

KOVÁCS SÁNDOR

Pedagógus csoportmunka az újító iskolában

Meglepő lenne különösebb magyarázat nélkül állítani, hogy a hagyományos iskolától idegen a kollektív tanítói, tanári munka. Pedig ha az ember következetesen elemzi a tényeket, hamar eljut erre a következtetésre. Ebben a nevelőintézményben ugyanis hiányoznak azok a készletések, amelyek objektíve egymásra utalnak a benne dolgozókat. A tradicionális iskola írott és íratlan szabályaival inkább atomizál, jobb esetben versenyre készítet, mintsem az együttműködést váltja ki. Az oktatási, nevelési tartalmakat megfogalmazó dokumentumok a pedagógus *személyéhez* szólnak, a tanítót, a tanárt *saját* programjának elkészítésére kötelezik, a tanítás esetleges kudarcaiért *saját maga* felel, egyszerre *egy* osztályban, *egy* tárgyat *egyedül* tanít. Ha felügyelő, ha szaktanácsadó látogatja, segíti a munkáját, *egy* tantárgyról folyik az eszmecsere. Az oktatásszervezés hivatalos formája a pedagógust bezárja az osztályba. Némi okkal talán a szakmai munkaközösség állítható ellentételként. Köztudott azonban, hogy még ebben az egységben is igen alacsony szintű a kooperáció. Így van ez annak ellenére, hogy az a pedagógus, aki valamilyen szakmai támaszt keres, valójában alig tud máshova fordulni, csak ide. Az új irányítási rendszer – mármint, hogy nem létezik a biztonságot nyújtó és atyáskodó szakfelügyelet – azonban még nem hozta felszínre azokat a felismeréseket, hogy igazi támogatást a pedagógus főképp a társaitól kaphat. Az igazán hatásos és tartós tanítói, tanári együttműködés nem alapozható egyszerűen erkölcsi értéktelekre, a "pedagógusközösség" morális követelményére. Erőltetni, a tanári, tanítói együttesekre rákényszeríteni a "közösségi szellemet" értelmetlen dolog. Csak az oktatás, képzés és nevelés típusa és folyamata hordozhatja a kollektív tevékenység szükségleteit. Így a pedagógusi "csapatmunka" művelése (team teaching, équipe pédagogique) jószerivel csak azokban az oktatási rendszerekben alkalmazható a képzési és nevelési eredmények fokozására, amelyekben megkérdőjelezzik a tradicionális szerkezetet és működést, ahol a nevelőintézmény teljesítménye, valamint a partnerek és a "használók" igényei közötti ellentmondás csak új tartalmakkal, módszerekkel és eljárásokkal oldható föl. (1)

Nyugat-európai tapasztalatok arra utalnak, hogy a tanítói, tanári csoport megalkotása és működtetése három tipikus körülmény közepette gyakori:

- kísérletek, akciókutatások, helyben kigondolt innovációk esetén, folyamatában;
- amikor valamilyen fejlesztő program bevezetése és kibontakoztatása érdekében az iskola vezetője kezdeményez és szervez különböző együtteseket;

– olyan esetekben, amikor az iskolában a tanítók, a tanárok valamilyen – máshol már sikeres – újítás bevezetésére szövetkeznek.

Az újító (tanítói, tanári) csoportmunka bevezetésének, sikeres kibontakoztatásának feltételei

Annak ellenére, hogy nincs sok értelme a kiindulópontokat egy szigorú követelményhalmazból levezetni, mégis körvonalazni kell azokat a feltételeket, amelyek biztosításának, kiművelésének reális esélyei vannak az iskolában. Pl. bizonyos *szakmai* (szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai és más társadalomtudományi) *kompetencia* (hozzáértés, illetékeség) nélkül aligha lehetne érzékelni, hogy az iskola miben nem elégíti ki a partnerek és a "használók" szükségleteit. Enélkül ugyancsak reménytelen lenne az igény és a teljesítés közötti meg nem felelést kiküszöbölni, vagy legalább megkísérelni a feszültség csökkentését. Viszont a tanítói, tanári szakmai tudás (és képességek) a feladat vállalása, az igényes megoldások keresése és kidolgozása során tovább erősödnek, sőt így erősödnek meg igazán. A kompetencia a kudarcok okainak elemzéséhez, diagnosztizálásához, az innovációs terv elkészítéséhez, a változtatási szándék realizálásához szükséges.

