

Planas ir tikrovė išgyvenimo pedagogikoje¹

Stefan Danner

(Leipcigo taikomųjų mokslų universitetas)

„Mūsų viltys, kad po apsilankymo Lofoten saloje seksis geriau, sužlugo jau po valandos, kai išplaukėme iš Svolveerio (pasak S. Dannerio, tokia vietovė Vokietijoje ar Danijoje). Tomis dienomis iškilo daug nepasitenkinimo, atsisakymas eiti sargybą arba atsisakymas dirbti, agresija ir keletas kitokių kiauulysčių, pirmiausia maištavimas valgant vakarienę. Tada kulminacija buvo pragariška: (...) dauguma suaugusiųjų buvo laivo paskuigalio denyje, kai trys peiliu apsiginklavusios paauglės norėjo įsiveržti į vairinę tam, kad „papjautų“ kapitoną S. Suvienytomis jėgomis žmonės gynė kapitoną ir vairinę. Prasidėjo tikras pragaras. Bet kaip staigiai užėjo audra, lygiai taip pat greitai ir baigėsi. Viena po kitos palūžusios merginos su ašaromis atsiprašinėjo kapitono.“²

Šie žodžiai paimti iš pranešimo apie dešimtąją kelionę burlaiviu „Outlaw“, kuris naudojamas išgyvenimo pedagogikos priemonėms įgyvendinti. Psichologas Michaelis Stadleris šitaip komentuoja minėtą pranešimą savo veikale „Asmenybės vystymasis ant denio“: „Įsiveržimo staigumas ir priežasties menkavertiškumas (pvz., kakavos dalinimo nutraukimas) rodo tai, kad čia įvyko tikslaus laiko nenusakanti, tačiau iš principo nuspėjama katastrofa“.³ Stadleriui minėtas pragaras „Outlaw“ laive yra tipiškas pavyzdys, nusakantis pedagogiškai nesuplanuotų įvykių fenomeną.

Čia Stadleris aprašo svarbų reiškinį iš pedagoginio-terapinio jaunimo buriavimo, kartu atskleisdamas plačiai pasklidusią pedagoginę problemą. Klasikinėje švietimo teorijoje ji vadinama taip: *negeidžiamų šalutinių veiksmų dėsnis*. Šio apibrėžimo autorius Eduardas Sprangeris analizuoja nesuplanuotų veiksmų reikšmę švietimo procese ir teigia: „Mes galime planuoti, ketinti, veikti, tačiau sėkmės garantuoti mes negalime. Jokioje srityje tai nepasireiškia taip aiškiai ir nuviliančiai kaip ugdyme“⁴.

Daugelis svarbių pedagogikos autorių mąsto kaip ir Sprangeris. Siegfriedas Bernfeldas rašo: „Aš niekada tiksliai nežinau, kaip elgsis vaikas suplanuotose ugdymo situacijose, aš nežinau, kaip jos veiks vaiką, kaip ilgai tęsis poveikis, koks bus galutinis rezultatas po trisdešimties metų.“⁵ Lygiai taip pat Teodoras Ballauffas žiūri skeptiškai į planavimą ugdymo procese.⁶ Niklas Luhmannas ir Klausas Eberhardas Schorras paaiškina: nenumatyti veiksniai mokymosi grupėse yra neišvengiami. Tai, kas atsitinka asmens viduje ir tarp asmenų pedagoginiame procese, veikia abipusiškai. Šis besikeičiantis intraindividualių ir socialinių procesų poveikis kelia didelius reikalavimus pedagogui, kuris turi suvokti, kas vyksta aplinkui.⁷ Jürgenas Oelkersas atkreipia dėmesį į mokyklos pedagogiką, kurioje taip pat negalima numatyti, koks bus mokytojo suplanuotų ir įgyvendintų veiksmų poveikis mokiniams.⁸ Ir Helmutas Heidas pabrėžia, kad atsitiktinumo ir neatsitiktinumo reikšmė esant tam tikriems pedagoginiams poveikiams negali būti tiksliai paaiškinta.⁹ Taip pat vertos dėmesio yra Hilberto Meyerio mintys. Jis nurodo pedagoginio vyksmo suplanuotus ir nesuplanuotus elementus ir teigia, kad pedagoginiame procese yra ne tik pastebimų, bet taip pat ir gausybė nepastebimų mokymo pasekmių. Neplanuojami ir nepastebimi mokymo rezultatai yra dažnai negatyvūs.¹⁰

1 lentelė. Mokymo rezultatai pedagoginėje situacijoje

	Suplanuoti mokymo rezultatai	Nesuplanuoti mokymo rezultatai
Pastebimi mokymo rezultatai	A	B
Nepastebimi mokymo rezultatai	C	D

Geresniam lentelės supratimui pateikiami du pavyzdžiai iš mokyklos pedagogikos.

