

KIRÁLY GYULA

A GYAKORLATI KÉPZÉS ELMÉLETÉBŐL

A módosított főiskolai Tanterv¹ több változást hozott a tanárképzésben. A változások egyik lényeges eleme a pedagógiai felkészítésben a hallgatók gyakorlati képzésének intenzívebbé tétele. Ennek átfogó értékelése természetesen legalább négyéves szisztematikus vizsgálat, a gyakorlatok nyomonkövetése alapján lehetséges. Ugyanakkor másfél év tapasztalatai már nyújtanak olyan ismereteket, amelyeket a felfutási folyamatban is érdemes szemügyre venni. Erre tesz kísérletet a jelenlegi, valamint Fehérné dr. Villányi Judit² és dr. Nahóczkyné Ludányi Ágnes³ szorosán a témához kapcsolódó tanulmánya.

Jelen áttekintésben nem szerepelhet a tanárképzésben meghonosított gyakorlati képzés egésze. Nem tartoznak ide a szaktárgyi felkészítéssel, valamint a tanítással kapcsolatos gyakorlatok, de azok a csoportos hospitálások sem, amelyek az elméleti képzés szemináriumi vagy egyéb keretei között zajlanak. A tanárképzés kialakult rendszerében azok sajátos tervezési, komplex tartalmi és lebonyolítási megfontolásokat igényelnek még akkor is, ha nyilvánvaló összefüggésük van -- és kell hogy legyen -- a többi gyakorlattal.

Az alábbiakat tekintjük át: az 5 féléves pedagógiai - pszichológiai gyakorlat, az egy féléves úttörőgyakorlat, valamint a két nyári táborig nevelési gyakorlat problematikáját.

Az említett gyakorlatok bevezetésének -- vagy inkább, mivel ezek, vagy elemeik korábban is voltak: módosításának, átrendezésének -- elméleti megfontolásai vitathatatlanul megalapozottak. A pedagógiai - pszichológiai felkészítés komplexebb módja, a hallgatók nevelési folyamat gyakorlati tennivalóira való orientálásának célzata tanárképzésünk korszerű törekvése.

HAGYOMÁNYOS VAGY ÚJ?

Egyik tanulmányában dr. Kovács Sándor a pedagógiai képességek fejlesztésének eddigi stratégiáit tekinti át. A felvázolt főbb utak, stratégiai koncepciók látása elengedhetetlen a tantervkészítési, s főleg az intézményi szintű tervezéshez, s így ez az áttekintés alapvető és konkrét segítséget nyújt mindkettőhöz. A tanulmány három eddigi stratégiát említ, és rajzolja is meg azokat; egyet konkrétan elemezve (a) "hagyományos", a másik kettőt inkább leírással, amelyeket talán (b) "laboratóriumi" és a (c) "jelenlegi" fogalmakkal illethetnénk.

A leírt gondolatok mindenképpen előremutató jelentőségűek. Elméleti, értékelési szempontok azonban továbbgondolásra serkentenek. Vajon a vázolt történeti szakaszban valóban 3 stratégiáról beszélhetünk-e, vagy inkább csak kettőről? A hagyományosnak nevezett a nevelőképzési "célok" tükrében közelítette meg az 1970-es években a gyakorlati feladatokat. Vagyis egy sor pozitív tulajdonság, mint követelmény kitűzését jelentette, amikhez adaptálódtak a gyakorlati képzés feladatai. A második stratégián tulajdonképpen a kiscsoportos, mintegy "laboratóriumi" körülmények között végezhető, nevelői képességefejlesztő tréningek rendszerét lehet felfedezni. Noha természetesen, van e stratégiának is létjogosultsága, de a tanárképzésben csak kuriózumként, esetlegesen alkalmazható a nagy hallgatói létszám és a szűkös feltételek miatt.

A jelzett harmadik stratégiának nincs elnevezése. A lényeg azonban -- ami vezérli a most meghonosított gyakorlati képzést --, hogy a hallgatók minél több és többoldalú élethelyzetben kerüljenek kapcsolatba a nevelési folyamattal, a gyermeki személyiséggel, s az így szerzett tapasztalatok -- párosulva az elmélettel -- alakítsanak nevelői képességeket, pedagógiai személyiséget.

A három stratégia lényegében csak kettőre "csökken". Az első és a harmadik ugyanaz. Azért, mert az 1970-es években folyó nevelési gyakorlatok ugyanúgy törekedtek a nevelési folyamat sűrűjébe vezérelni a hallgatókat, lehetőséget kínálva-keresve a természetes élethelyzetekben való tapasztalatszerzésre.