A tanítói, tanári csoportok nagyságát, a szerveződés speciális kritériumait (hogy milyen szakosok, kiket tanítók, mivel foglalkozók szövetkezzenek) természetesen a feladatok határozzák meg. A csoportok rendszerint jóval kisebbek a nevelőtestületenként. A kísérleti iskolákban egybeeshet a csoport és a tanári kar.

A csoport sikeres együtt-működése csak úgy képzelhető el, ha vezetőjének (leader, animateur) van valamilyen jártassága a csoportdinamikában. Az esetek jelentős részében nem mellőzhető az a szakértelem, amely gyakorta csak külső tanácsadóktól (szaktanácsadóktól, kutatóintézeti, főiskolai, egyetemi oktatóktól és munkatársaktól, esetleg csak más iskolában tanító szakemberektől) "szerezhető be". A tapasztalatok azt mutatják, hogy a kísérletezéssel, fejlesztéssel, újítással foglalkozó pedagóguscsoport hatásos tevékenységéhez hozzátartozik a rendszeres egyeztető megbeszélések (concertations) lehetőségének megteremtése. Az ezt a lépést kezdeményezők természetesnek látszó törekvése, hogy a megbeszélésekre fordítandó idő számíttassék be a tanító, a tanár kötelező óraszámába. Ez kétségtelenül további ösztönzést adhat a résztvevőknek. A helyzet bonyolultságának érzékeltetésére mégis érdemes idézni azt a kutatói véleményt, amely szerint a "fizetett" idővel az aktivitás elveszti *önkéntes vállalkozás* jellegét, az abból eredő motivációs *tartalékot*. Ezzel az intézkedéssel a jelzett idő is az adminisztrációs műveletek része lesz, s az iskolaigazgató ezt az időtartamot is ellenőrzése alá vonhatja. (2)

Mindenesetre az intenzív kísérletező, újító aktivitás nemigen képzelhető el bizonyos terhek csökkentése, a munkakörülmények érzékelhető javítása és különböző elismerések nélkül.

Célok, programok, módszerek és a (tanítói, tanári) csoport

A tanítói, tanári csoportmunka tehát ott része az intézményi összmozgásnak, ahol valamilyen okból kétségessé váltak a tanulók, a pedagógusok, a tantárgyak, a tanórák, az osztályok közötti, valamint a tanulók és a tanárok, az iskola és a szülők közötti elválasztó vonalak. A kezdeményezések mögött mindig felismerhető a nevelési folyamatnak valamilyen különös cél alapján történő átszervezése. Az esetek döntő többségében a *differenciált pedagógia* (vagy a pedagógiai differenciálás) iránti fogékonyság váltja ki a tanítói, tanári csoport megalkotásának szándékát. A tantárgyi névfőcsoport, a szükséglet-csoport, a módszer-csoport mint szervezeti forma csak akkor alkalmazható, ha az adott tantárgyat (főképp az anyanyelvet, a matematikát és az idegen nyelvet) ugyanazon évfolyamon, több osztályban, de azonos órarendi sávban tanító tanárok szövetkeznek. Ők a hagyományos menetet és osztálykereteket – tanév közben, néhányszor – egy-két hetes szakaszokkal megbontják, s erős tanári kooperációval és munkamegosztással dolgoznak. (3) Hasonlóan koncentrált tanári együttműködéssel teljesíthetők azok a követelmények, amelyeket az interdiszciplináris tanítás és az ún. transzverzális témák földolgozása támaszt. (4) Más típusú, de ugyanennyire szorosan és közös tanári cselekvést kíván a tutori rendszer, az individuális segítségadás és az autonóm tanulói munka kialakítása. Az utóbbi tennivalókkal foglalkozó nevelői együttesekben már nem feltétlenül csak az oktatás logikája szerint szerveződik a tevékenység, s a csoportban a tutorok és az osztályfőnök mellett pszichológus, orientációs szakember, "műhely"-, szabadidő- és klubtevékenységért felelős pedagógusok is találhatóak.