Pavyzdys A.

Mokytojos giria mokinį S už problemos sprendimą, nes nori jį padrašinti. Mokytojas mato iš mokinio veido, kad pagirtas mokinyš tapo drašesnis.

Pavyzdys D.

Mokytojas giria mokinį S už problemos sprendimą. Tokiu būdu jis atkreipia kitų mokinių dėmesį ir nemato, kas atsitinka mokinio S suole: mokinyš S rodo suolo draugui gyrimo sukeltą pasididžiavimą. Suolo draugas jaučiasi nuskriaustas ir nuvertina mokytojo gyrimą. Jis šnibžda: „Tu nesi toks protingas!“ Mokinyš S yra sutrikęs.

Daugelis autorių ginčijasi dėl planavimo ir tikrovės diferenciacijos: Hubertas Kōlschas ir Franzas Josefus Wagneris aprašo, koks neįmanomas planavimas išgyvenimo pedagogikoje: „Lemiamas požymis ir išgyvenimo teikiama energija yra neapibrėžiami dalykai; tai daro pedagoginį darbą žavų, sunkų ir visą laiką naują. Išgyvenimo paslapties niekada negalima paaiškinti intelektualiniu tikslumu. ... Mes kaip Sizifas vis ridename išgyvenimo pedagogikos akmenį aukštyn į kalną, nors gerai žinome, kad jis vėl nuriėdės žemyn“.¹¹ Gerhardas Grossmannas aprašo priemones, kuriomis naudojantis galima neutraliai priimti jaunimo konfliktus, iškilusius buriavimo metu.¹² Stephenas Baconas, sąvokos „žalos apribojimas“ autorius, nagrinėja, kaip būtų galima reaguoti į nenorimus šalutinius poveikius išgyvenimo pedagogikoje. Jis akcentuoja lankstumą įgyvendinant pedagogines programas ir pabrėžia, kad daugeliu atvejų turi būti pakeistos standartinės programos bei labiau atsižvelgiama ypatingose situacijose į mokymosi grupę.¹³ Christianas Höflich ir Stefanus Kōnigas taip pat akcentuoja lankstų ir situaciją atitinkantį pedagoginių priemonių panaudojimą. Jie teigia, kad išgyvenimo pedagogikos metodai turi nuolat prisitaikyti prie dalyvaujančių asmenų vystymosi.¹⁴

Teorijos ir praktikos problema Herbarto pedagogikoje

Bet kaip tai daroma? Kaip prisitaiko išgyvenimo pedagogas prie sunkiai suskaičiuojamų mokymosi procesų, kuriuose dalyvauja grupė ir grupės narys? Kaip jis gali tobulinti savo pedagoginį lankstumą? Klasikinį atsakymą duoda Johannas Friedrichas Herbartas. Jis skiria du pedagogų tipus. Pirmas tipas yra „rutininis“ pedagogas: jis elgiasi visą laiką vienodai ir paprastai ignoruoja pedagoginių situacijų netikėtumus. Antras tipas yra pedagogas, kuris atsargiai reaguoja į nenumatytus dalykus. Jis turi gebėjimą leistis į ypatingas situacijas. Kaip galima būtų apibūdinti šį gebėjimą?