Az "eszményi nevelő"-vel kapcsolatos "célok", tulajdonságok szem előtt tartása akkor is reális volt, mert azok akkor is ténylegesen a társadalom

konkrét elvárásaiból fakadtak. Ezek a kívánalmak ma sem változtak. A hivatásérzet, a hivatástudat, a pedagógiai felkészültség, a pártosság, a világnézeti stabilitás, a társadalmi, közéleti aktivitás; a különböző (és elég sok!) képességek (kommunikatív, szervező, beleérző); a pedagógiai alkotóképesség és bátorság ... stb. kifejlesztése ma is célunk és feladatunk. Még csak a helyzet sem fordított: nem csak a folyamat végén nézzük meg, vajon a kívánatos képességek közül melyek alakultak ki? Itt sem bízhatjuk a képességfejlesztési folyamatot a véletlenre. Előre megtervezett célokat akarunk elérni az átalakított gyakorlatok rendszerével. Mi hát a különbség a két stratégia között?

A stratégiák elvi megfontolásai között semmi. Ugyanannak a koncepciónak továbbérleléséről, a pedagógusképzéssel szembeni társadalmi követelmények korunkra komolyabbá vételéről, s ezen belül a gyakorlatra orientált képzés intenzívebbé tételéről van szó. Realitását döntően az adja, hogy az általános iskolai és tanárképzést fejlesztő törekvések időben is egybeesnek.

Ha különbséget keresünk, azt a gyakorlatra fordított idő mennyiségében, beosztásában, ennek nyomán pedig az adódó tartalmi-módszertani megoldásokban tehetjük.

Ezt az összefüggést mindenképpen érdemes figyelembe venni, illetve a stratégiát értelmezni. Hamis illúzió alakulna ki ugyanis a köztudatban a különbség érzése következtében. Vagyis nem lenne történetileg és pedagógiaileg sem helytálló, ha az ún. hagyományosnak aposztrofált stratégiai modellt maradi, vagy dogmatikus ízűnek értelmeznénk. Az eltelt másfél évtized természetes és üdvözölhető fejlődési következménye a képzésbeli továbblépés: ugyanannak a koncepciónak továbbfejlesztése. Nem jelenti viszont a "két" stratégia ilyen felfogása a jelenlegi megoldás lebecsülését, vagy ez előrelépések tagadását, sem pedig a "hagyományos" védelmét.

A KÉPZÉS KONCEPCIÓJÁHOZ

A jelenlegi megoldás rendje, formája, annak elméleti megfontolásai mindenképpen korszerűek, több eredménnyel kecsegtetnek. Jól érzékelteti

és indokolja ezt tanulmányában Kovács Sándor, s hasonlóan Vastagh Zoltán is.

"Egyre drámaibb a követelés: a tanulóéveket úgy kellene hasznosítani, hogy arra készüljenek, amire az iskolában szükség van. (4; 377. o.)

Kerüljenek a hallgatók minél több olyan objektív "kényszerhelyzetbe" (u. o.), ahol a tanári munka tartópillérei (gyermekmunka irányítása, befolyásolása, döntések stb.) ténylegesen -- s nem csak imitálva -- átélhetők, esetleg gyakorolhatók. Ez nem csupán "elsajátítása" valami modellezett tanári munkának, hanem tényleges tanári, pedagógusi viszonyok átélése, pedagógiai produkció. (v.ö:u.o.) Vastagh Zoltán megfogalmazásában: "A tantervi előírás arra ösztönöz, hogy a személyiséglélektan tanulmányozásakor egyes gyerekek mély megismerése, a szociálpszichológiai előadásokon a személyközi kapcsolatok feltárása, a pedagógiai tárgyak folyamatos megismerésekor pedig a szervezett és spontán viszonyok diagnosztizálása és tervszerű befolyásolása történjen meg." (5, 623. o.)

Az elméleti oktatás és a gyakorlati tapasztalatszerzés komplex módon kapcsolódik tehát egymáshoz, illetve kiegészítse egymást. A tankönyvek mellé a gyakorlat másik "tankönyvként" szerepeljen.

Elgondolásunkban ennek igen fontos jelentősége van. A gyakorlattól nem egyszerűen a szakirodalmi elmélet afféle "illusztrációját", annak "igazolását" várjuk. Ezt már csak azért sem lehet, mert bármilyen komplex tananyagtervezés esetén sem várható, hogy például egy-egy előadás anyagához közvetlen, vagy akár bizonyos késéssel is, de következetesen párosuljon valamilyen "nevelési helyzet". Ehhez igen szoros általános iskolai szervezés kellene. Ez pedig lehetetlen. A komplexitás jegyében arra kell számítani, hogy maga a gyakorlat, az átélt, olykor csak később -- talán évek múlva! -- tudatosuló élethelyzetek, tapasztalatok, a már-már emlékek is fognak jelenteni értékes ismereteket, egyben alapképességeket, de mindenképpen hasznosítható (követendő vagy éppen elvetendő) gondolatokat.

