

# Az aktív tanulás lehetséges keretei<sup>1</sup>

Dorothy Heathcote

Lassan tanulok. Néha azonban hirtelen megvilágosodom, és ilyenkor valami olyasmit is meglátok, amit korábban nem vettem észre. Ilyenkor többnyire bosszant, hogy amire rájöttem, azt korábban miért nem láttam meg. Lehetséges, hogy nekünk, embereknek, alázatunk biztosítása érdekében csak meghatározott számú heuréka-élmény van engedélyezve. Emlékszem, mennyit beszélgettünk erről Gavinnel. Ő sasként repked a dráma látóhatára fölött, én pedig a vakondhoz hasonlóan csak időnként bukkanok a felszínre, hogy némi világozáshoz jussak.

Ilyen megvilágosodásom támadt az 1998-as NATD<sup>2</sup>-konferencia előtt is, amikor azon gondolkodtam, milyen meghallgatásra érdemes mondanivalóm van. Akkoriban azt hittem, hogy egy új iskoláztatási paradigmát dolgoztam ki, de amikor jobban belegondoltam, még messzebbre jutottam. E két felismerésről szeretnék most írni. A másodikat a magam számára még fontosabbnak érzem, bár a jövő iskoláztatása számára az első lehet lényegesebb.

Rájöttem, hogy minden egyes általam kitalált tanári stratégia azt az egy célt szolgálja, hogy ne kelljen leszólnom, kioktatnom az embereket. Amikor ilyen helyzetbe kerülök, úgy érzem, megszegek egy szabályt, mely szerint az erőt tilos mások elnyomására fordítani. Mindez persze nagyképűen és moralizálóan hangzik. Tulajdonképpen arról van szó, hogy ilyenkor megszűnik az együttműködés. Az irántunk semmivel nem tartozó tanulók figyelmének megnyeréséhez olyan kifinomult, de őszinte stratégiákra van szükség, melyek a szembenállás helyett kapcsolatokat teremtenek. Amint megértettem, miért is ragaszkodom a stratégiáimhoz, szemügyre vettem az „új” paradigmát, és rájöttem, hogy az mindössze a korábbi évek gyakorlatának következménye. A következőkben a tanári/tanulói aktivitás négy modelljét kívánom elemezni. Ezekről mindig úgy gondolkodtam, mint a dráma különböző megközelítéseiről, de valójában mind a négy alapját a kölcsönös megegyezésen alapuló, tudatos fikció adja. A dráma a fikció világának csak része, mely kitágítja a cselekvés lehetőségeit, ugyanakkor szükségképpen el is mossa annak határait. Ez a megközelítés sokaknak nem tetszett, mivel soha nem voltam képes ezt az átfogó víziót a maga egészében érthetővé tenni, és ezért valamennyi elemét egyszerűen csak drámának neveztem.

**Az első modell** minden bizonnyal ismerős lesz. Arról a drámatípusról beszélek, amely az emberek életkörülményeit, viselkedését, és az őket befolyásoló hatásokra adott válaszaikat vizsgálja. A színház mint művészi kifejezésforma, a gyermeki játékhoz hasonlóan, önmagában értelmezhető tevékenység, azaz a benne történő dolgok kizárólag a résztvevők által meghatározottak. Bizonyos szempontból tehát érthető, hogy a tanárok miért szeretnek osztályaikkal színházi előadásokat készíteni. A színház ezen „tisztá” formájától eltekintve azonban számos más forma is létezik, melyeken keresztül a pedagógusok feltárhatják a tanulók által elképzelt világok szereplőinek magatartását és gondolatait. E tevékenység keretében folyamatos „formateremtés” zajlik, mely számtalan alakot ölthet, ám bizonyos elemeknek feltétlenül meg kell jelenniük benne, ellenkező esetben nem tekinthetjük azokat a drámához kapcsolódó tevékenységformáknak.