Herbarto panaudotas apibrėžimas akivaizdžiai siejasi su teorijos ir praktikos problema pedagogikoje. Herbartas teigia, kad kiekviena pedagoginė teorija yra apskritai neišvengiama, t. y. visos individualios detalės, kurias pedagogas turi pastebėti praktikoje, teorijoje nėra paminėtos. Šiuo požiūriu tarp praktikos ir teorijos nuolat yra atsivėręs plyšys. Tačiau į šį plyšį nevalingai įsibrauna tarpinė grandis, t. y. tam tikras taktas. Ir būtent šis pedagoginis taktas, pagal Herbartą, skiria lankstų pedagogą nuo „rutininio“ pedagogo. Tas, kuris jaučia šį taktą, gali reaguoti gyvai pagal situacijas. Išsiugdyti šį taktą galima, pagal Herbartą, tik per įvairų ir reflektuotą praktinį patyrimą bei su juo susijusias intensyvias teorines studijas.¹⁵ Taip teigia klasikais.

Nuo plano prie improvizacijos

Vėl grįžtame prie išgyvenimo pedagogikos srities. Praktika rodo: profesionalūs išgyvenimo pedagogai konfrontuoja savo kasdieniniame darbe su nesuplanuotais įvykiais. Jie nuolat turi atsakyti savo planų nepaisydami kvalifikuotų teorijų. Dažnai pedagogo sprendimas gali būti nepakankamai

apgalvotas, nors tuoj pat turi būti įgyvendintas. Trumpai tariant, praktika nuolat reikalauja, kad būtų pereinama nuo plano prie improvizacijos.

Tam reikia pedagoginio lankstumo. Tačiau kaip kursas negali būti mechaniškai išeitas, taip ir lankstus pedagoginis veiksmas negali būti atliekamas akiai. Kurso vadovas turi vengti pasiklysti pedagoginių galimybių labirinte. Kitaip sakant, išgyvenimo pedagogas turi gryną improvizaciją paversti reflektuota improvizacija. Reflektuotos improvizacijos atveju pedagogas nestovi beginklis priešais nenumatytus dalykus, o priešingai, konkrečiose situacijoje gali aktyviai pritaikyti tam tikras žinias apie metodinius išsiskojimus, apėjimus ir atsarginius išėjimus. Improvizacija nėra nulemta grynai situacijos, jai svarbiausia sumanymas ir įvairių išgyvenimo pedagogikos metodikos pavyzdžių bei jų kombinacijų išmanymas: nenumatytoje situacijoje pedagogas atpažįsta tam tikrą elementą, atsimena su juo susijusią naudingą patirtį ir ją pasinaudoja.

Reflektuotų metodų keitimas

Kokios į praktiką orientuotos teorijos gali padėti tiksliau apibūdinti reflektuotą improvizaciją išgyvenimo pedagogikoje? Aš siūlau, net jei tai ir stebina, šiuo atveju atkreipti dėmesį į bendrąją didaktiką. Ši nuoroda randama Klausio Prange knygoje „Mokymo formos“ („Bauformen des Unterrichts“). Prange’ei remiasi patyrimu, kad nenumatyti įvykiai priklauso įprastai pedagoginei kasdienybei. Prangei šie įvykiai nėra „nemišlos ir didaktikai nepriklausančios katastrofos“, bet greičiau iššūkis, kurį sprendžia didaktinė teorija¹⁶. Tuo remdamasis Prange peržiūri įprasčiausius pamokų modelius ir suskirsto juos taip: pamokos modelis, pragmatiškas modelis ir išgyvenimo modelis. *Pamokos modelis* žingsnis po žingsnio plėtoja temos logiką. Skirtingai yra su pragmatišku modeliu, pvz., *darbinės pamokos modelyje* dominuoja besimokančiųjų eksperimentinė veikla. Galiausiai *išgyvenimo modelis* susijęs su besimokančiųjų situacija.¹⁷

Visiems trims modeliams galima pritaikyti keturias fazes:

1. Pradinė padėtis.
2. Plėtojimo pakopa (darbas, veikla, pvz., užduočių atlikimas).
3. Rezultatų pakopa.
4. Prijungimo pakopa (pabaiga, kitos užduotys).

Antra lentelė rodo susistemintą didaktinę veikimo erdvę¹⁸.

