

Hangsúlyozom hát a különbséget az élő kultúra és ezen más, nagyon veszélyes kultúrafelfogás között, amely kezd elterjedni az egész fejlett világban, főleg amióta kialakult az előadások és a szponzorai közötti kapcsolat.

(folytatjuk...)

Harangi Mária fordítása²



Tanítsunk drámával!

Dorothy Heathcote – Gavin Bolton

2. fejezet

Néhány bevezető és iránymutató gondolat

Az első fejezetben³ elindultunk afelé, hogy meg tudjunk fogalmazni bizonyos alapelveket; ebben a fejezetben magával a módszerrel foglalkozunk, azon belül is elsősorban a kezdeti lépésekkel.

A fentiekből már látszik, hogy a témától függetlenül a tanár a következő kérdések mentén dolgozik:

- Milyen típusú tudás/információ áll a munka középpontjában?
- Milyen (mentális, nyelvi, művészi, mozgásos vagy drámai) képességek gyakorlása válik lehetségessé az adott ismeret alkalmazásával?
- Milyen eszközök alkalmazhatók az osztály speciális szükségleteinek kielégítéséhez?
- Mi fogja rábírní őket az erőfeszítésre és munkájuk színvonalának önkéntes javítására?

Ez az a négy alapvető gondolat, mely a szakértői játék felállításakor a tanárt vezérli.

Külső forma

Nagy gondot kell fordítanunk arra, hogy a témát hatásosan vezessük fel. Ezt gyakran úgy érhetjük el, hogy a szavakat valamilyen képpel, ábrával, térképpel stb. is megerősítjük. A látvány és a tanáros utasításokat kerülő beszéd mód együttes alkalmazása lehetővé teszi, hogy az érzelmeket is bekapcsoljuk a folyamatba.

Fikció

A „mintha” világot, illetve a „mintha” következményeit nagyon korán fel kell villantanunk a tanulók előtt, mert az indító lépésből néhányan esetleg arra a következtetésre jutnának, hogy valódi folyamat veszi kezdetét; nem szabad azt hinniük, hogy *ténylegesen* cipőket fogunk készíteni, vagy valóban temetőt vagy szállodát fogunk üzemeltetni. A tanárnak olyan kifejezéseket kell használnia, mint például:

Mi lenne, ha...

Ha lehetőségünk volna...

Ha az emberek minket bízának meg azzal, hogy...⁴

Ha keményen dolgoznánk, biztos tudnánk...

Sokféleképpen elindulhatunk; a lényeg az, hogy az osztály attitűdjét és életkorát leginkább tiszteletben tartó (azaz figyelembe vevő) hangnemet alkalmazzuk. Egy apatikus, nemtörődöm osztálynál például elképzelhető, hogy az első lépésben a tanár egy „zavarjuk el a főnököt” típusú nézőpontból világítja meg a felállítandó vállalkozást. Itt a „mintha” a tanár megváltozott testtartásán és hangnemén keresztül közvetítődik a tanulók felé: „Nem gondoljátok... / Azt hiszem, hogy sokkal jobban is lehetne kezelni a mentősök sztrájkja által létrejött helyzetet...?” Azzal, ha a mondat a „nem gondoljátok”-kal kezdődik, hogy a tanulók szinte

² A fordítás a Francia Nyelvű Diákszínjátszásért Alapítvány támogatásával készült. Lektorálta: *Kőrösiné Vatai Éva*

³ Eredeti mű: Dorothy Heathcote – Gavin Bolton: *Drama for Learning – Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, NH, Portsmouth, 1994, pp. 117-168.

⁴ Amikor ezt írtuk, a mentősök épp sztrájkoltak Angliában. (*A szerzők jegyzete*)

azonnal vissza is utasíthatják a felajánlást. Az „azt hiszem” már sokkal határozottabban közvetíti azt a feltételezést, hogy akár be is vonódhatnánk egy ilyen munkába – ugyanakkor nem hordoz direkt felszólítást, inkább véleményeket hív elő. A tanár megjegyzése tehát „egy kis felelősségteljes beszélgetésre” szólítja a tanulókat.

Továbblépés: „Sosem mondják el a tényeket.” (Ködös utalás a hatalmi figurákra.) „Fogadok, hogy mi tudnánk nekik egy-két jó tanáccsal szolgálni a hatékony mentőszolgálatot illetően.”

A tanár ilyen típusú mondatai persze, ha a gyerekek nincsenek hozzászokva, megütközést válthatnak ki belőlük, ettől pedig sok pedagógus visszariad. Ha azonban a vizuális (vagy bármely, a tanulók figyelmét a megfontolásra ajánlott téma irányába fordító) inger – elhelyezése és formája által – *JELentőssé*⁵ válik, akkor a gyerekek igen gyorsan rájönnek, miről is van szó. Ne felejtjük el, hogy amikor valamilyen élménnyel szembesülünk, mindannyian megpróbáljuk értelmezni a történéseket, ezért az ismeretlen tapasztalatokat megkíséreljük beilleszteni a már ismert dolgok sorába. A tanulók, akik életük nagy részét azzal töltik, hogy megpróbálják érteni mindazt, amit a felnőttek eléjük tárnak, különösen érzékenyek a jelekre, ezért jól tudnak az új helyzetekhez igazodni. Amikor tehát tanárunk mutat nekik valamit, és közben egy kevéssé megváltoztatja szokásos beszédmódját, ők töprengeni kezdenek, eközben azonban rögtön meg is kísérelnek alkalmazkodni az új helyzethez. A figyelmes tanár következő mondatával rá is erősíthet az adott jelre. A tanár teste, a tárgyhoz és az osztályhoz való térbeli viszonya mind-mind a tanítás *folymatát* kitevő jelrendszer része.