A GYAKORLATOK SZERVEZÉSI SZEMPONTJAIBÓL

A tanterv a gyakorlatok konkrét megtervezését az egyes főiskolákra bízta. A főiskolák objektív körülményei eltérőek. Nyilvánvalóan többet és

hatékonyabban lehet tervezni ott, ahol nem túl magas a hallgatói létszám, ahol nincsenek tanteremgondok, a jó órarendek szabaddá tehetik a hallgatók délutánjait; ahol könnyebb vagy egyáltalán lehetséges a hallgatók általános iskolákkal való időegyeztetése; kiegyensúlyozottabb, stresszmentes és élvezetes, mondjuk meg: hatékony a gyakorlat. Főiskolánk sajnos, nem örülhet e tekintetben, a legjobb törekvések ellenére sem.

Az is szükséges, hogy az intézmény megfelelő viszonyban legyen az általános iskolákkal: olyan munkakapcsolat jöjjön létre, hogy mindenütt szívesen fogadják a hallgatókat, vállalkozzanak a nevelők a velük való foglalkozásra stb. Eger iskolái és nevelői évtizedek óta szinte munkatársai a főiskolának, tiszteletreméltó az a lelkiismeretes törekvés, amivel különböző módokon közreműködnek a tanárképzésben. Valószínű, hogy a szükséges feltételek között más főiskolának is elsősorban e "feltétele" adott a képző munkához!

A képzés megszervezésénél a tömegesség okoz elsősorban gondot. Gyermeked problémának látszik, mégis mélyen pedagógiai, de nem kis mértékben politikai kérdés is. Közel félezernyi létszámú évfolyamokat milyen rendszerben irányítsunk gyakorlatra az általános iskolákba? Milyen legyen a "vezérlés": milyen legyen a beszabályozottság? Ilyen tömeg bekapcsolása az általános iskolai nevelési folyamatba időben mikor történjen, hiszen egyetlen délután nincs, amikor is egy-egy csoport, vagy netán több is összevonható; lenne-e értéke valamiféle tömegméretű előadásnak, közös "hospitálásnak", csupán szemlélődésnek? Trencsényi László írja: "A pedagógusi tevékenységek, a nevelők pedagógiai interakciói... két nagy részre tagolódnak: az általános iskolai pedagógus szakemberi és közösségi tevékenységei révén lép pedagógia helyzetbe" (7; 17. o.) Mindkettő kollektív és egyéni bánásmódot, konkrét interakciós gyakorlatot, rutint feltételez és igényel. Ehhez gyakorló közösség kell.

A szabályozottság és az oldottság dialektikáját lehet alkalmazni az irányításban. Azt jelenti ez, hogy a csoportalakítások, azok iskolai elhelyezése, a vezetők csoportok élére állítása szabályozható, a gyakorlat különböző feladatainak végzése azonban már esetleges: az iskola és a gyerekek, valamint a hallgatók egyéni koordinációjától függ. A részletek nem szabályozhatók.

Tartalmilag pedig: a feladatok félévre (később, a II. évfolyamon már

egész évre) programozhatók, s a teljesítmények érdemben csak a félévek végén értékelhetők.

Ez a szervezés objektív oldala.

Döntő fontosságú azonban a szervezésben is a szubjektív oldal. Vagyis az, hogyan történik a gyakorlat egészének: értelmének, a feladatoknak, azok módjának, az ellenőrzésnek, értékelésnek, stb. megismertetése. A motiváció itt különös jelentőséget kap. Motiváció nélkül ez a gyakorlat kétes értékűvé válhat, vagy egyértelműen formális lesz. A program és az egész gyakorlat hallgatókkal való megismertetésén, annak módján, hangulatán vonzóvá tételén múlik annak sikere. A rideg "előírás", a "szabályok", a "tantervi" követelmények egyszerű ismertetése kevés és riasztó. Az év közben előálló időegyeztetési nehézségek, a gyerekekkel való találkozás időnkénti nehézségei, a hallgatók elfoglaltságai, az iskolák főiskolától való távolsága, olykor programváltozások a gyakorlat folyamatában is zárlatot okozhatnak, kiábrándítólag hatnak a hallgatók számára.

Az iskolai nevelési folyamat zavartalansága, ill. annak figyelembe vétele is ugyanilyen fontos szempont a tervezésnél. A gyermek is élményeket, benyomásokat él át a vele kapcsolatot tartó hallgatóval, az ő gyermeki élete is meglehetősen zsúfolt, pozitív élményeket vár a "kistanárnétól-bácsitól". A hallgatói gyakorlat szervezetlensége, vagy motiválatlan "kényszerjellege" a gyermek személyiségére is negatív hatással van. S ha még ehhez kapcsoljuk, hogy gyermektömegek és rajtuk keresztül családok válnak részesévé a tanárképzés e mozzanatának -- máris társadalmi, (nem túlzás: politikai) kérdéssé válik. Tömegméreteinél és tartalmánál fogva átlépi a politikai küszöböt.