2 lentelė. Pamokos modeliai ir fazės

	Pamokos modelis	Pragmatiškas modelis	Išgyvenimo modelis
	A	B	C
1. Pradinė padėtis/ įėjimas	(a)		
2. Plėtojimo pakopa	(b)		
3. Rezultatų pakopa	(c)		
4. Prijungimo pakopa	(d)		

Pagal Prange'ę, užduotis yra nurodyti trijų modelių kaitos galimybes ir jas reflektuoti. Tikslas yra išmokyti pereiti nuo vieno modelio prie kito. Kaip galėtų atrodyti toks perėjimas? Pavyzdys: mokytojas suplanavo savo pamoką pagal pamokos modelį, tačiau jau pradinėje fazėje, kai yra didelis mokinių pasipriešinimas arba abejingumas, jis atsisako savo pirminio plano ir pereina prie modelio B, pagal kurį jis kaip problemą iškelia vieną temos aspektą ir duoda užduotį mažoms grupelėms ieškoti problemos sprendimo variantų. Prange skiria tris tokio perėjimo formas: pratęsimas, interpoliacija ir atsitraukimas. *Pratęsimas* reiškia, kad mokytojas lieka prie savo pasirinkto modelio ir seka jo imanentine logika. Pvz., jis suplanavo pamoką pagal modelį A ir žingsniuoja nuo vieno lauko prie kito: nuo a A prie b A, tada prie c A ir galiausiai prie d A. *Interpoliacija* reiškia, kad bus perėjimas prie kito modelio. Tai yra, pvz., kaita nuo lauko b C prie lauko b A. Galiausiai *atsitraukimas* reiškia, kad mokytojas grįžta atgal prie vieno lauko, kurį neseniai buvo palikęs; jis grįžta atgal, nes dar nepasiekė pabaigos fazės ir tik nori pabandyti surasti „naują, palankesnę apėjimą“¹⁹.

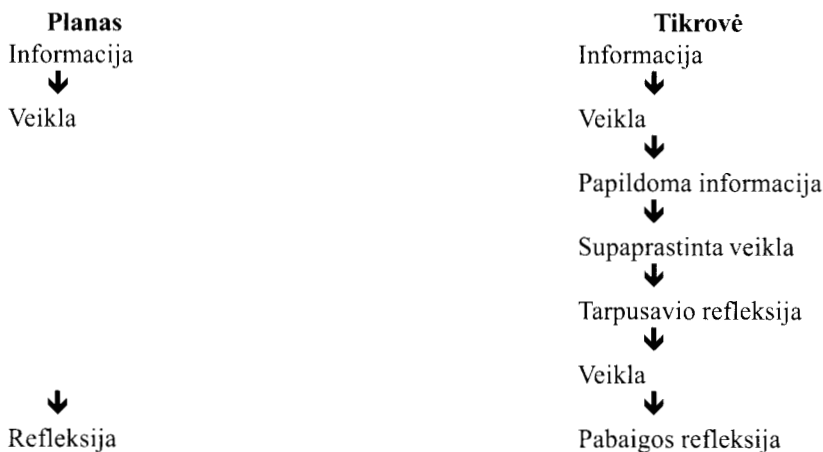
Reflektuotos improvizacijos išgyvenimo pedagogikoje

Mano manymu, Prange'ės teorija naudojama kaip stimulus plėtoti reflektuotos improvizacijos modelį išgyvenimo pedagogikoje. Pirmiausia svarbu paminėti, kad išgyvenimo pedagogikoje yra pratęsimo, interpoliacijos ir atsitraukimo fenomenai. Žinoma, siūloma Prange'ės modelį praplėsti ir toliau atsižvelgti į metodines perėjimo formas, kurios svarbios nukrypimo nuo plano atveju. Tai būtų, pvz., metodinis sulėtinimas ir pagreitinimas, programos elementų peršokimas ir įterpimas, neįprasti ir paprasti programų pakeitimai, tokie kaip tiesiog nustatyti ir metakomunikatyviai suderinti su grupe plano pakeitimai.

Kai dėl trejeto schemos – pamokos modelis/pragmatiškas modelis/ išgyvenimo modelis, – tai būtina modifikacija, kad būtų galima pagrindinę Prange'ės idėją perkelti į išgyvenimo pedagogiką. Galima įsivaizduoti schemą, kuri apima tris veiksmo linijas:

- informacija (pvz., apie saugumo techniką kopiant į kalnus);
- veikla (pvz., kopimas į kalnus);
- išgyvenimo refleksija (pvz., pokalbis apie bendrą kopimą į kalnus).