Az iskolai újítások kibontakoztatása érdekében szervezett csoportok rendszerint a továbbképzésben is közösen vesznek részt. A képzés témája természetesen a szóban forgó innovációs program (project). Az ismereteket maguk a tanítók, tanárok dolgozzák ki a szakirodalomból, vagy – hozzájuk hasonló – pedagóguskörökkel folytatott tapasztalatcserékből. A csoportot a tanulásban sokszor egy (vagy alkalmanként egy-egy) külső szakértő támogatja, aki előad, forrásokat ajánl és tár föl, vitát vezet, tanácsokat ad.

Egy franciaországi kísérleti gimnázium példáján egy korántsem egyedi iskolavezetési struktúra mutatható be, természetesen sajátos csoportalakulatokkal. Az értetőség kedvéért tisztázni kell, hogy az intézményben a "hatalmat" az iskolatanács testesíti meg (összetétele: 11 – sorshúzás után delegált – tanár, 10 – szintén szavazati jogú – tanuló, 5 szülő, 1 iskolai hivatali dolgozó és a kisváros polgármesterének képviselője), a végrehajtó a "bűró" (3 tanár, 3 tanuló), amely tagjainak egyharmada havonként változik. Az iskolatanácsot javaslatokkal, véleményekkel *hét funkcionális csoport* látja el. Ezek a tanárokból, tanulókból álló csoportok működtetik valójában a gimnáziumot. Szerep és tennivalók szerint a következőképpen nevezik őket: iskolavezetés; étkeztetés; információfogadás, –tárolás, –terjesztés; kötelezően választható szabadidős tevékenységek; iskolafenntartás, –gondozás (az iskolában nincsenek hivatalos gédek, takarítók!); óra- és tanítási rend; a mindennapi élet szabályozása, házirend. (5)

Noha a tanítói, tanári csoportok leginkább a tanítás- és tanulás szervezéssel foglalkoznak, az esszé írójának mégis be kell mutatnia egy más típusú, valóságos ta-

pasztralatokon tanulmányoztató szervezeti megoldást. Nem kétséges, hogy a sikertelen iskolaműködés okai között előkelő helyen áll az elégtelen információáramlás. A hierarchikus út rosszul adja át a közlendőket, túlzottan szűr, indokolatlanul blokkol, az intézményen kívülről alig fogad információt. A horizontális kommunikáció (tanártól tanárhoz) ritka, a belső vonalak igénytelenül vannak megszerkesztve. Ha ezt egy iskolában felismerik, s az orvoslást fontosnak tartják, akkor el kell készíteni a fejlesztési tervet és meg kell alakítani az információs szervezetet és folyamatot mozgósító, irányító csoportot. A különböző példákban az együttesben az iskolavezetőt vagy helyettesét, az iskolatitkárt (aki a postát bontja), a gondnokot, az iskolában dolgozó nevelési tanácsadót, a dokumentációs központ vezetőjét (ez a központ a nálunk gazdagabb országok iskoláiban a könyvtárból nőtt ki), néhány pedagógust, tanulót, szülőt lehet találni. (6) A hálózat kiművelése mellett a csoport fogadja, "kezeli", célba juttatja az információkat, felhasználásukra motivál, kifelé pedig terjeszti az iskoláról szóló ismereteket.