Ez a fajta tanári beszédmód egy kissé „megemeli a függőnyt,” azaz egy pillanatra betekintést nyújt az osztálynak a fikciónak teret biztosító metaforikus színpad történéseibe. Amikor a tanár azt mondja, „fogadok, hogy meg tudjuk mutatni nekik...” vajon kiről és kihez beszél? Nyilvánvaló, hogy nem tanárként szólal meg, és nem egy osztályhoz intézi szavait. Apró *utalást* tesz azokra a szerepekre, amelyeket a függöny felgördülte után mindannyian játszani fognak. Mindezt természetesen mondhatta volna sokkal egyértelműbben, „tanárosabban” is (ahogy Gavin tette a kirekesztésről, zaklatásról szóló órájában): „Van kedvetek egy olyan drámához, amely arról szól, hogyan ér véget a mentősök sztrájkja?”

A cselekvés dinamikája

A munka keretét egyértelműen a *cselekvés lehetősége* adja. Ha a tanulók érdeklődést mutattak a mentősök sztrájkja mint téma iránt, a tanár pedig felismeri a témában rejlő tanulási lehetőségeket, akkor például dönthet úgy, hogy a tanulókat az ACAS⁶ szakembereinek szerepébe helyezi. A sztrájkról szóló foglalkozás során a legtöbb drámatanár a mentősök és főnökeik szerepébe helyezné a tanulókat, és a drámai konfliktusok után kutatna! A szakértői játék egészen más módon, áttételesen működik: valamely dolog vizsgálatán keresztül valami másról tanulunk. A mentősök helyzetéről tehát a közvetítők szerepében végzett munka során kapnak képet a tanulók.

Az első pillanat és az első feladatok tehát a közvetítők világának felépülését alapozzák meg. Itt még nem fontos, hogy *magunkat* közvetítőkként határozzuk meg; a név kevésbé fontos, mint a *cselekvés lehetősége*. Amint az a későbbiekben részletezett példákban ki fog tűnni, a tanárnak kezdetben nem kell szerzeteseknek vagy tudósoknak *szólítania* a tanulókat. A központi feladatot, illetve a cselekvés lehetőségét azonban egyértelművé kell tenni: „Már mindkét féltől kaptunk levelet ... tárgyalni akarnak velünk ... természetesen külön-külön.”

Múlt és jövő

„Már mindkét féltől kaptunk levelet” – ezzel a mondattal végleg felhúztuk a képzeletbeli függőnyt, hiszen innentől kezdve azt várjuk el a tanulóktól, hogy (egy színdarab szereplőjéhez hasonlóan) kész háttérrel, „történelemmel” rendelkezzenek. A kontextussal egyidejűleg tehát a múltra és a jövőre utaló elemeket is létre kell hoznunk. A tanár és a tanulók tehát a szakértelmet igénylő munka folyamatának kellős közepébe kell érkezzenek. Mindez egy alapvető színházi törvényszerűséget követ, hiszen a szereplők a közönséggel való találkozás pillanatában már cselekvő részesei valamilyen eseménynek: Hamlet atyjának szelleme már épp elégszer megjelent a helsingőri vár fokán ahhoz, hogy az örök ezt Horatióknak jelezzék, aki viszont már Hamletnek is szólt a jelenésről. A jelen tehát felidézi a múltat, és a jövőre vonatkozó utalásokat hordoz.

A tanulóknak ugyanakkor nem a drámaíró vagy a közönség által elvárt, pszichológiai alapokon álló módon kell figurát teremteniük; itt csupán kollektív, a szakértelmet hangsúlyozó figuraalkotásról van szó. A tanulók elkötelezett és tevékenységükért felelősséget vállaló embereket jelenítenek meg, és ezeket a tulajdonságokat – a szerepét a próbákon formáló színészhez hasonlóan – lassan, a munka folyamán szerzik csak meg.

⁵ Az eredetiben *significant*; Dorothy Heathcote-nak a jelszerűséget és a jelentésteremtés igényét egyetlen szóba sűrítő kifejezése. (A ford.)

⁶ *Advisory, Conciliation and Arbitration Service* – a munkaadók és munkavállalók közti vitás ügyeket kezelő brit köztestület. (A ford.)

Gavin „kiközösítő” órájában a tanulók tanácsadói működése és ez iránt érzett felelőssége nem volt mélyebb annál, mint amennyire a színész az első próbán birtokolja szerepét.

A fentieket „útmutatóknak” neveztük – sokkal pontosabb ez, mint ha „lépéseknek” mondanánk, mert az az egyes szakaszok sorrendjét látszana meghatározni. Ennek ellenére nagyon valószínű, hogy a harmadik útmutató pont, a CSELEKVÉS DINAMIKÁJA meg fogja határozni, hogy a további lépések milyen sorrendben követik egymást. Ha a tanár megértette a harmadik pont jelentőségét, akkor visszafelé halad a tervezésben, annak érdekében, hogy megfelelő kiindulópontot találjon az adott osztály számára. Olyan kiindulópontot kell keresnie, amely – ahogy azt már korábban is említettük – a tanulók meglévő képességein és attitűdjein alapszik.

Nézzük egy kicsit részletesebben, hogyan is hat mindez a tervezésre. A tanár tudja, hogy azt fogja mondani: „Már mindkét féltől kaptunk levelet ... tárgyalni akarnak velünk ... természetesen külön-külön.” Az óra tervezése során tehát el kell döntenie, melyek lesznek azok a nem drámai tevékenységformák, amelyekbe az osztályt be kívánja vonni annak érdekében, hogy az erre az adott tanári mondatra adandó válaszait előkészítse.

Az ilyen tevékenységformák tartalmi és formai szempontból is sokfélék lehetnek. Elképzelhető, hogy arról gondolkodunk, mit tudunk a mentősök felelősségéről, vagy felsoroljuk mindazokat a dolgokat, amelyeket szerintünk a mentősök egy átlagos munkanap során csinálnak, vagy megrajzoljuk a mentőautó belsejének képét.