Išgyvenimo pedagogai savo kursams planuoja tam tikrą šių trijų elementų seką. Neretai dėl nenumatytų įvykių tenka nuo šio plano nukrypti: pridėti papildomos informacijos jau prasidėjus veiklai arba įterpti tarpusavio refleksiją, arba supaprastinti veiklą, kuri pasirodo esanti per sunki. Skirtumą tarp plano ir tikrovės atskleidžia fiktyvus pamokos pavyzdys (1 pav).



1 pav. Skirtumas tarp plano ir tikrovės (A)

Svarbi tema išgyvenimo pedagogikoje yra transfero (perkėlimo) problema: kaip galėtų pavykti dalyviams tai, ką išgyveno ir išmoko, perkelti į jų įprastą kasdienybę?

Yra įvairių galimybių užmegzti ryšį tarp pedagogo surengtos išgyvenimo veikos ir dalyvaujančiųjų „asmeninės aplinkos“²⁰.

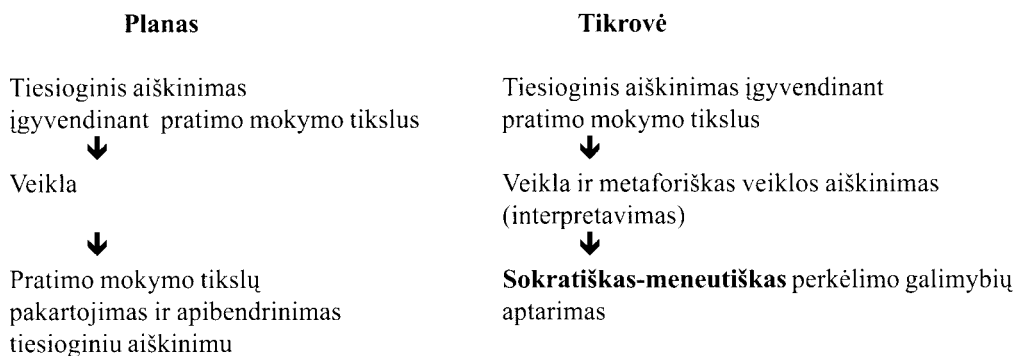
Laiko atžvilgiu galima išskirti tokias galimybes:

- pedagogas paskatina **prieš** veiklą atkreipti dėmesį į tam tikrą veiklos aspektą ir pamąstyti apie jo prasmę;
- pedagogas paaiškina **veiklos metu** jos prasmę ir ryšį su dalyvių asmenine aplinka;
- pedagogas apibendrina **pasibaigus veiklai** svarbiausius pratimo mokymo tikslus.

Kalbant apie **verbalizavimo** perkėlimo galimybes, galima išskirti tokius variantus:

- pedagogas suteikia **tiesioginę** reikšmę veiklai ir jos ryšiui su „asmenine aplinka“;
- pedagogas kartu su dalyviais **sokratiško-meneutiško pokalbio** forma aptaria įvairias perkėlimo į dalyvių kasdieninį gyvenimą galimybes;
- pedagogas charakterizuoja aktualias situacijas per **metaforas**, kurios turi įgalinti išgyventų dalykų perkėlimą į dalyvių gyvenimiškas situacijas.

Dažniausiai pedagogai planuoja savo kursams tam tikrą veiklos būdą kaip transfero pagalbą. Tačiau dėl nenumatytų įvykių dažnai tenka nuo šio plano nukrypti ir pertvarkyti perkėlimo valdymą: įterpti truputį papildomų impulsų **veiklos metu** arba tiesioginį aiškinimą pakeisti į **sokratišką-meneutišką** refleksiją. Skirtumas tarp plano ir tikrovės parodytas 2 pav.



2 pav. Skirtumas tarp plano ir tikrovės (B)

Atviri klausimai

Pateikti apmąstymai yra tik pirmas žingsnis bandant vystyti reflektuotos improvizacijos teoriją išgyvenimo pedagogikoje. Į praktiką besiorientuojančiam tyrimui įdomiausi klausimai būtų tokie: kiek daug yra praktikoje pastebimų improvizacijos variantų? Kokios improvizacijos formos dažniausiai sutinkamos? Kokie yra jų rezultatai? Koks ryšys yra tarp praktikanto profesinės patirties ir jo panaudotų improvizacijų?