1. Csoportos és együttes tevékenységet igényel.
2. Minden esetben jelen időben zajló feltáró munkát tartalmaz, melyben a résztvevők egyes szám első személyben fogalmaznak.
3. A benne résztvevő személyek a társadalmi működések három szintjének valamelyikét feltétlenül szem előtt kell tartásuk: az egyének cselekvéseit mozgató pszichés háttérrel, a közösség cselekvéseit mozgató antropológiai okokról vagy a hatalom működését érintő társadalompolitikai kérdésekről kell gondolkodniuk. E három forma határozza meg azokat a folyamatokat és ütközéseket, melyek a résztvevők cselekvését a hétköznapihoz és a lényegtelenhez képest mélyebb jelentéstartalommal ruházzák fel.
4. Minden esetben a viselkedés módosítását igényli annak érdekében, hogy a fiktív cselekvések ne keveredjenek a résztvevők hétköznapi cselekvéseivel. Kis mértékben ugyan, de ez az elem mindenképpen tudatos döntéseket igényel.
5. Az eseményeknek valamiféle fókuszra kell legyen, melyet többnyire a feszültségteremtés tudatos alkalmazásán keresztül valósíthatunk meg. A munka korai fázisaiban ez többnyire a tanártól származik.

<sup>1</sup> Eredeti közlemény: Contexts for Active Learning, *The Journal for Drama in Education*, Vol. 19., No. 1., February 2003.

<sup>2</sup> National Association for the Teaching of Drama, a Dorothy Heathcote elnöke alatt működő brit drámapedagógiai egyesület. (*A ford.*)

Olyan módon működik ez, mint amikor egy központi motívum körül lassan kibomlik a hímzés mintája. A tanárnak ebből a szempontból a színműíró feladatát kell átvállalnia, ezt azonban a csoport tagjainak bevonásával kell megvalósítania. Fontos felfigyelnünk azonban arra, hogy itt a csoport tagjainak együttműködése és a feldolgozott téma sajátos tartalmai kölcsönösen hatnak egymásra. Mivel azonban a tanárnak fel kell figyelnie a tanulók közti viszonyrendszerek természetére, és ezzel egyidejűleg tanulási tevékenységüket is szolgálnia kell, számtalan stratégiára és egyeztetésre van szüksége.

A tanárnak ezeken a stratégiákon keresztül ugyanolyan védelmet és biztonságot kell nyújtania a tanulók számára, mint amennyire a művésznek védenie kell a műtermében álló követ vagy fát. A tanárnak minden esetben kerülnie kell, hogy a tanulók fenyegetve érezzék magukat, vagy bármilyen módon negatív hatások érijék őket. Ez volt a céлом akkor, amikor a különböző stratégiákat kidolgoztam, és ez az oka annak, hogy gyakran ér kritika azért, hogy a tanórák nagy részét az előkészületekkel, azaz a tényleges munka el nem kezdésével töltöm. Úgy érzem, mindig is tisztában voltam azzal, hogy csak akkor kerülhetjük el az álságos viselkedésformákat, ha a résztvevők együttműködési készségét és érdeklődését meg tudjuk teremteni. Ezt szolgálják szerepbe lépéseim, és ennek mentén döntök arról is, hogy milyen módon hozzunk létre egy drámai szituációt. Azt azonban soha nem döntöm el előre, hogy hogyan és mennyi idő alatt jutunk el idáig. Ez lehet az oka annak, hogy sokak számára az én óráim statikusnak látszanak, hiszen hosszú idő telik el addig, amíg a tanulók valamiféle látványos tevékenységbe kezdenek.