A visszafelé való tervezésnek természetesen megvannak a maga veszélyei, hiszen az órát tervező tanárnak egy sor különböző lehetőség közül kell választania. Ehhez persze a tanárnak pontosan ismernie kell a helyzetben alkalmazandó összes kritériumot. A fenti példák első látásra megfelelők tűnnek, és a legtöbb esetben valóban segítenék is, hogy a gyerekek megtalálják a problémával való találkozás számukra is megfelelő módját. De vajon teljesítenék-e ezek a tevékenységek, lépések a negyedik pont kívánalmait, azaz segítenék-e a múlt és jövő felépítésében? Egészen biztos, hogy hozzájárulnának a *mentősök* múltjának és jövőjének kiépítéséhez, de nekünk a *szakemberek* múltjának és jövőjének kiépítésén kell dolgoznunk. Ebben az esetben pedig a tanár úgy döntött, hogy a szakembereknek közvetítőknak kell lenniük; akkor viszont nem a mentősök szerepén kell dolgoznia. A folyamat *logikájának* kell mindenekelőtt rendben lennie. Ha tehát a tanár úgy véli, hogy meg kell erősítenie a tanulók mentősökről való tudását, akkor ezt úgy kell megtennie, hogy eközben az osztály azt érezze, a munka már elkezdődött, annak ellenére, hogy időlegesen nem a céllal foglalkozunk. Az, hogy a munkarend kapcsán mindenféle problémákról listát készítünk (például a műszakváltásokból, az előmenetellel kapcsolatos vetélkedésből, a fegyelmi szabályok betartatásából, az új képzési követelményekből fakadó problémák), az szintén jó kiindulási pont lehet, amely ráadásul a tanulókat sokkal közvetlenebb módon vezetné is el közvetítői szerepükhöz.

Továbbra is kérdés azonban, hogy amikor a tanár végre elérkezik a „már mindkét féltől kaptunk levelet ... tárgyalni akarnak velünk ... természetesen külön-külön” mondattal felvezetett szakaszhoz, akkor a tanulók vajon meg fogják-e látni a mondat mögött meghúzódó következményeket, illetve hová fogunk innen tovább lépni? Amikor a tanár ezt mondja, kézzelfogható bizonyítékokat kell mutatnia (valóságú levelek, hitelesnek tűnő fejléccel, tartalommal, aláírásokkal stb.). A „kaptunk” szó a múltat felidéző jelent hozza be a pillanatba, és a „természetesen külön-külön” szavak egy jövőbeni cselekvés szükségességét mutatják, amely cselekvést a következő jellel azonnal el is kell indítanunk. Így például az a mondat, hogy „Használja valaki a harmadik emeleti tanácstermet ma délelőtt?” lehetővé teszi az apró válaszokat is (igen vagy nem), és egyáltalán nem számít, hogy néhányan igennel, mások nemmel válaszolnak. Itt nem kell félni a zűrzavartól.

Hogyha a harmadik emeleti tanácsterem foglalt, akkor egyszerűen csak meg kell egyeznünk abban, hogy „hány tanácskozó termünknek *kellene* lenni itt, az ACAS központban, ha segíteni akarnánk ezeknek a mentősöknek is.” Ezen a ponton hasznos lehet, ha megegyezünk az épület főbb jellemzőiben (látható, hogy ez a tevékenység például sokkal hasznosabb, mint – mondjuk – mentőautókat tervezni), illetve ezen keresztül megbeszélhetjük mindazokat az „egyéb ügyeket,” amelyekben közvetítünk. Ilyen módon a cég jelene és jövője kerül a munka középpontjába. A tanulók közül néhányan feltehetőleg nagy élvezetet találnak majd abban, hogy kitalálják az éppen zajló vitákat (amelyek ugyancsak bekerülnek az ACAS archívumába, hiszen semmi nem kerülhet be felelőtlenül a folyamatba). Némelyik tanár ugyanakkor jobban szereti, ha előre felkészülhet egy ilyen vitára. Ők például ilyen mondatokat tervezhetnek: „Melyik csoportunk is közvetít a mikrohullámú sütőt gyártó cég ügyében? Ki foglalkozik az orvostársaság képviselői és az egészségügyi miniszter közti konfliktussal? Mire jutottunk azzal a pereskedési ügygel kapcsolatban...?” A tanulók nagyon könnyedén be tudnak kapcsolódni ezen problémák megbeszélésébe, mert érzékelik, hogy hatalmuk van a helyzet felett, ami ugyanakkor az ACAS-kontextushoz is közelebb viszi őket.

Ha ilyen módon dolgozunk, valaminek mindenképpen meg kell jelennie, amely egyértelműen jelzi a csoport tagjai számára, hogy „az ACAS-nél dolgozunk.” Ennek mindenképpen valamilyen *feladatnak* kell len-

nie: meg kell rajzolnunk a belépőkártyáinkat, vagy ki kell töltenünk egy formanyomtatványt azzal az ügyel kapcsolatban, amellyel épp foglalkozunk. A szakértelem tehát e lépések eredményeképpen jön létre, és a tanulók képessé válnak arra, hogy szerepen kívül, de a szerep kívánta egyszerűbb tevékenységformákkal foglalkozunk. A névkártyákat, belépőket, formanyomtatványokat érintő beszélgetések kialakítják azt a helyet és működésmódot, ahol és ahogy a munkafolyamatok zajlani fognak. Ezekben a szakaszokban a tanár nyelvhasználat a drámai „jelen” („nagyon sokan megemlégették, hogy szeretnék belépéskor rögtön látni a nevünket”), illetve a feladatra koncentrálnó narratív beszédmód között ingadozik („ezeknek a formanyomtatványoknak nagyon szakszerűnek és hitelesnek kell látszaniuk, úgyhogy gondosan csináljuk meg őket”).