Kaip anksčiau minėta, čia kalbama apie problemą, kurią Herbartas apžvelgia savo pedagoginio takto teorijoje. Herbarto mintis, mano manymu, turėtų būti toliau vystoma išgyvenimo pedagogikoje. Tai yra tos žinios turi būti tiksliai aprašomos tam, kad remtų gyvą pedagoginę veiklą dinamiškame ir nenusėjamame mokymo procese. Jei tai pavyktų, būtų didelis laimėjimas.

Literatūra

1. **Bacon S.** *Die Macht der Metaphern*. Alling, 1998.
2. **Ballauff T.** *Skeptische Didaktik*. Heidelberg, 1970.
3. **Bernfeld S.** *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. 3. Aufl. Frankfurt/Main, 1979.
4. **Danner S.** *Erziehung als reflektierte Improvisation*. Bad Heilbrunn, 2001.
5. **(Ders.)**. *Das Ungeplante in der Erlebnispädagogik. Eine Skizze zur pädagogischen Beweglichkeit*. E&l – erleben und lernen.. 3 & 4 / 2002, p. 4–7.
6. **Grossmann. G.** *Soziales System Schiff*. Lüneburg, 1987.
7. **Heid H.** *Erziehung*. In: Dieter Lenzen (Hg.), *Erziehungswissenschaft*. Reinbek, 1994, p. 43–68.
8. **Herbart J. F.** *Kleinere pädagogische Schriften*. Pädagogische Schriften Bd. 1. 2. Aufl. Stuttgart, 1982.
9. **Höflich Ch., König S.** *Jump - Jugendarbeitslosigkeit und Erlebnispädagogik*. In: E&l – erleben und lernen. 3§4 / 2001, p. 47–50.
10. **Kölsch H., Wagner F.-J.** *Erlebnispädagogik in Aktion*. Neuwied, 1998.
11. **Luhmann N., Schorr K. E.** *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: dies. (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt/M., 1982, p. 11–40.
12. **Meyer H.** *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. 3. Aufl. Königstein/Ts, 1980.
13. **Prange K.** *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn, 1986.
14. **Oelkers J.** *Intention und Wirkung*. In: Niklas Luhmann/Klaus Eberhard Schorr (Hg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt/M., 1982, p. 139–194.
15. **Spranger E.** *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*. Heidelberg, 1962.
16. **Stadler M.** *Persönlichkeitsentwicklung an Bord*. Lüneburg, 1988.

Nuorodos

- ¹ Pateiktas straipsnis yra perdirtas vieno straipsnio variantas. Šį straipsnį autorius paskelbė laikraštyje e&l – Patirti ir mokytis: palyginimui. Danner, 2002.
- ² Jaunimo laivas „Corsar“. Registruotas susivienijimas (Eingetragener Verein). 1986, citata pagal Stadler 1988, p. 80 ir toliau (ff - folgende Seiten).
- ³ ten pat, p. 83.
- ⁴ Spranger, 1962, p. 7.
- ⁵ Bernfeld, 1979, p. 146.
- ⁶ Palyginti: Ballauff, 1970, p. 7, 86 ir toliau, 113 ir toliau.
- ⁷ Palyginti: Luhmann / Schorr, 1982, p. 15–19.
- ⁸ Palyginti: Oelkers, 1982, p. 167.
- ⁹ Palyginti: Heid, 1994, p. 57 ir toliau.
- ¹⁰ Pagal Meyer, 1980, p. 152.
- ¹¹ Kölsch / Wagner, 1998, p. 182.
- ¹² Palyginti: Grossmann, 1987, p. 30 ir toliau, 39 ir toliau.
- ¹³ Palyginti: Bacon, 1998, p. 115.
- ¹⁴ Palyginti: Höflich / König, 2001, p. 50.
- ¹⁵ Herbart, 1982, p. 124 ir toliau.
- ¹⁶ Prange, 1986, p. 237.
- ¹⁷ Palyginti: ten pat, p. 108, 144, 234 ir toliau.
- ¹⁸ Pagal: ten pat, p. 184.
- ¹⁹ Palyginti: ten pat, p. 109, 159, 227 ir toliau.
- ²⁰ Palyginti: taip pat, Kölsch / Wagner, 1998, p. 20 ir toliau.