Visszatekintve az elmúlt évtizedekre felismertem, hogy mindig is a hasznos feszültség megteremtésén fáradoztam annak érdekében, hogy a tanulók érdeklődését felkeltsem, és így még egy gyakorlatlan csoporttal is eredményes munkát tudjak végezni. Jóval azelőtt történt ez, hogy találkoztam volna Bruner rendszerével, mely szerint minden tevékenység először ikonikus, majd szimbolikus, végül expresszív formát ölt. Ezeknek a szinteknek a tanulmányozása vezetett végül az általam kidolgozott stratégiák megszületéséhez. Ez vezette érdeklődésemet a különböző nézőpontok alkalmazása felé, illetve ez alapozta meg a résztvevők védelmét szolgáló konvenciók, valamint a szerepbe lépés különböző formáinak használatát.

Volt azonban egy olyan elem, melyet nem tudok ezekre visszavezetni, de amely már a legelső pillanattól fogva meghatározta módszereimet. Tudtam, hogy csoport-nézőpontot kell adnom a gyerekeknek, azaz nem egyénített szerepeket kell felkínálnom nekik. Ha meggondolom, hogy erre épp egy három évig tartó színházi kurzus elvégzését követően jöttem rá, magam is meglepődöm. Ez a gondolat azonban mégis segített a továbblépésben.

### **Második modell: a szakértő köntösében zajló játék**

Továbbra is ragaszkodom ehhez a megnevezéshez, mert nem tudom pontosabban meghatározni, mit is értek alatta. A névnek két jelentésrétege van, és mindkettőt lényegesnek tekintem. A „szakértő” az értelmes és szakértelmet igénylő munkavégzésre utal, a „köntös” pedig arra vonatkozik, hogy a szerep betöltőjének valamilyen hivatása van, melyet a közösség érdekeiért vállal fel. Ebbe beleértem a stílust, az attitűdöt és a fikció iránti elkötelezettséget, mely csak hosszú idő elteltével jön létre a drámában éppúgy, mint a valóságban. Tanárként a legfontosabb törekvésem az, hogy a tanulók hasznosnak találják és élvezzék a munkát, ugyanakkor hiszek abban, hogy mindez nem jön létre a gondoskodó attitűd megszületése és a dolgok összefüggéseinek felismerése nélkül. A formális iskolai létezéssel szemben itt mindazon tudásainkra támaszkodnunk kell, melyek létezésünk kereteire vonatkoznak.

A szakértői játék az első modell elemeire épül. Ez alól csak az az egyetlen elem jelent kivételt, hogy a szakértői játékban mindig is a fiktív kliens szempontjait tekintjük mérvadónak, illetve hogy a munka a régi céhes működéshez hasonlítható legjobban. A mester ellenőrzi az inasok munkáját, ugyanakkor mindenki minden egyes részfolyamatban aktívan dolgozik. Gondolatban mindig ilyen „mesternek” látom magam, aki felelős a munka elvégzéséért, folyamatáért és minőségéért. Az első modell a feltáró folyamatok formáját változtatja meg, e második modell viszont az egyes epizódok formáját alakítja aszerint, ahogy azt a cég érdekei és a „mester” által a munka fókuszába állított tanulási tartalmak szükségessé teszik. Ez a modell tehát a tantervi tartalmak feldolgozását célozza, ugyanakkor eltávolodik az iskolás feladatvégzéstől, hiszen a tevékenységek mindegyike a kliens érdekeit szolgálja, az „inasok” pedig mindent ennek rendelkeznek alá.

A fentieket leginkább a tanári nyelvhasználat módosításán keresztül érhetjük el. Szerepbe lépve a tanár minden esetben korlátozott kódot alkalmaz. A tanár így kettős célt ér el. A „köntösbe” bújva meghatározza a csoport tagjainak viselkedését, a korlátozott kódon belül információkat ad, illetve hitelessé teszi a résztvevők számára a cég működését. A szerepből kilépve a tanár a vállalkozás sikerének biztosítójaként jelenik meg. A feladat tehát arra szólítja fel a résztvevőket, hogy az ismereteket bizonyos nézőpontból újragondol-

ják. A tanár soha nem irányítóként, soha nem a téma egyedüli szakértőjeként jelenik meg. Az uralkodó kommunikációs forma a segítőkész kolléga beszédmódja lesz. Chris Lawrence „felvilágosult ismerősnek” nevezi ezt, és ez a kifejezés pontosan fedi mondandómat.