Nem tagadható le, és nem kerülhető ki az intézmények kockázatvállalása, a pedagógiai és politikai bátorsága sem. A főiskolák székhelyein hallgatói tömegeket -- köztük először tájékozódó elsőéveseket és "haladókat" -- közlekedtetünk, bepillantásra ösztökéljük őket az iskolai, családi és közéleti folyamatokba. A hallgatók diákmivoltuk mellett önálló, felnőttkorú magánemberek is, sokfajta felfogás és viselkedés, következőképpen konfliktusok lehetőségének hordozói is. Az intézmény bátorságát éppen a hallgatókkal szemben tanúsított bizalom jelenti, aminek döntő biztosítéka a feladatrendszer motivált és sokoldalú megismertetése.

Nem lebecsülendő mutató, hogy az eddigi másfél évben ilyen jellegű konf-

liktusok a gyakorlatokkal kapcsolatban nem keletkeztek.

A gyakorlatok megszervezése tehát messze nem csak mechanikus "intézkedés" kérdése, hanem igen sok pedagógiai-politikai meggondolnivalót hordoz, komoly felelősséggel jár.

Éppen ezért közügy az intézmény székhelyén, messze több, mint egy főiskolai oktatói "intézkedés". Szükségessé és gyakorlattá is vált a félévek indításakor a város állami, társadalmi szerveivel, az iskolák tantestületével való megbeszélés, de a szülői munkaközösségek is foglalkoznak a gyakorlat kérdéseivel.

A választott szervezési forma:

Egy évfolyamos hallgatói csoport egy V. osztályos tanulócsoporttal kezd öt féléves kapcsolatot, minden hallgató pedig az osztály 1-2 tanulóival. Az együttműködést az osztályfőnök és egy főiskolai oktató koordinálja.

A gyerekekkel egyéni időbeosztással a hallgatók tartják a személyes kapcsolatot a heti elvi 1 (félévi 15) órányi időkeretben. Az együttműködés módjára, tartalmára és formáira a hallgatók javaslatokat, ötleteket és tematikus felkészítést kapnak, de "egyéni menetrend" szerint valósítják meg.

A szabályozottság - oldottság dialektikája éppen ebben érvényesül. A központi -- főiskolai -- irányítás nem lenne képes a közel félezernyi létszámú évfolyamok tagjainak egyéni munkáját nyomon követni (3 év után már mintegy 1.500 hallgató végzi pedagógiai-pszichológiai gyakorlatát!). Felétlen számítani kell a hallgatói öntevékenységre! S nem lebecsülendő ebben a hallgatói erőfeszítés sem: "gyermekpartnere" ideje is zsúfolt, időegyeztetéseket igényel, azaz szervezési gondokkal jár.

A FELADATALKOTÁS MEGGONDOLÁSAIBÓL

A főiskolai Tantervben előírt gyakorlati feladatok összesítve tartalmazták a szükséges, kialakítandó képességeket. A Tanterv azonban csak a tudományos szempontokat veheti -- és veszi -- figyelembe, nem lehet tekintettel az intézményi körülményekre, a helységek viszonyaira. A feladatok konkrét összeállítására, azok öt félévre való elosztására azonban további

megmunkálást: bontásokat, csoportosításokat, válogatást, rangsorolást, időbeli elosztást igényelnek. Külön elméleti munkát jelent azokból olyan válogatás, hogy mely feladatok kapcsolhatók a szemináriumi munkához, melyekre lehet az előadásokon esetleg már utalni, melyekre utólag hivatkozni, melyek igényelnek konkrét előkészítést, stb. Az általános iskolai élet objektíve folyik, annak rendjét vajmi kevésbé lehet "csupán" a főiskolai munka-, s főleg a hallgatók egyéni életrendjéhez, idő- és feladatbeosztásához igazítani. Enélkül pedig irreális minden kísérletezés a szoros, "precíz programozásra".

Mindebből az következik, hogy a főiskolai tanterv elírt feladatok általános keretprogramnak mindenképpen jók. Csupán attól kell óvakodni, hogy mechanikus módon, körültekintés, a lehetőségek végiggondolása nélkül azok maximalista követelményrendszerre alakuljanak a hallgatók gyakorlati programjában. A gyakorlatokkal -- és az iskolákkal -- kapcsolatos "bizalom" azt is kell, hogy jelentse, hogy bizonyos követelmények bár "látványosan", kiemelten, "értékelhetően" talán nem jelentkeznek a hallgatói teljesítményekben, valamilyen fokú átélésükre, az azokkal való kapcsolatba kerülésre mindenképp számítanunk kell.