A tanári szerepbelépés az osztályteremben zajló drámaformák többségénél megjelenik, a szakértői játék azonban egy különlegesen képlékeny(!) módját alkalmazza, melyben a tanár gyakran „véletlenszerűen” vagy hirtelen vált a fikcióhoz és a valósághoz tartozó beszédmódok között. Egyes esetekben csak *másodpercekre* jelenik meg a szerep, aztán el-, később pedig újra feltűnik. Az is lehetséges, hogy a két „világ” közti különbséget csak egy szóval vagy egy pillantással jelezzük. A *szerepben zajló munka*, paradox módon, a tanár és diák közti egészséges munkatársi viszony megszilárdítását táplálja, míg a *szerepen kívül* végzett munka a tanulók számára a drámabeli történéseket és azok erőteljes voltát jelzi előre. Mindkét összetevő alapvető fontosságú.

Összefoglalásként elmondhatjuk: a szakértői játék tervezése során a tanárnak az alábbi négy vezérelvet kell szem előtt tartania:

1. A tanári szóhasználat és a képi elemek segítségével fel kell állítanunk azt a kontextust, melyben szakértők lehetünk.
2. Már a munka korai szakaszában meg kell jelennie a „mintha” világának, méghozzá olyan módon, hogy az meg hozza a tanulók kedvét. (Azaz engedjük, hogy a tanulók bekukucskáljanak a függöny mögé!)
3. A csoportnak hatalmat kell adnunk ahhoz, hogy dolgozni tudjon. Ezzel megteremthetjük a munka általános dinamikáját a központi feladat irányában – ugyanakkor nagyon sok apró lépésre van még szükség, mielőtt az osztály ki tudja majd aknázni ezt a dinamikát.
4. Fel kell építenünk a cég múltját, jelenét és jövőjét. („Felmegy a függöny...”).

3. fejezet

A szakértői játék használata más tantervi területek tanításában

Bár minden iskolai tanterv nagy valószínűséggel számos tantárgyat tartalmaz, ha felismerjük a tanterv mélyén meghúzódó személyes, szociális, társas és megismerő jellemzőket, az meg fogja mutatni nekünk a belső összefüggéseket, és az iskola egyes tanulási területekre vonatkozó általános célrendszerét. A brit nemzeti tanterv ezeket a tantárgyközi összefüggéseket „dimenzióknak” nevezi.

A szakértői játék különös jellemzője, hogy az egyes tantárgyakat a tanterv egészének oldaláról vizsgálja; ez a szakértői játék mint megközelítésmód egyik központi gondolata. Bármelyik tantárgyról vagy tanulási területről legyen is szó, az a különböző tudásterületek széles köréhez kapcsolódik, ennek eredményeképpen pedig – és ez a lényeg! – *a tanuló is megérti*, hogy ezek a területek szoros kapcsolatban állnak egymással.

Ezt a dimenziót az egyes tanterv-dokumentumok egyértelműen meghatározhatják, elvi megerősítésük ugyanakkor *nem* garantálja, hogy az egyes tantervi területek közti kapcsolatokat a tanár valóban kiaknázza, illetve a tanulók valóban felismerik. Sőt, a hagyományos tanítási módszerek éppen ennek lehetősége *ellen* hatnak. Az, hogy a tantervet különböző tantárgyakra bontják, közvetett módon az egyes tantárgyi tartalmak egymástól elkülönített tanulására szólítja fel a tanulókat. Néhány iskola és tanárképző intézmény már felismerte ezt a veszélyt, és legalább az óvodai és kisiskolás csoportokban megpróbálja ellensúlyozni ezt a hatást azáltal, hogy „projekteket” vagy „témákat” határoznak meg. Ez általában úgy működik, hogy a tanár óriási erőfeszítések árán megpróbál olyan projekteket tervezni az osztálya számára, melyeken keresztül az összes tantárgy anyaga közvetíthetővé válik, miközben a folyamatosság és egységesség élményét is nyújtja.

A felszínen ez a törekvés nagyon is kielégítőnek tűnik. A tanulók egy projekten dolgoznak – mondjuk, az időjárásról –, amelyben helyet kapnak a földrajz, a matematika, a természettudományok, a nyelvhasználat, az irodalom, vagy akár még a zene egyes témakörei is. Minderről pedig azt állítják, hogy ez az adott téma belső

megtapasztalását szolgálja. A különböző, az időjárással kapcsolatos tevékenységek ugyanakkor nem szükségszerűen kínálják a *teljesség* dimenzióját. Ami végül is a tanulóknak megmarad, az legfeljebb annak megtapasztalása, hogy az időjárásnak hányféle *különböző* aspektusa van.

A tudás és a felelős ember

Amikor egy témát részeire bontunk, szükségszerűen kategória-alkotásra kényszerülünk. A tudásnak ugyanis nincs középpontja. Csak egy cím van, és annak számos alpontja. A szakértői játék a tudás *egészének* kínál középpontot: a tudástartalmakat a tanulók minden esetben a felelős ember oldaláról tapasztalják meg. A részek és az egész közti kölcsönös kapcsolat tehát *megkérdőjelezhetetlen*. A rész – bizonyos értelemben – azonnossá válik az egészszel, és fordítva.

A felelős ember nyújt is valamit, nemcsak elfogad

A szakértői játék résztvevőinek *kerete* minden esetben a következő: valamely cégnek, vállalkozásnak elkötelezett személyek. Ez a keret alapvetően meghatározza a tudással szembeni viszonyukat. Sosem lehetnek egyszerű befogadók, akiknek mások mondják meg, mit kell tudniuk. Csak olyan emberekként vehetnek részt a folyamatban, akik *felelősséggel* tartoznak a történések iránt. Ez a felelősség azonban nem a tudás iránti közvetlen felelősségként jelenik meg (bár paradox módon a tanulók közvetlenül éppen ezt tapasztalják meg), hanem a cég és tevékenysége iránti felelősség formájában. A tudástartalmak információvá, bizonyítékká, forrássá, meghatározássá, feljegyzéssé, útmutatássá, szabállyá, elméletté, képletté, tárggyá válnak, melyek *mindegyike tovább elemezhető*, vizsgálható marad. A tanulás *aktív, közvetlen, céltudatos* megközelítésmódjával állunk tehát szemben, melyben a tudást nem csupán befogadni, de *alkalmazni* is kell.