A csoportmunka vezetése, menedzselése és a kollektív folyamatok

A kollektív tevékenység vezetésének megszervezése a tanítói, tanári "csapatmunkában": az egyik legelső feladat. A hivatalos hierarchikus rendszertől az idézett franciaországi iskolában konstatálható ún. integrált szisztémáig sokféle megoldás elképzelhető. Hazai körülményeink között van néhány olyan kísérlet, innováció, ahol az első és legfontosabb vállalkozó az igazgató. Megbízásakor ő áll elő a programmal, amelyet a testület elfogad. Más esetben az igazgató saját elképzeléseihez gyűjt, hoz maga mellé tanítót, tanárokat, olyanokat, akik egyetértenek a tervekkel. A nemzetközi tapasztalatok is arra engednek következtetni, hogy az iskolaigazgató egyetértése, támogatása nélkül nem igen alakulhat újító pedagógusegyüttes. Ugyanabban a körben sok a példa arra is, hogy a tanító, a tanár újítói alkotóképességének és ambícióinak teljes felszabadítására a leader, az animátor típusú (és nem feltétlenül a legitim hatalmú) vezetők képesek. Az előbbieket a szakmai tudás, a tájékozottság, a képességek, a tettvágy, no és természetesen a társas, csoportos tevékenységek szervezése terén elért sikerek következtében válogatódnak ki. Persze az iskolában nem könnyű ilyen embereket találni. Ugyanis ezekre a képességekre és ambíciókra a hagyományos iskolának nincs szüksége, mint ahogy a tanítói, tanári kooperációra sem. Ahol viszont megjelenik az innováció-szándék, s a szakértelem sem hiányzik, ott rendszerint ezzel egyidőben készen áll a mozgósításra a vezetői kapacitás is. A manapság sikeres iskolai újítások, újító csoportok élén többnyire meg lehet találni azt az embert (néha nem is egyet), aki animálni tudja a társakat, a csatlakozók legjobb adottságait, aki ki tudja erősíteni az alkotáshoz még elfogadható (vagy éppen jó) feltételeket, aki hatásos propagátora a közös munkának. S ha ezen fölül az intézményen belül és kívül tudja és akarja képviselni a csoport érdekeit, akkor már csaknem a menedzser vezető karaktere bontakozik ki. Akár iskolai, akár kívülről jött ágensről van szó, általában észre lehet venni az illető tevékenységében, maga-

tartásában a személyes becsvágyat is. Azért vállalkozik, mert munkájával nyomot akar hagyni, vagy a szakmai előlépés motiválja, esetleg tudományos ambíciói vannak. Az újító pedagóguscsoportnak szüksége van az ilyen vezetőre, mert egzisztenciája sérülékeny, törekeny, hamar felüti a fejét a kishitűség, különösen akkor, ha nem mutatkoznak az eredmények.

Az újító csoportok életében, működésében van néhány kritikus pont, ahol interveniálni kell. Nem azokról az esetekről van szó, ahol már kezdetben és rosszul tűzték ki a célokat, mert akkor nincs mit tenni. Nehéz rekonstruálni a tettekre később akkor is, ha a csoporttagok a munkában való részvétel során már elérték individuális céljaikat (elismerés, előlépés stb.). Számolni kell azzal is, hogy egy-két év múlva a csoportban dolgozóknak más lesz a szakmai kultúrája, következésképp más ösztönzők szükségeltetnek a csoporttevékenység beindítására, mások a fönntartásra és ismét mások az átalakításra.

Csökkeneni, ellensúlyozni lehet a felbomlás-veszélyt, ha a szakszerű értékelések időben elkészülnek, ha feltörekvő új erők, esetleg vezetők bukkannak föl és van esélyük adott esetben meghatározó szerephez jutni. Egy belgiumi kutatópáros azt állítja, hogy az újító pedagóguscsoport akcióképessége rendkívülien megnövekszik, ha az iskolában a kollégák szimpátiával kísérik a munkát, egyetértenek vele és értékesnek tartják. Ellenkező esetben nehezen védhető ki az akadékoskodás hatása. (7)

Az eddigiekből is kitűnik, hogy az újító tanítói, tanári csoport tevékenységének van néhány stabil mozzanata, pontja. A munkának nincs értelme és jövője a *terv* (project) és a *sikermutatók* kidolgozása és szabatos megfogalmazása nélkül. A *terv* a kellő mértékben operacionális (azaz a célok és a feladatok mellett utat mutat a műveletekhez is), a sikermutatók pedig olyannyira operacionalizáltak, hogy a program teljesítésének mértéke rendszeresen ellenőrizhető. Hogy a dokumentum kidolgozásában milyen mértékű a csoporttagok részvétele, annak természetesen határt szab képességük, hozzáértésük. Viszont ha kiterjedt és intenzív a részvétel, akkor a tervvel való azonosulás erősebb lesz.