Fontos ezt így szemlélni, mert könnyen a liberalizmus csapdájába eshetünk, vagy teljesíthetetlennek minősítjük a tanterv egyébként megalapozott előírásait. Pedig mindkettő veszélye fennáll. Felsőoktatásunkban ugyanis a jól kiszabott feladatok hallgatói teljesítésének objektív mérése és értékelése dominál, s még szinte újdonság számba megy az ezen (pl. az osztályozásokon) túli "mögé-gondolás", a vizsgáknál nem a szemlélhető, de joggal feltételezhető transzfer hatás.

Más oldalról pedig a mindent teljesíttetni akaró lelkiismeret veszítheti el hitét a feladatok mennyiségének, ezzel a tantervi előírásoknak realitásában.

A gyakorlat tartalmi felvázolása természetesen csak hozzávetőleges lehet a pedagóguskutatás eredményei, valamint a társadalmi követelmények ismeretének birtokában is. A teljesség lehetetlen, mivel óhatatlanul irreálissá válna a sok -- egyébként bizonyára megalapozott -- követelmény, megcélzott kisebb-nagyobb jelentőségű pedagógusi képesség felsorolása, azoknak valamiféle kategóriákba való gyömöszölése.

Az is kiszámíthatatlan, hogy az általános- és főiskolai élet hány

hallgatónak mennyi és milyen élethelyzeteket nyújt, s a megcélzott (és meg nem "célzott") képességek milyen kombinációkban, milyen összefüggésekben és mértékben alakulhatnak?

"Le kell mondani arról a teljesen lehetetlen kívánságról, hogy a pedagógusképző intézet az iskolákban előforduló minden funkcióra egyformán felkészítsen... ...jobban kell bízni az iskolai, munkahelyi vezető és testület segítő-nevelő erejében, az egyén rugalmasságában és továbbképződési szándékában, a helyi igényekhez és lehetőségekhez alkalmazkodó erejében" (5; 176.o.)

A tantervi előírások gyakorlati feladatokká váltása külön folyamat. A kialakítandó képességeket a következő kategóriákban csoportosítottuk:

1./ Egyéni, személyi pedagógiai képességek:

Önelemzés, önértékelés, matekommunikáció, beszédtechnika, beleérző képesség, kapcsolatfelvevő-fenntartó, együttgondolkodásra, együttműködésre való képesség, esetleges egyéni sajátos képességek mozgásba hozása (sport, kulturális stb.)

2./ A gyermeki személyiség megismerésére irányuló képességek:

Pszichológiai megfigyelő, elemző, oknyomozó, diagnosztizáló, több tényezőt is egyszerre figyelembe vevő képességek egyes gyerekek és közösségek relációjában.

3./ Egyszerű nevelési eljárások, pedagógiai interakciók átélése, esetleg megvalósítása:

Esetelemzések, egyes gyerekekkel, kis közösségekkel kisebb programok: korrepetálás, leckében segítség, segítség a különböző iskolai vagy iskolán kívüli tanulmányi, kulturális és egyéb versenyekre való felkészülésben, otthoni hobbiban, játékokban; részvétel közös kirándulásokon...

4./ Az oktatási folyamatba való betekintés, annak elemeivel való kapcsolatot, tapasztalatszerzés:

A kötetlen, szemlélődő hospitálástól, a nevelőkkel való beszélgetéstől kezdve tanmenetek, nevelői felkészülések, szertárkezelések, okta-

tási eszközök gyakori látásán, esetleg olykori kezelésén át az órán kívüli oktatási formákban való részvételig igen széles lehet a skála.

5./ Az órán kívüli nevelőmunka nyújtja a legtöbb témát az élmény- és tapasztalatszerzésre:

- a./ Az osztályfőnöki tevékenység szinte átfoghatatlannak tűnő feladatrendszere is kibontakozhat a hallgatók előtt. Az osztályfőnöki órák tervezésétől, megszervezésétől kezdve, az osztályra vonatkozó egyéb dokumentációkba való betekintésen, a kisebb-nagyobb pályaválasztási, egyéb közösségi akciókon, az egyes gyermekek közösségi vonatkozású szituációinak, esetleg konfliktusainak kezelésén-megoldásán át a különleges nevelési problémáig igen sok tapasztalatszerzési lehetőség nyílik.
- b./ Az úttörőszervezetben, a gyermeki közéletben való tevékenység körében: általános szervezeti és tartalmi tájékozottság, legalább az évi úttörőprogramokban való részvétel, a gyermeki önkormányzat, a vezető fórumok működésének megismerése, azok irányításának módjai; programalakításokban és különböző foglalkozásokon való közreműködés...
- c./ A napközi otthon életének, ottani programjának, tevékenységének megismerése a gyermekek keresztül: a napközi programja, tanulással kapcsolatos, szabadidős tevékenység, a nevelői munka...
- d./ Az iskolai közélet elemeiből: a tantestületi élet (munkarend, nevelői egyéniségek, az irányítás rendszere, a demokratizmus szintje, megnyilvánulási formái; nevelői, nevelési gondok, tantestületi szokások stb.); a tervezések rendszere; az iskolai társadalmi szervezetek élete; az iskola és körzetének viszonya; az iskola kapcsolatai üzemekkel, könyvtárakkal, múzeumokkal...
- e./ A tömegkommunikáció és a nevelés összefüggése: észrevenni, hogyan kapcsolódik a tömegkommunikáció a nevelési-oktatási folyamatba, spon-

