

	kultúra összefüggései stb.
matematika	matematikai fogalmak; matematikai műveletek (algebra; sík- és térgeometria stb.); tudománytörténeti ismeretek
informatika	adatrögzítés; adatmásolás; fájlkezelés; szövegszerkesztés; táblázatkezelés; hipertext stb.
fizika	fizikai fogalmak (pl. erő; idő; tömeg; sűrűség); légkörfizikai és csillagászati ismeretek; fizikai számítások; tudománytörténeti ismeretek
biológia és egészségtan	a hazai flóra és fauna ismerete; élettér; tápláléklánc; környezetvédelem; a vízminőség hatása az élő szervezetre stb.
kémia	szerves és szervetlen anyagok; reakciók; toxikus anyagok; kémiai kísérletek stb.
földrajz	Magyarország hegy- és vízrajza; természetes és politikai határai; tájegységei; ásványi és egyéb erőforrásai; földrajzi fogalmak; geológiai ismeretek stb.
éneke-zene	népdalok; egyes tájegységekhez kötődő népszokások; klasszikus és mai műzenei alkotások; zenei alapfogalmak; kottairás; kottaolvasás; a hazai zenei élet megismerése stb.
rajz	képzőművészeti alapfogalmak (portré, tájkép stb.); stílusok; művészettörténeti korszakok és hazai alkotók; tárgyi emlékek; hagyományos és elektronikus képzőművészeti technikák alkalmazása; kompozíció; színtan stb.
mozgóképkultúra és médiaismeret	magyarországi alkotók és alkotások; a hazai és a nemzetközi média kapcsolata; álló- és mozgóképalgoritmusok; reklám stb.
technika és életvitel	anyagfajták; anyagok tulajdonságai; modellkészítés; hazai találmányok és termékek; a hazai konyha sajátosságai; ételreceptek stb.
testnevelés és sport	magyar sportolók és sportsikerek; a hazai sportélet jelentős szervezetei stb.
ember és társadalomismeret	a magyar nép életmódjának jellemzői; magyarok a nagyvilágban; kisebbségek és szubkultúrák Magyarországon; helyünk Európában stb.



Az aktív tanulás lehetséges keretei⁷

II. rész

Dorothy Heathcote

A tanulmány első része a Drámapedagógiai Magazin 26. számában jelent meg a 2003-as év végén.

A harmadik modellt a *szerep gördítésének* nevezem, mert az e megközelítést alkalmazó tanárok kézzől-kézre adhatják egymásnak az eredményeket, és a közös kontextusba egyszerre több osztály is bekapcsolódhat. Ez a munkamód különösen a felső tagozatban és gimnáziumban hasznosítható, mivel itt a tanárok általában csak a saját tárgyukról gondolkodnak, és az egyes osztályokkal hetente egyszer vagy kétszer, egy tanórára találkoznak. A tanárok gyakran érzik a többiektől elszigeteltnek magukat, mert a tanterv egészéből csak egyetlen területet látnak át. Ha van is drámatanár az iskolában, akkor neki teljesen önállóan kell tanmenetet írnia, az általa tanított tárgyat pedig (bármennyire próbál is kapcsolatot teremteni más tantárgyakkal) elhanyagolható jelentőségűnek tartják. A szerep gördítésének módszerén keresztül tehát a tanárok elszigeteltségén szerettem volna változtatni, illetve azt próbáltam elérni, hogy a tanulók minden egyes tanórán ugyanabban a kontextusban gondolkodjanak és lássák meg az egyes tantárgyak tartalmának kapcsolódási pontjait. Véleményem szerint ugyanis döntő jelentősége van annak, hogy a tanárok és a tanulók megosszák egymással készségeiket és ismereteiket.

⁷ Eredeti közlemény: Contexts for Active Learning, *The Journal for Drama in Education*, Vol. 19., No. 1., February 2003.

A szerep gördítésének technikáját használhatja egyetlen tanár is, amennyiben minden tantárgyat ő tanít, illetve használhatják olyan munkaközösségek is, melynek tagjai az önálló munka megzavarása nélkül szeretnének kapcsolatokat építeni egymással. Első lépésként meg kell határozniuk azt a közös kontextust, mely a különböző tantárgyi tanulási tartalmak mindegyikének szolgálatára alkalmas, és amely a munka középpontjában fog állni.