Talán hasznos lenne itt a két beszédmód különbségére egy-egy rövid példát mutatnom. Kisiskolásokkal dolgozva egyszer egy olyan cipőgyár dolgozóiként játszottunk, akiket a munkanélküliség veszélye fenyeget.

A „mester” szövege: „nem szívesen mondom ezt, de ti is tudjátok, hogy az emberek már nem vesznek annyi kézzel gyártott cipőt, mint korábban. El kell gondolkodnunk azon, hogy milyen bőrárukat termelhetnénk még. Az jutott eszembe, hogy a rómaiak például bőrszakókat használtak kulacs helyett...”

A „tanár” szövege: „emlékeztek, a múltkor megnéztük azt a táblázatot, amely a kézzel varrott cipők eladási statisztikáiról szólt. Vajon a kereslet visszaesésekor a bőrgyárak milyen más termékek forgalmazásába kezdhetek annak érdekében, hogy ne kelljen elbocsátani? Gondoljuk végig, és a következő megbeszélésen mondjuk el ötleteinket a mesternek...”

A szakértői játékot elsősorban azoknak a tanároknak ajánlottam, akik nem voltak képesek arra, hogy drámaíró módjára feszültséget teremtsenek. Céлом volt az is, hogy elkerüljem a színészi viselkedésformákat, valamint azt, hogy a tanulóknak „más emberek bőrébe” bújva kelljen gondolkodniuk. Egyszerűbbnek tűnt azokkal a feladatokkal indítani a folyamatot, amelyek a tanulók számára nem jelentenek fenyegető kihívásokat. Nevet adhatunk a cégnek, megrajzolhatjuk a munkahely alaprajzát, és végezhetünk olyan munkafolyamatokat, melyek nem igényelnek nagy szakmai hozzáértést. A közelmúltban például egy 1836-ban játszódó sörgyári munkát azzal kezdtünk, hogy kitaláltuk a söröskocsit húzó lovak nevét. Amikor a neveket kitaláltuk, felírtuk őket egy-egy papírlapra, elhelyeztük őket a teremben, majd pedig kitakarítottuk az így felépített istállót. A sörgyár komplex tevékenysége tehát ezekből a nagyon egyszerű lépésekből is el tudott indulni, hiszen tudtuk, hogy hol vannak a mi saját lovaink.

A szakértői játék nagyon fontos célokat nagyon egyszerű szerkezetben tud szolgálni. Ez pedig nem más, mint az önértékelés, önelemzés képességének kialakítása. A cég működését ugyanis a kliens elvárásai határozzák meg, ez pedig minden résztvevő számára egyértelművé teszi, hogy miért tesszük meg az egyes lépéseket. Az elképzelt kliens jelenléte hasonlít a művész nézőpontjához. A művész sem csupán a szükséges lépéseket teszi meg, hanem folytonosan ellenőrzi is saját munkája hatásrendszerét. Az iskolai közegben a tanár biztosítja ezt a nézőpontot mind a csoport egésze, mind pedig az egyes tanulók számára. A közösségi nézőpont létfontosságú a szakértői játék szempontjából.