tán és tervezett módon; annak hatásai a gyermekekre, a televízió, a film, a folyóiratok alkalmazása, felhasználása...

f./ A családdal, a szülőkkel való együttműködés keretében nem csak a főbb, ismert kapcsolattartási formákban van szükség és lehetőség a tapasztalásokra (családlátogatás, szülői értekezlet, fogadó óra stb.), hanem éppen a gyermekekkel való együttműködés során az együttgondolkodás, a gyermekszempontú vélemény-, illetve gondolatcsere, annak logikája, a kiegyensúlyozott viszonyok keresése, fenntartása jelenthet értékes tapasztalatokat.

6./ Korunkban gyűjtőnéven a szocialista értelmiségre nevelés fogalma súríti magába azokat a kívánalmakat, amelyeket korábban pedagógusi közéletiség, pártosság, stb. fogalmakkal részleteztünk. Noha semmilyen elméleti vagy gyakorlati képzési formában "direkt" módon nem írhatók elő e feladat követelményei, mégis számítanunk kell ennek alakulására. Az átélt pedagógiai szitációk sohasem önmagukban, csupán szűk, közeli dioptriás, csak nevelő-növendék pedagógiai-pszichológiai összefüggésekben jelentkeznek, hanem jelen vannak azokban a tágabb társadalmi összefüggések is -- évközben, tábori körülmények között egyaránt. A társadalmi, politikai összefüggésekben is történő pedagógiai döntések, helyzetmegoldások már önmagukban is hordozzák -- többször gyakorolva pedig fejlesztik -- az "értelmiségi" színvonalú gondolkodást, mentalitást, magatartást. S ha bízunk általános iskoláinkban -- márpedig joggal bízhatunk --, fel kell tételeznünk, hogy a pedagógiai folyamatok, az azok során hozott döntések érdemben a reális társadalmi-politikai összefüggések figyelembevételével történnek, s így kínálóznak a hallgatók számára követendő modellként.

Ezt a feladatot -- a szocialista értelmiségivé nevelést -- a gyakorlatok önmagukban természetesen nem oldhatják meg, még az elméleti komplex felkészítéssel együtt sem. A főiskolai életrend egésze és ezen túli társadalmi hatások egybeesése is szükséges ennek pozitív értékű kifejlődéséhez. Számítanunk kell arra, hogy ennek elemei is alakulnak a hallgatókban.

A felvázolt kialakítandó képességek voltaképpen a tantervi előírásokat tartalmazzák, ezúttal a "gyakorlat nyelvére" lefordítva. Ebben a formában kapcsolhatók a nevelési szinterek, tevékenységformák az általános iskolai élethez. Méghozzá úgy, hogy a hallgatók munkája ne csak saját maguk, hanem az iskolai nevelés, a gyermekek nevelése érdekében is valahol hasznot eredményezzen.

A hallgatók számára ezek olyan javaslatok, amelyeket érdemes megszívlelni, érdemes keresni a lehetőséget "kipróbálásukra" saját elhatározásukból is. Konkrét félévekre méretezett ellenőrzendő feladatok, tevékenységek megalkotása azonban ezek nyomán lehetséges. Ennek tapasztalatait tekinti át a már említett két tanulmány (v.ö. 2,3.)

TÁBORI NEVELÉSI GYAKORLATOK

A táborozások komplex kiegészítői az évközi gyakorlatnak, hatásuknál fogva pedig a legintezivebb gyakorlási formának, képzési folyamatnak tekinthetők. Míg az évközi gyakorlatok során a tervezett (vagy inkább elképzelt) lehetséges élethelyzetek tényleges átélése esetleges, a táborokban ezek nagyobb százaléka és nagyobb bizonyossággal bekövetkezik. Ott a "véletlenektől" függ, hányszor kerülnek a hallgatók tényleges irányítói, döntési helyzetekbe. A táborokban viszont eleve vezetői funkciót viselnek, eleve a nevelési folyamat irányításának kényszerhelyzetében vannak. A körülmények tehát törvényszerűen az irányítási, befolyásolási funkciók, a nevelési mozzanatok valóságos végzését serkentik.