A szerep gördítésekor a résztvevők egy közösség működésének különböző vetületeit vizsgálják. Nem tagjai ennek a közösségnek, de a folyamat során számos információt nyernek arra vonatkozóan, hogy ez a közösség hogyan élt a múltban, mi jellemzi a jelen pillanatban, és milyen fejlődési lehetőségei vannak a jövőben. A kontextust felállító tanároknak tehát meg kell teremteniük egy meghatározott térben és időben létező közösséget, illetve meg kell egyezniük azokban az elemekben, melyek az adott közösséget jellemzik. Ebben a modellben hosszabb és rövidebb időt igénylő tanulási tartalmak egyaránt helyet kaphatnak. Lehetnek például olyan helyzetek, amelyekben az adott közösségnek mindössze egyetlen jellemzőjét vizsgáljuk. A munka akár befejezetlen is maradhat. Ilyenkor az elért eredményeket egy másik osztály is hasznosíthatja, de a félkész anyagok szolgálhatnak egy másik tantervi terület feldolgozásának kiinduló pontjával is.

Egy birminghami iskola tanárai a művészeti tárgyak, a történelem, a dráma és az anyanyelv tantárgyak tanításához ezt a modellt választották. Mindannyian megfogalmazták az adott tanévben legfontosabb tanulási tartalmakat. A történelemtanár néhány osztállyal a szász kultúrát, ezen belül is elsősorban a társadalom hierarchikus felépítését kívánta tanulmányozni. A művészeti tárgyak tanára a különböző művészettörténeti korszakokban alkalmazott egyes festési technikákra kívánt koncentrálni. Ő tanította az iskolában a technikát is, ezen belül pedig a háromdimenziós modellekkel és a számítógépes tervezőprogramokkal szeretett volna foglalkozni. A drámatanár érdeklődésének középpontjában két dolog állt: szerette volna megmutatni a tanulóknak, hogyan éltek az emberek azelőtt, hogy a fogyasztói társadalom eluralkodott volna az életükön, illetve szerette volna rávezetni őket az irodalmi művek olvasására.

Kitalálták hát Leyford városát, mely már a szász időktől fogva létezik, és amely jelenleg egy nagy ajándék elfogadására készül. Az általuk készített várostérképen feltüntették a Reeve Könyvtárat, mely egy korábban raktárként használt műemlék-épületben működik. A városka közepén van egy használaton kívüli moziépület, a város széle felé pedig egy magántulajdonban lévő szász udvarház, a hozzá tartozó istállóépületekkel együtt. A térkép léte egyértelműen azt sugallja, hogy Leyford létezik, történelme van, és jelenleg is élnek benne emberek. Ebből az is következik, hogy van jövője is. A tanárok elkészítették azokat a speciális tárgyakat és háttéranyagokat is, melyek tanítási céljaikat szolgálják. A történelemtanár elkészítette azt a „sérült” kéziratot, melyben a városka egyik idős lakosa számol be a gyerekkorában látott (és ma Haley-ről elnevezett) üstökös érkezéséről. Visszaemlékezéseiben elmesél egy gyerekkorában hallott történetet két zöld gyermekről, akiket a vadászok találtak meg, és akik a régi udvarházban nevelkedtek. A történet számos utalást tartalmazott a régi szász életmódra, de inkább olvasmányos, mint szakszerű.

Ugyanez a történet adja az alapját annak a freskónak is, melynek maradványait az udvarház restaurálásakor találták meg. A művésztanár által festett freskó (kartonpapírra rögzített gipszfelületen) darabokban kerül a tanulók kezébe, így lehetővé teszi a technika és a tartalom tanulmányozását, illetve a hiányzó részek megfestését. Az egyes építészek által a városról készített rajzok mindegyikén szerepel a könyvtárnak helyet adó Reeve-ház. A drámaórák során a tanulók feladata annak eldöntése, hogyan tehető alkalmassá ez a műemlék-épület az egyre bővülő könyvtári állomány befogadására. Itt tehát a teljes könyvtári rendszer megismerése és alkalmazása a feladat.