A *megbeszélések* (concertations) és a permanens együttműködés valójában a *terv* megvalósításának a folyamata. Rendszeres eszmecserék, ülések, megbeszélések nélkül elképzelhetetlen a csoportmunka. Ezért generális kérdés, hogy lehet-e erre időt biztosítani és egyeztetni. A tantárgyi nívócsoportok időszakos működtetéséhez pl. a három-négy csoporttag tanárnak nemcsak az a közös feladata, hogy a tananyagot az éppen aktuális szintekhez kiválogassa, programozza, hanem ugyan csak közösen kell elvégezniük a tanulók teljesítmény szerinti átcsoportosítását, s ki kell dolgozniuk az egy-két hétig tartó szakasz utáni eredménymérés technikáját is. Hasonlóan bonyolult egyeztetést igényel az interdiszciplináris foglalkozások előkészítése is. Nem könnyű a tantárgyközi tanítási szakasz terveit előkészíteni, teendőit koordinálni még akkor sem, ha a tanulói csoportokba fölváltva mennek a különböző szakos tanárok. Még összetettebb a feladat, ha ugyanazon foglalkozáson egyszerre több tanár, szakember dolgozik a tanulókkal. (8)

Az *értékelés* (évaluation) során szerez tudomást a tanítói, tanári csoport egy adott időszak közös munkájának eredményéről. Az értékelés hiánya előbb-utóbb demoralizál, a sikertelenség pedig elveszi az ambíciókat. Az eredményesség természetesen itt is ösztönző jellegű. Az értékelés mindenekelőtt önértékelés. Ennek mással nem helyettesíthető jelentősége van. Az újító csoport tud a legtöbbet a fo-

lyamat rejtett összefüggéseiről. Az elfogadható objektivitást egyrészt a hiteles értékelési technika, más részt a külső tanácsadói kontroll biztosíthatja. Ha viszont valamilyen fejlesztő munka végén a terjesztéséről van szó, akkor az önértékelés mellett szakértői ellenőrzésre és értékelésre is szükség van.

Ismerve a közoktatás fejlesztésének hazai távlatait, nagyon valószínű, hogy a mozgatóerők nem a reformok, hanem az iskolai bázison kibontakozó innovációk lesznek. Ezek szervezeti biztosítékait minden bizonnyal az erre a funkcióra létrehozandó tanítói, tanári csoportokban kell keresni.

Jegyzetek

1. A külföldi szakmai irodalomban a szóban forgó tanítói, tanári együttest következetesen csapatnak (team, équipe) nevezik. Hazai viszonyaink között ez a kifejezés egyelőre más képzeteket kelt. Ezért a tanulmányban a csapat helyett rendszeresen pedagógus- (tanítói, tanári) csoport olvasható. Partnerként a tanulót és a szülőt szokás megnevezni, a "használók" körébe pedig a helyi közösség, a lokális intézmények, üzemek, a következő iskolafokozatba tartozó iskolák és hasonló sorolhatók.
2. **Demally, L.:** Questions de temps: temps, pouvoir et relation de travail dans les établissements scolaires, Recherche et formation, no 1, avril 1987.
3. Két könyv azok közül, amelyek a témát a közelmúltban átfogóan dolgozták föl: **Meirieu, P.:** L'école, mode d'emploi (des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée.). ESF, Paris, 1985.; **Legrand, L.:** La différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris, 1986.
4. Vö.: **Kovács S.:** A tantárgyközi oktatás nyugat-európai iskolai innovációkban = Magyar Pedagógia, 1985/3. sz. 311–316. o. A "Cahiers Pédagogiques" című Párizsban megjelenő folyóirat 1989. áprilisében egy teljes "füzetet" szentelt a "transzverzális" témák oktatásának.
5. **Gauthier, N.:** Les longues journées d'Hérouville = L'Education Magasin, no 16., 1983., pp. 13–16.
6. **Faure, B.:** L'information, le communication = Cahiers Pédagogiques, no 266., sept. 1988., pp. 37–38.
7. **Crahay, M – De Neve – Lajong, M.:** L'école, l'enseignant et l'innovation. Mars 1982. Laboratoire de Pédagogie Expérimentale. Université de Liège.
8. Vö.: **Kovács, S.:** Innováció az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest. 1988. II. fejezet, 18–32. o.