A tábori gyakorlatok problematikájával aránylag gazdag irodalom foglalkozik. Azok pedagógiai eredményeit, hatásait feltáró írások alapul vehetők a jelenlegi tantervi előírások elképzeléseihez is. Más szóval: az eddigi évek során tapasztalt eredmények várhatók a jelenlegi elképzelésekben is. A táborozást a hallgatók kedvelik. Nincs szükség a táborozás nevelőképző erejének felülvizsgálatára, át-, vagy újraértelmezésére. Bevált "műfaj", az egyik leghatékonyabb tanárképzési gyakorlótéren, s jogosan kap helyet a jelenlegi tanárképzési rendszerben.

Annál inkább hiányzik a hallgatók tábori (nyári) gyakorlatának irányítási, szervezési "módszertana". Látszatra valóban egyszerű, csupán

"adminisztárciós" feladatnak tűnik -- és pedagógiátlan kezeléssel valóban azzá is válhat. Mert mi sem egyszerűbb, mint utasításba adni a táborig részvételt, hogy mivel tantervi előírásként kötelező, a hallgató dolga, talál-e, s hol táborozási lehetőséget, s csak az a lényeg, hogy a részvételtől írásos igazolást hozzon. Csökkentheti hatását az is, ha a táborozás komplex hatásrendszerét egész feladattömeg előírásával, túlszabályozott értékelésekkel, megszámlálhatatlan rész-minősítésekkel kívánjuk a hallgatókban "tetten érni", -- ráadásul senki által nem egyeztetett értékrendszerű minősítők megítélései alapján.

Az országban sokféle tábortípus létezik, köztük sok olyan is, ahol nem gyerekek, még csak nem is az ifjú korosztálybeliek vesznek részt. Mely tábortípusok alkalmasak, melyeket és milyen megfontolással tarthatunk alkalmasnak az elvárható általános iskolai pedagógusi képességfejlesztéshez megfelelő közegnek?

Az azért mégsem elfogadható, hogy mindegy, kik a résztvevők, mit csinál ott a hallgató, csak tábor legyen a neve. Az építőtábor -- és valamennyi -- nyilvánvalóan értékes műfaj, de almaszedőként vagy házépítő fiatal munkásként a hallgatónak mégsem elsősorban a pedagógiai-pszichológiai képességei fejlődnek. S ha azt is hozzá vesszük, hogy -- noha az egységes tanárképzés ideája előttünk lebeg -- mégiscsak elsősorban a gyermekkorosztály számára képeznek a főiskolák pedagógusokat, valamiféle -- átgondolt s nem "átfilozofált" -- elvi rendszert rögzíteni kell a tábortípusok között, melyek alkalmasak, s milyen megfontolásokkal a kívánt nevelői képességek fejlesztésére.

Így elsősorban azok a táborok megfelelőek a hallgatói gyakorlatokra, ahol általános iskolás gyermekek vannak, és ahol a hallgatók nevelői, vezetői feladatot látnak el. Ilyenek az úttörtő csapat- illetve képző táborok, a napközis táborok (de nem azonosak az évközi napközi otthoni körülményekkel és programokkal), a SZOT és egyéb (pl. üzemi) gyermeküdülők, a közművelődési és más gyermek szaktáborok.

Az ifjú korosztály táborai (építőtábor, FEB tábor, egyéb tanfolyamvezetések, sporttáborok, stb.) tekintetében kettős gondolatmenet vezérelhet: egyrészt fontosak és alkalmasak e táborok a gyakorlatra, hiszen az ifjú korosztály irányításában is hasznos és szükséges tapasztalatokat nyújthatnak, vezetői, nevelői jellegű beosztás esetén. Ugyanakkor nem lenne szerencsés, ha a gyermekkorosztály táborában való élményszerzés kimaradna a hallgatók gyakorlatából. Lelkiismeretes irányítás során gyakran komoly töprengést, olykor erős vitákat vált ki a szaktárgyi, termelési gyakorlatok, valamint a felnőtt (pl. művészeti) táborokban, túristacsoportokban stb. való részvétel "átértelmezése", azok nevelési gyakorlattá való minősítése. Ezekben iránymutató a döntéshez egyértelműen az lehet, milyen pedagógiai folyamatirányító szerepet láthat el ott a hallgató?

Az önkéntes hallgatói úttörővezetői tábor nem szerepel a tantervi előírások között (pl. Zánkán, Csillebércen, megyei táborokban). Az úttörőszövetség ad ehhez lehetőséget azon hallgatók számára, akik az úttörőmozgalom iránt mélyebben érdeklődnek, azzal intenzívebben foglalkoznak. A képzési folyamatban azonban mégis egyeztetni kell a többi tábori gyakorlattal, tartalmi, műfaji, szervezési tekintetben egyaránt.