A szakértői játék arra törekszik, hogy a játék folyamatát a tanulók tartalmasnak érezzék. A spontán gyermeki játékokban az elképzelt világot a résztvevők szándéka határozza meg. Olyan módon épül fel, és olyan módon működik, ahogy azt eltervezik. Ugyanez igaz a cég működésére. Minden résztvevő teljes felelősséget hordoz, és szembe kell néznie döntései következményeivel. E folyamat egyik következménye, melylyel a tanárnak szembe kell néznie (és amely megütközést kelthet a folyamattal először találkozó kollégákban), hogy látszólag kikerül az irányítás a tanár kezéből. A spontán játékhoz hasonlóan ugyanis ebbe a folyamatba is különböző szinten lépnek be a tanulók. Szocializációjuk, fantáziájuk és rendelkezésre álló információik mértékének megfelelően lesznek olyanok, akik igyekeznek a háttérben maradni, másokat irányítani vagy társaikat utánozni. Lesznek köztük olyanok is, akik minden pillanatban katasztrófa-helyzeteket szeretnének játszani. Ez utóbbiakat a „mester” tudja megfékezni. Az előbbi példában szereplő istállóban egyszerre több ló is lesántult. „Nem hiszem, hogy a főnök nagyon örül majd, ha megmondom neki, hogy elhanyagoltad a rád bízott lovak lábát. Szerintem jobb lenne, ha tennél valamit a dolog ellen, különben nem leszel sokáig ennek a cégnek az alkalmazottja...” (Valószínűleg ezek azok a mondatok, amelyek miatt sohan erőszakosnak vélnek engem.)

Ez a látszólagos káosz felveti azt a kérdést, mit is jelent itt a jól szervezett óra fogalma. Évekkel ezelőtt járt hozzám egy tanár, akiről az igazgatója csak ennyit mondott: „nem érdekel, hogy mit csinál, ha csendben csinálja.” Valószínűleg elég pontos elképzelései voltak arról, hogy mit is jelent egy rendesen szerkesztett óra, és a legtöbb iskolában a helyzet alig változott. A szakértői játékokban a kívülről érkező, hatalmi szóval megteremtett rend kialakításával várunk kell egészen addig, míg a résztvevők felelősséget kezdenek érezni a közösen felépített vállalkozás iránt. Az 1836-ban játszódó foglalkozásunkon tizenöt perc is eltelt, míg a csoport tagjai komolyan foglalkozni kezdtek a lovak takarmányát illetően, ezt követően azonban már teljes felelősséget éreztek az általuk megteremtett helyzet iránt.

Az első modellben az egyes feladatok arra szolgálnak, hogy kialakítsuk a történetünkben szereplő emberek életének hátterét. A második modellben nincs ilyen történetváz, hiszen itt egy folyamatosan épülő fikcióról van szó, amely az egyre összetettebb kulturális és társadalmi körülmények és helyzetek megteremtésén keresztül alakítja a közösség értékrendjét, munkamódját és világnézetét. A tantervi anyaggal való találkozás

tehát minden esetben céltudatos és értelmes munkává válik, melyben nincsenek felesleges kitérők, és amelyek keretei között a tanulók kontextuális keretek között fejleszthetik készségeiket és bővíthetik ismereteiket.

Visszatérve saját szakmai gondolkodásom fejlődésére azt kell mondjam, hogy a dráma alkalmazása indokoltá tette az általam kidolgozott stratégiák használatát, mivel ezeken keresztül rá tudtam venni a tanulókat a munkára, meg tudtam őket védeni a kellemetlen érzésektől, és velük együtt a szituációba lépve meg tudtam teremteni a közös nézőpont kialakításához szükséges feltételeket. Ha valakinek szüksége volt arra, hogy ne őt figyeljük, akkor olyan védelmet biztosító technikákat alkalmaztunk, melyek később összetett konvenciókká alakultak. A szakértői játék keretei között ugyancsak megjelennek ezek a konvenciók, az egyes epizódokon keresztül azonban olyan történet is létre tud jönni, mely a tantervi tartalmak bármelyikének feldolgozásához keretként tud szolgálni. Mindkét fenti modellt azzal a szándékkal használom, hogy felelősségteljes közösségeket építsék az iskolán belül, és azon kívül is.

(folyt. köv.)

Fordította: Szauder Erik



# Gyümölcsérlelő szeptember

avagy drámás hétvége Veszprémben

A kellemes őszi eleji időben, szeptember 20-21-én rendezett szakmai találkozó – mely a nyugat-dunántúli drámapedagógiai műhelyek találkozója is volt egyben – a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Nemzeti Kulturális Alapprogram támogatásával valósult meg, a Veszprém Megyei Gyermekszínház és Drámapedagógiai Egyesület és a Veszprémi Egyetemi Színpad szervezésében.