A tanárnak tehát úgy kell megterveznie a folyamatot, hogy a tanulók és az információk között folyamatos kommunikációs viszony jöhessen létre. Az ilyen típusú tervezést jól szolgálhatják az alábbi lépések, melyek mindegyike egy kérdés köré épül. Nézzünk egy olyan példát, amelyben a szakértői játék kontextusát egy farmgazdaság tehenészete adja:

Kérdések:

1. Miről kell a tanulóknak információt szerezniük?
2. Milyen keretben kellene az információszerzésnek zajlania?
3. Milyen formában és módon fognak a tanulók első alkalommal szembesülni az információval?
4. Milyen feladatok vagy feladatsorok mentén fogják a tanulók feltárni az információt?

Válaszok:

1. Az információknak a genetikai területre kell vonatkozniuk, tizenkét évesek számára feldolgozható formában.
2. A tanulók mezőgazdasági technikusok lesznek, akik egy indiai farmgazdasággal kapcsolatos kutatásban vesznek részt.
3. Az információ egy angol farmer feljegyzéseinek formájában fog megjelenni. A farmer harminc év alatt feljegyezte a tehének összes genetikai adottságát, illetve a szaporulatot és a tejhozamot. A feljegyzések számítógépes feldolgozás formájában, illetve a kezdők számára könnyen hozzáférhető írásos formában is megtalálhatók, különösen a genetikai információk. Például minden tehénnek és bikának neve és száma van, és így könnyedén visszakereshető a génbankban őrzött információ.
4. A kutatási program mint keret azt várja el a mezőgazdasági területen dolgozóktól, hogy használják meglévő genetikai ismereteiket annak kidolgozására és illusztrálására, hogy a „normális” (fekete és fehér) tehénből álló csorda hogyan csökkenthető, illetve a fehérek száma hogyan növelhető annak érdekében, hogy az indiai farmok nehezebb körülményei között is meg tudjanak élni. (Ez egy valódi probléma: Indiában vannak olyan farmok, ahol csak nagyon kicsi fehér tehénnek élnek meg, mert a legelők nagyon gyérek.) Minden szükséges információ megtalálható a feljegyzésekben. A pontos feladat a méretek megváltoztatása és a színek előrejelzése. A feljegyzések egy nagy papírlapon vagy a táblán is láthatóak – ezeken a farmer feljegyzéseiben is alkalmazott

géntérképek szerepelnek.

5. Milyen eszközök szükségesek a feladat végrehajtásához?

5. Géntérképek, feljegyzések, írásos anyagok, különböző színekkel megjelölt leszármazási vonalak. A biológia tanár a farmer szerepében, akinek ugyanakkor nem szabad túl gyorsnak lennie saját feljegyzései ellenőrzésében. Ez a „lassúság” része annak a folyamatnak, melynek eredményeképpen nem elmondjuk, hanem feltárjuk az információt.

6. Milyen formában fogjuk rögzíteni a megszerzett információt annak érdekében, hogy az később is alkalmazható legyen?

6. Az információ végső formájában egy szakcikkből fog megjelenni, mely a farmgazdát arra szólítja fel, hogy elkövetkezendő öt évben vegyenek részt az ott leírt programban.

A felelős ember, aki túllép saját korlátain

A tanulási készenlét elmélete (amely Piaget-től és másoktól származik) hibás módon korlátokat állít a tanulói teljesítménnyel szemben. Nem veszi figyelembe Vigotszkij megfigyelését a társadalmilag meghatározott tanulási környezetről, azaz arról, hogy egy öt hatalommal felruházó ember jelenlétében a gyermek a feladatmegoldások során túl tud lépni saját korlátain. A tanári szerepbelépés ezt a funkciót kívánja felerősíteni. A tanár szerepén keresztül magas elvárásokat támaszt a szakemberek számára, melyek elsöre elérhetetlennek tűnnek, ám idővel a tanulók egyre inkább próbálják megközelíteni azt. A tanulónak, minthogy egy felelős személy szerepébe helyezték, nincs más választása, mint saját képességeit meghaladó feladatokra vállalkozni, és ilyen módon áttörni a merev határokat. Nézzünk két példát arra, amikor kisgyermek a laterális gondolkodásukat használják:

1. Hatéveseknek rózsakertészekként segíteniük kellett az 1920-as pilótát, Amy Johnson-t, hogy gépével elhagyhassa a kertjüket, ahol üzemanyaghiány miatt kellett landolnia. Azt tanácsolták neki, hogy soha ne szálljon a kékség fölé, mert „soha többet nem fog tudni visszajönni”. Amikor megkérdezte, hogy miért, azt mondták neki: ennek az oka „valami, ami összefügg a bolygó formájával”.
2. Kilenc éves gyerekek, akik orvostörténeti tanulmányokat folytató hallgatók szerepében voltak, megmagyarázták dr. Lister „képmásának”: az ő XIX. századi munkássága hozzájárult ahhoz, hogy a mai orvosok steril sebkötöző anyagokat tudjanak használni, továbbá az ő merev sztetoszkópját a jövőben az autószerelők fogják arra használni, hogy a motor belső hangjait figyeljék, illetve a még meg nem született gyerekek szívdobogását is lehet majd vele hallani.