Ez a tábor több és kevesebb is a tantervben előírt táboroknál. Több annyiban, amennyiben -- külön érdeklődő hallgatók lévén a résztvevők - elmélyültebb és koncentráltabb, s főleg a mozgalommal kapcsolatos a tábor programja. Viszont gyermekek nem lévén ott, tényleges pedagógiai folyamatok ott nem lehetségesek. Ez esetben szinte hallgatónkénti, egyéni életút kérdése, hogy a részvétel helyettesíti-e a tantervben előírottat, vagy marad egyéni többletvállalás. Miután azonban e tábor résztvevői főleg volt ifjúvezetők, a gyermekvilág életéből vannak bizonyos tapasztalataik, így indokolt lehet egy kötelező nyári gyakorlat alól való "mentesítésük".

Komoly pedagógiai megfontolásokat igényel a zánkai háromhetes (korábban négyhetes) gyermek vezetőképzésben való részvétel. A Balatoni Úttörőváros nevelői létszám gondjainak enyhítése céljából honosodott meg az a -- Művelődési Minisztérium által is elfogadott, de a főiskolákon nem túl lelkesen kezelt -- rendszer, hogy az Úttörőváros által kért keret-számban hallgatók önként vesznek részt a zánkai gyermekképzésben. A főiskolai köztudat -- ha lelkiismeretesen aggódik is a hallgatók főiskolai képzési folyamatból való 3 hetes "kiesése" miatt -- még nem ismerte fel e

részvétel igen nagy nevelőképző erejét. A háromhetes "együttélés" a gyermekközösséggel, az iskolainál oldottabb gyermeki személyes és közösségi kapcsolatok, tényleges és sok akció lebonyolítása, folyamatok vezérlése; a korszerűnek ismert "egésznapos iskolai" nevelési-oktatási rendszerben való közreműködés mind időben, mind tartalomban több és mélyebb élményeket nyújt a hallgatóknak, mint a főiskolai gyakorlatok.

A hallgatók kedvelik, szívesen jelentkeznek. Teljesítményeikről, nevelői fejlődésükről elismerő vélemények hangzanak el.

A tábori gyakorlat szoros egyéni szabályozása lehetetlen és fölösleges törekvés lenne. Azt kell feladatként elfogadnunk, amit az adott tábor a hallgatótól megkövetel. Bármilyen szintű vezetői funkció ellátása szükségszerűen pedagógiai gondolkodást, többfajta vezetési mozzanatot (előkészítés, döntés, végrehajtás, elemzés, értékelés stb.) igényel. Áttekinthetetlenül gazdag (pedagógiai, pszichológiai, társadalmi stb.) viszonyrendszer nyújt élményeket, tapasztalatokat, sikereket és kudarccokat egyaránt. S ezeknek valamennyi hatása a leendő nevelő sajátja marad, ötvöződik a egyéb ismeretekkel, tapasztalatokkal.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- 1./ A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK TANTERVE AZ 1984-85. TANÉVTŐL
(Művelődési Minisztérium. Szerk.: Cservényák László. Készült a
Kecskeméti Óvónőképző Intézet Sokszorosító Üzemében, 1984.)
- 2./ FEHÉRNÉ VILLÁNYI JUDIT: Az egyéni pedagógiai-pszichológiai gya-
korlat pedagógiai tapasztalatairól.
(Az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei
Series Tom XVIII. Szerk.: Budai László, Eger, 1986.)
- 3./ DR. NAHÓCZKYNÉ LUDÁNYI ÁGNES: Az egyéni pedagógiai-pszichológiai
gyakorlat pszichológiai tapasztalatai
(Az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei
Series Tom XVIII. Szerk.: Budai László, Eger, 1986.)
- 4./ DR. KOVÁCS SÁNDOR: A nevelőképességek fejlesztésének stratégiai
(Felsőoktatási Szemle 82/6. A továbbiakban: FOSZ)
- 5./ VASTAGH ZOLTÁN: A pedagógiai tárgyak tartalmi korszerűsítése
(FOSZ 84/10)
- 6./ MARGÓCSI JÓZSEF: Merre tart a tanárképzés?
(FOSZ 81/3)
- 7./ TRENCSENYI LÁSZLÓ: Pedagógusszerepek az általános iskolában
(Úttörővezető, 83/7-8)
- 8./ NANSZÁKNÉ CSERFALVI ILONA: Az úttörővezetői gyakorlatok módszertani
kérdései
(FOSZ 81/7-8)
- 9./ SZÖVÉNYI ZSOLT: Gondolatok a tanárképzésről
(FOSZ 81/4)