saját tapasztalatokon alapuló – tanulásra, az interperszonális helyzet mélyebb megértésére, a hermeneutika (rejtett üzenetek felkutatásának módszere) gyakorlására, a beleélő érzékenység apránkénti növelésére. És mindemellett – a kis csoportban való együttes munka közös élményeinek olyan hatását és hasznát is megtapasztalhattuk, ami a csoportfejlődésnek, a csoportdinamika erőinek a megértését lehetővé tette a résztvevők számára.

A kísérletben olyan "méréseket" is végeztünk, amelyek alapján már 30 óra együttes munka után is megvizsgálhattuk az eredményességet. Eszerint igen kedvező fejlődés mutatkozott meg a résztvevők empátiás képességében és kommunikációs érzékenységében.

A kísérletben részt vevő vezetők, akik már a kísérlet előtti évben is hetente együtt dolgoztak (közös tanultuk "saját bőrünkön" azokat a fejlesztő technikákat, amelyeket azután ki-ki kísérleti csoportvezetőként később alkalmazott) – együttesen megallapították az egyetemi "Pályaszocializációs Műhelyt". Felvettük a kapcsolatot azokkal a kollégákkal, akik országosztérien már kísérletező lépéseket tettek és a pályára szocializálóknak, a hivatásra nevelésnek valamilyen módszerével tapasztalatokat szereztek (Budapesti Tanítóképző Főiskola, Pécsi Tanárképző Főiskola, Szegedi Orvosegyetem, Szegedi Tanárképző Főiskola, Budapesti ELTE Nevelés és Pályalélektani Tanszéke). Országos anketókat szerveztünk (Budapesten 1987-ben, Debrecenben 1989-ben), ahol együtt gondolkodással, vitákkal, tapasztalatcserével teremtettük meg a közös munka alapjait.

Az egyetemen is folytattuk a megkezdett gyakorlati fejlesztő csoportmunkát. Hasonló csoportokat indítottunk az orvostanhallgatókkal és pszichológia szakos hallgatókkal is, jelenleg pedig a pszichológusok 5 éves egyetemi képzésének kilenc félévére dolgoztuk ki a folyamatos pályaszocializáló speciálkollégiumi munkatervet. Az új módon megindult pszichológusképzésben az első félév csoportmunkájának tapasztalatait éppen napjainkban összegezhetjük és ezek a korábbi kísérlethez hasonlóan kedvezőnek látszanak.

Bízunk abban, hogy öt éve tartó útkeresésünk és folyamatos kísérletező, kutató és gyakorlati munkánk az évtizedes összegzésben már olyan ifjú szakemberek értékelésében láttatja eredményeit, akik hivatásukat személyiségükben is felkészültebben szolgálhatják. Kezdeményező aktivitásunk pedig olyan érdeklődéssel találkozhat, amelyből értékes együttműködés bontakozhat ki a pályaszocializációs fejlesztő munka területén. Talán ily módon elérhetjük, hogy a "hivatás" fogalom ezoterikus mivoltát feloldja a bizonyító gyakorlat, egyszersmind méltó helyére is teszi azt. Mert a hivatás emberszolgálat, amely felelősséggel, a másik ember iránti tisztelettel, szeretettel művelhető.

Egy-egy szakmát, pályát, mesterséget magunk emelhetünk hivatás-magaslatra, ha a művelő személyiség önmagában is felneveli a benne rejlő képességmagot, a lelki hivatásgént. Az adottság is elhal, ha nem gondolják, a hiányosságok is pótolhatók, ha gondot fordítunk a pótlásra. Az önismeret és emberismeret tanulási-gondozási erőfeszítései tehetik ismét az értékeiben sebzett pedagógus-pályát hivatássá, felelősséggel vállalt élethivatássá. Ekkor és csak így gyógyítható "századunk betegsége", amellyel a mottóként választott Váci Mihály vers szembesít bennünket.