A felelős ember látja maga előtt az utat

Már a legelső feladat kapcsán a tanulóknak érzékelniük kell, hogy „megyünk valamerre”. A szakértői játék kezdetben a legszűkebb úton halad, egy olyan úton, amely látszólag véget ér a feladat megoldásával – az iskolai munka legnagyobb részét általában ilyen –, az első feladat végrehajtása ugyanakkor a tanulót arra hívja, hogy visszatekintsen az addig megtett útra, és előre nézzen a következő, tágabb lehetőségeket nyújtó lépés irányában, azaz többet lásson abból, merre is halad. Ahogy pedig egyre inkább megtanulja ezeket a szélesedő tapasztalatait megosztani társaival, látja a feladatból adódó felelősségét, egyre inkább átfogó képet kap az általa bejárando útról. Ez az a dimenzió, amely a szakértői játék számára *alapvető fontosságú*, és a hagyományosan tanított tanulók gondolkodásmódjából oly gyakran hiányzik.

Egy fiatal tanár témát választ

Felvértezve azzal az elméleti meggyőződéssel, hogy a tanulóknak együttműködésre épülő és változatos, többszintű tevékenységekre is módot adó munkára van szükségük, illetve azzal, hogy a tanár nem más, mint támogatást nyújtó személy, egy fiatal tanár elkezd dolgozni egy olyan projekten, amelyhez hasonló bármely iskolában még mindig gyakran tapasztalhatunk. A tanárok ezt hasznosnak és megnyugtatónak tartják, mert biztonságos kiindulópontokat látszik nyújtani. Főként választja témául – okot ad erre a kínai holdújév közeledte is –, és felvázolja az egyes altémákat. A csoportosítás tartalmazza a lehetséges tanulási területeket Kínáról, megjelöl egy sor érdekes aspektust, amelyek valószínűleg egymással is szoros kapcsolatban állnak. A papíron szereplő szavak és kapcsolódásaik jelzik a tanár gondolkodásának irányát, ugyanakkor nem mutatják meg a tantárgyközi munka lehetséges irányait, holott ő épp ezt szeretné. A vázlat az anyaggyűjtésben segíti a tanárt. A háttéranyagok összegyűjtése, kiválogatása, az alkalmas és „az adott osztály életkorának” kevésbé megfelelő háttéranyagok szétválogatása következik ezután. A tanár talán kínai történeteket, sárkányokat ábrázoló képeket, térképeket, festményeket, modern kínai műtárgyakat, statisztiká-

kat és recepteket fog összegyűjteni, beszerez autentikus zenét, eredeti rizses tálakat, evőpálcikákat, még talán Kínában ilyenkor szokásos „holdvilág-süteményeket” is, amelynek időszerűségét csak fokozza, hogy közeleg a kínai holdújév.

Ennek a sokszínű háttéranyagnak az összegyűjtését követően a tanár következő problémája, hogy miként fogjon neki a témának. Talán minden mást leszed az osztályterem faláról, hogy megtöltse őket a Kínáról szóló képekkel, és mindazokkal, amiket majd a tanulók el fognak készíteni: felteszik Kína térképét, melyen megjelöli a fontosabb városokat és régiókat; egy sárkány képét, recepteket, egy kínai vendéglő étlapját, rajzokat a Nagy Falról, kínai történeteket, és képeket a mai kínai életről.

A tanulók feladata talán lehetne az, hogy beszélgessenek és kutatást folytassanak arról, hol is van Kína, és mit tudnak róla. Gondolataikat valamilyen módon rögzíteni fogják, talán minden gyerek hozzájárulhat egy „kínai könyvecske” elkészítéséhez. Talán térképeket fognak nézegetni, melyeken megjelölik a nevezetes helyeket. A tanár meg fogja figyelni, hogy a tanulók a kutatás során milyen képességeiket alkalmazzák. Megpróbálja majd felkelteni és fenntartani érdeklődésüket, illetve az iskolai könyvtár Kínára vonatkozó könyveiben újabb kutatásra fogja majd ösztönözni őket. Megpróbál majd mindenkit aktív munkára serkenteni, miközben megkísérli a tanterv különböző területeit a lehető legnagyobb mértékben érinteni.

A tanár szakértői játék keretében vizsgálja a témát

Annak érdekében, hogy a szakértői játék módszertanáról pontosabb képet kapjunk, nézzük meg, hogyan alkalmazza ezt a tanár a fenti témára, Kínára. Mindenekelőtt számos kérdést tesz fel magának:

1. Kik azok az emberek, akiknek *ismeretekkel kell rendelkezniük* Kínáról?
 - újságírók
 - utazási ügynökök
 - misszionáriusok
 - kereskedelmi képviselők munkatársai
 - egészségügyi dolgozók
 - vállalkozók vagy gyártulajdonosok
 - az ENSZ szervezetei
 - nagykövetségek
 - történészek
 - televíziósok vagy filmesek
2. A fenti szerepekben milyen különböző vonatkozások válhatnak fontossá a szakemberek elsődleges és másodlagos feladatai következtében?
3. Hogyan lehet a cég számára fontos információt feljegyezni és a későbbiekben hasznosítani?
4. Hogyan lehet az információt tanári közlés nélkül hatékonyan bevinni a folyamatba?

A 2-4. kérdések megválaszolását segítően a tanár megvizsgálja a Kínáról valamit tudni kényszerülő emberek listáját és kategóriába sorolja őket:

1. *Szolgáltató cégek*, melyek nem termelnek, azaz ahol a feladat mások segítése: bank, szálloda, könyvtár, étterem, kórház, utazási ügynökség, állatkórház, raktáruhááz, tűzoltóság.
2. *Termelő cégek*, amelyek előállítanak valamit: cipőgyár, tejüzem, pékség, malom, sörfőzde, ruhagyár, vasmű, nyomda, gyógynövény-kertészet.
3. *Karitatív vagy adminisztratív cégek*: OXFAM, National Trust vagy English Heritage⁷, Üdvhadsereg, Greenpeace.
4. *Gondozó intézmények*: árvaház, hospice, génbank, nemzeti park, szociális szolgáltató cég.
5. *Igazgatási intézmények*: rendőrség, vám, adó, bevándorlási hivatal, börtön, igazságügyi hivatal, fegyveres erők.
6. *Javító és szerelő cégek*: vízvezeték-szerelők, villanszerelők, kőművesek, bútor-restaurátorok.
7. *Művészeti vállalkozások*: színház, fotóstúdió, képtár, kézműves-központ, opera- vagy balett-társulat.
8. *Oktatási intézmények*: sportcentrum, múzeum, állatkert.