A továbbiakban Dr. Előd Nórának (EN) és Németh Ervinnek (NE) a rendezvényt kapcsolatos (írásos) értékelő véleményéből idézünk részleteket:

„Kitűnően szervezett, szakmailag színvonalas, alkotó légkörű, kellemes hangulatú együttlétben volt része annak a közel 80 érdeklődőnek (örvendetesen magas szám!), aki nem sajnálta a szombat délutánját és a vasárnap délelőttjét szakmai továbbfejlődésre, tapasztalatcserére fordítani. A két félnapos időtartam nagyon kedvezőnek bizonyult, ezt mutatja a megjelentek létszáma is. A bemutatók sajnos itt is elkerülhetetlenül párhuzamosan zajlottak; a szervezők azzal igyekeztek megkönnyíteni a választást a két, egyaránt vonzó programblokk között, hogy nagyjából korosztályok szerint tagolták a szekciókat. A bemutatók elemzéséhez nem voltak felkért vitavezetők, a foglalkozások után mégis élénk eszme- és tapasztalatcsere indult meg, mely valódi érdeklődést, a mások drámás munkájával való megismerkedésnek, a megerősítésnek, illetve a továbblépéshez szükséges szakmai muníció beszerzésének az igényét tükrözte.

Jómagam is sok termékeny gondolattal gazdagodtam az általam választott foglalkozások jóvoltából.

Zalavári András (Veszprém) 11. osztályosok számára készült Privilegium című foglalkozása egy olyan munkafolyamatba engedett betekintést, amely nem spórol az idővel: a drámát akár 3-4 alkalomra nyúló

órasorozatban építi föl, s így az a 60 perc, amelyben játékosok lehettünk, egy kontextusépítő munka első, erősen pszichologizáló, a játékosokat a dráma témájába *érezelmileg mélyen beleméltető* fázisa volt.” (EN)

„Munkájának homlokterében az a gondolat állt, hogyan változtatja meg az iskola által közvetített tudás értékét a technikai fejlődés, áldás-e a számítástechnika világának szinte követhetetlenül gyors változása, s egy-egy új találmány hogyan módosítja az embernek a tudáshoz, a hagyományos értelemben vett kultúrához és a körében számon tartott értékekhez való viszonyát. A középpontba helyezett probléma valószínű, s nap mint nap magunk is szembesülhetünk vele akár a tanár-diák kapcsolatban az iskolában. A dráma munka színterét egy nagy hagyományokkal rendelkező, a tehetségeket fölkaroló kanadai alapítványi kollégiumba helyezte Zalavári András, s bőven hagyott időt a résztvevőknek arra, hogy „belakják” ezt a kollégiumot – megteremtve a kollégium működésének alapszabályát, felvételi szabályzatát, megalkotva az alapító élettörténetét, a neves diákok panteonját stb. A játékos pedagógusok nagy élvezettel merültek el ebben a sokszínű kontextusépítő munkában, olyannyira, hogy a foglalkozásvezetőnek nem volt szíve elrontani a játékukat, s így a drámai folyamatot beindító probléma fölmerüléséhez elérkezve már véget is kellett vetni a játéknak. Pedig a probléma sokat ígér. Mi történik, ha egy nap bejelentik, hogy egy mikrochip beültetésével másodpercek alatt megszerezhető az a tudásanyag, amelyet a kollégium tehetséges és szorgalmas diákjai nyolc-tíz évnyi áldozatos munka után birtokolhatnak jelenleg? Hogyan hat a közösségteremtő értékrendre ez a változás?

A résztvevők szomorúan vették tudomásul, hogy nem játszhatnak tovább, viszont annál lelkesebben vetették bele magukat a foglalkozást követő beszélge-