⁷ Műemlékek és hagyományörző múzeumok felügyeletét ellátó brit nemzeti intézmények. (A ford.)

A fentiek többsége, legalábbis első látásra egyáltalán nem kapcsolódik Kínához, néha azonban egy teljesen váratlanul tűnő helyről bukkanhatnak elő megoldások. A csoportosítás mint lépés azért fontos, mert a cég célja és feladata, jelentős hatással van a keretekre, és a tanulók gondolkodásmódjára.

Utazási ügynökség

Miután végignézte a különböző kategóriákat, tanárunk elhatározza, hogy egy utazási ügynökség megfelelő keretet biztosíthatna számára egy idegen ország tanulmányozására. Egy utazási ügynökség minden bizonnyal közelebb vezetné a tanulókat Kína azon aspektusaihoz, amelyek szerepeltek a tanár előzetes tervében: a mai Kína, a Nagy Fal, étkezés és főzés, szokások. Ezeket mind figyelembe kellene venni, amikor az utakat szervezzük és a jegyeket vásároljuk. Ugyancsak egyszerű lenne elképzelnünk a klienseket. Ha írásos megrendeléseket használunk, melyekben a kliensek meghatározzák a számunkra kedvező indulási pontokat stb., akkor az osztály számára könnyen tudunk feladatokat adni. A tanulók Kína térképét böngészve különböző utakat tervezhetnének, hogy elérjék a kompokat, vasútvonalakat, buszokat, illetve tájékoztató füzetekbe leírhatnák mi minden várja a kíváncsi turistát.

Van azonban egy probléma. Az utazási ügynökök távolságokkal, menetrendekkel, és időpontokkal foglalkoznak. *Nem* vizsgálják a régi történeteket, és nem néznek utána a történelmi részleteknek annak érdekében, hogy tanácsokat adjanak az utazóknak, így hát ezeken a tantervi területeken nem lenne értelme kutatásokat folytatniuk. Más szavakkal: az utazási ügynököknek *nincs szükségük* ezekre a tudásokra.

Kereskedelmi küldöttség

A szakértői játékot tervező tanár tehát tovább vizsgálja a lehetséges kategóriákat annak érdekében, hogy egy hatékonyabb ötletre találjon. Felmerül benne, hogy esetleg egy kereskedelmi küldöttség, amely egy autógyártó beruházás felállításának esélyeit vizsgálja, alkalmas keretet szolgáltathat. (A Volkswagen tényleg ez idő tájt nyitott egy gyárat Kínában.) Ez a keret kutatásra ösztönözné a delegáció tagjait a következő területeken:

1. Hol vannak azok a városok, ahol az áruk átrakodása könnyedén megoldható?
2. Milyen szállítási lehetőségek állnak rendelkezésünkre?
3. Milyen háttérpári szolgáltatásokra számíthatunk, vannak-e acélművek, erőművek, van-e elegendő munkaerő?
4. A gyár beindításában segédkező, Kínába költöztetendő munkásoknak meg kell-e ismerniük az életkörülményeket és az iskolarendszert?
5. Hogyan fogják a különböző kulturális hatások – vallási gyakorlat, családi élet, munkaidő, munkahelyi viszonyok, etika, megszólítás stb. – befolyásolni a gyár működését?
6. Milyen a kínai embereknek a külföldiekhez fűződő viszonya a kereskedelmi kapcsolatok terén?

Míndezenek a kérdések megerősítik a kereskedelmi küldöttség gondolatát, a tanár tehát elkezd rendezni az egyes feladatokat. Milyen képek merülnek fel a fenti lista kapcsán, azaz mit fognak csinálni a tanulók? A térképek valószínűleg fontossá fognak válni az első és a második kérdés kapcsán. Valószínűleg részleteseknek és naprakészeknek kell lenniük, ezért a tankönyvekben található térképek alkalmatlanok lesznek. Kell egy térkép, amely a földrajzi adottságokat mutatja: folyókat, vasútvonalakat, utakat, reptereket, kikötőket, nagyobb városokat. Kell egy második térkép, amelyen az ásványok lelőhelyei, a bányák és feldolgozó helyek látszanak. Eddig, úgy tűnik, az ötlet működik, de mitől lesz ez a szakértői játék különböző attól, mint amikor a gyerekek térképeket nézegetnek a hagyományos tanítási folyamatban? Először is, nem a térképek lesznek az elsődleges források, és amikor használni fogjuk őket, akkor a munkások pontos céllal fogják ezeket vizsgálni, olyan (valószínűleg sürgős) feladatok elvégzése érdekében, melyek egy csomó telefonálást és utánajárást kívánnak, azaz nemcsak egyszerű jegyzetelésről lesz szó.

De hogyan fogunk megfelelő kiindulópontot találni? Egy vállalkozást senki nem kényszerít arra, hogy Kínában dolgozzon, ezért ki kell találnunk valamilyen olyan körülményt, amely ésszerűvé teszi, hogy ott dolgozzunk. Ez egy alapvető probléma, és ezen a ponton az autógyár ötlete használhatatlannak tűnik a tanár számára, hiszen az egyetlen szempont a profit, és a munkaerő olcsó volna lenne. Mi lehet az a cél, ami túlmutat a profitszerzésen? Talán egy meghívás a kínai kormány részéről, amely arra kér minket, hogy egy automatizált autógyárat építsünk nekik? Egy ilyen meghívás minden bizonnyal kitágítaná a lehetőségeinket, a szakemberek pedig logikusnak találhatnák, hogy szakértelmüket egy másik ország szolgálatába kell állítaniuk. Egy másik ország gazdaságának vizsgálata új megvilágításba helyezné az autógyártás folyamatát – az is elképzelhető, hogy az adott ország speciális körülményeihez és kultúrájához illeszkedő autót kell kidolgoz-

nunk. Lehetne ez egy elektromos autó, amely a riksa elvén működik? Egészen biztos, hogy ez nagyon sok ember életét megkönnyítené.

A tanulóknak azonban nem szabad lenézniük a kínai kultúrát, és azt a módot, ahogy a kínai emberek a dolgaikat intézik. Ez a keret lehetővé tenné, hogy a szakemberek megvizsgálják a Kína vidéki területein élő emberek életét, ezen belül is a szállítást, közlekedést, munkahelyi szokásokat, helyszíneket, étkezést és gazdálkodást. Az autók és a rikszak között szintén könnyű logikai kapcsolatot találni. Ez elég jó ötletnek tűnik! Az elektromos riksa ötlete pedig továbbfejleszthető például a nehezen megközelíthető vidékekre alkalmas mentőautók tervezése irányába is, amelyek így összekapcsolódhatnak az ősi Kína orvostudományi és ápolási ismereteinek tanulmányozásában.

Nézzük tehát, mi van eddig a kezünkben: a kormánynak megvan a lehetősége arra, hogy szakembereket hívjon, akik az emberek számára valami fontos dolgot tervezhetnek, amely ráadásul szervesen illeszkedik a kínai kultúra hagyományaihoz. Ez a keret tehát nem nézi le a kínaiak kultúráját; partneri együttműködés lehetőségét teremti meg.

Van azonban egy kis probléma. A járműveket gyártó szakemberek megvizsgálják mindazt, ami szükséges egy hatékony szerkezet előállításához, megépítik őket, aztán pedig hazamennek, azaz nem lennének érdekelték Kína mélyebb tanulmányozásában. Ha ők csak az utakat, földrajzi viszonyokat, szállítandó dolgokat vizsgálnák, elszigeteltek maradnának Kína kultúrájától és történelmétől. Kár, hogy el kell hagynunk az autógyár ötletét, de a szakértői játéknak logikusnak és egységesnek kell lennie.

Mi lenne, ha egy olyan szállodát működtetnénk, amelyben kínai dolgozók a nyugatról érkező turisták elvárásainak kell, hogy megfeleljenek? Ez Afrikában igen gyakori, ahol a szállodáknak közel kell lenniük a szafari-parkokhoz. Egy ilyen park szükségessé teszi valamilyen szálláshely létesítését, ez pedig emberek jelenlétét igényli, akik járatosak a szálloda működtetésének minden területén. De hogy lehet mindezt Kína témájára adaptálni? Kik lennének a szakemberek? Nem lehetnek kínaiak, hiszen egy másik országban nőttek fel. Ez nagyon fontos. Valahogy a nyugatról érkező szakembereknek tanácsokat kell adniuk a kínaiaknak a nyugati emberek elvárásairól. A kérdés csak az, hogy hogyan jelenítsük meg a kínai dolgozókat, akik a szállodát ténylegesen működtetni fogják?

Hirtelen megszületik a megoldás! A tanulóknak olyan szállodai szakemberek szerepében kell tanulmányozniuk a kínai kultúrát, akik a világ azon tájain képeznek embereket, ahová a nyugati turisták szívesen járnak, mert ezek a területek nagyon különlegesek, gazdag művészettörténettel, történelemmel, kulturális szempontból érdekes helyekkel, ritka állatokkal, találmányokkal, múzeumokkal, szokásokkal rendelkeznek. Minthogy mi embereket képzünk, egy olyan helyszínt tervezhetünk, amely teljes egészében hiteles, hiszen kutatásainkon alapszik. Ez a szakértői játék nem igényel kínai embereket, hiszen csupán elképzeléseink ellenőrzésére, újrarendelésére szolgál. Nézzük tehát részletesebben:

- Nyugatról érkező szállodai szakemberek, akiknek meg kell érteniük honfitársaik szükségleteit és attitűdjeit, annak érdekében, hogy teljesíteni tudják a kínai utazási szövetség felkérését egy „képző” szálloda (azaz nem valóságos szálloda) felállítására.
- A szakembereknek először is kutatásokat kell folytatniuk a kínai kultúra kapcsán, annak érdekében, hogy a szállodát megfelelő stílusúra tudják alakítani, amely tehát illeszkedik a kínai étkezési szokásokhoz, díszítőművészetéhez, hagyományokhoz stb.
- Nagyon gondosan meg kell tervezniük a képzés folyamatát, hogy a kínaiak úgy tudják működtetni ezt a szállodát, hogy a nyugatról érkező turistáknak kedvére tudjanak lenni. Mindez videó elkészítésével is járhat, illetve a legfontosabb kifejezések összegyűjtését, kínai étrendek összeállítását is magában foglalhatja.

A képzés mint nézőpont lehetővé tenné a szakemberek számára, hogy Kínát vizsgálják, hiszen ezáltal hiteles háttérrel teremthetnek mind a kliensek (akik egy kínai típusú szállodára vágnak), mind a dolgozók számára (akik eddig is kínai szállodákban dolgoztak). Ennek a folyamatnak az eredményeképpen a szakembereknek meg kellene vizsgálniuk saját kulturális elvárásaikat annak érdekében, hogy felkészítsék a kínai dolgozókat a nyugati turisták fogadására, akik így kényelemben és biztonságban érezhetik magukat, miközben élvezik, tiszteletben tartják és befogadják a kínaiak kultúráját. Húha!

A szakértői játék tervezésénél ez a fajta bizonytalanság tipikusnak mondható, és nagyon aggasztónak tűnhet, sokkal inkább, mint a látszólag egyértelműbb és bejáratottabb hagyományos tanítási megközelítésmódok tervezése. De amint láttuk, az eredmény sokkal több lehetőséget nyújt számunkra.

Szauder Erik fordítása