Leyford lakói a város egyik gazdaggá és sikeressé vált szülöttétől nagyszerű ajándékot kapnak. Az illető rockzenész az elhagyott mozi helyére egy új könyvtár felállítását kívánja finanszírozni, a régi szász udvarházat vakok iskolájává kívánja alakítani, az istállóépületben pedig vakvezető kutyákat képző kutyaiskolát szeretne kiépíteni.

A könyvtárat, a kutyakiképző iskolát és a vakok iskoláját érintő változások konkrét célokat szolgálnak a tanárok munkája szempontjából:

A vakok iskolájának hangos könyvekre lesz szükségük. A tanulóknak tehát történeteket kell keresniük, fel kell őket olvasniuk, magnóra kell venniük, eredményeiket pedig más osztályok fogják kézbe venni. A vakvezető kutyákkal való foglalatosság lehetővé teszi, hogy az állatokról való gondoskodást áttekintsék, tanuljanak a vakok és a kutyák szükségleteiről és képzéséről, a kisiskolásoknak pedig lehetővé teszi, hogy állatos dolgokkal foglalkozzanak. A hangkazetták kapcsán a tanulók visszajelzést kaphatnak a vakok életmódjáról és tanulhatnak a hangfelvétel készítésének módjáról.

A szerep gördítését alkalmazó drámamunkában az áll a középpontban, hogy hiteles módon tudjunk bemutatni egy valóságghú közösséget. A kézzel fogható anyagok mindegyike lehetőséget kell adjon a tanterv egyes területeinek feldolgozására, de ezt minden esetben az adott közösség érdekeinek szem előtt tartásával kell meg-

valósítaniuk. A tanároknak tehát nem szabad mindezt dráma-projektként tálalniuk, sőt talán magát a dráma szót sem kell kiejteniük a tanulók előtt.

A Leyford városával kapcsolatos munka egy levéllel kezdődött, mely a Reeve Könyvtárból érkezett, és arról szólt, hogy egy jelenleg Amerikában élő, korábban Leyfordban lakott popzenész megkereste őket, és kinyilvánította azt a szándékát, hogy szülőhelyén egy új könyvtárat szeretne alapítani. Az osztály első lépésben tehát megvizsgálta a rendelkezésére álló térképet, végiggondolta a lehetséges helyszíneket, illetve megszövegezte a helyi újságba szánt cikket, melyben a városka lakóit értesítik a felajánlásról és felszólítják őket arra, hogy ötleteikkel segítsék az előkészületi munkálatokat. Ezt a felhívást az egyes osztályok mindegyike tanítási idő alatt kapta meg, és szükség esetén mindannyian kézhez kaphatták a városka térképét. Az egyes tantervi témakörök feldolgozása ebből a közös kezdőpontból indult el. Az együttgondolkodó tanárok mindegyike szabadon választhatott a központi kontextusra épülő tantárgyi jellegű tevékenységek közül. Az egyes osztályok által végzett munka eredménye ugyanakkor minden más osztály számára is hozzáférhető volt, és így tovább stimulálhatta munkájukat. Óriási mennyiségű anyag keletkezhet így. Lehetnek köztük rövid feljegyzések vagy vázlatok, melyeket mások hasznosíthatnak. Szükség lehet olyan kiegészítő anyagokra, mint például bizonyos szövegekhez készített illusztrációk, vagy egy tanulmány, mely a további tervezőmunka alapjául szolgálhat.

A tanárok nagy lelkesedéssel készítették elő és mutatták be a tanulóknak a falfestményeket és régi szövegeket, tudva, hogy azok rengeteg tanulási lehetőséget kínálnak, és ezen belül is számtalan lehetőség van az egyes osztályfokok tanulási tartalmi közti differenciálásra. Az ilyen munka folyamatos működtetéséhez szükségünk van azonban egy olyan, mindenki által hozzáférhető térre is, melyben a munka során felhalmozott anyagokat tárolni tudjuk, illetve mások is láthatják azokat. Sajnos az a tapasztalatom, hogy a legtöbb esetben ezeket a gyűjteményeket a kollégák vagy nagyizolásra használják, vagy pedig (ahogy az egyik igazgató nem túl elismerően mondta) úgy tekintenek rájuk, mint „az alsó tagozatba való poszterek”. Azt persze kevesen veszik észre, milyen sok tanuló keresi fel ezt a gyűjteményt a munka során, és milyen hatalmas lehetőségek rejlenek abban, ahogy egy ilyen, Leyfordhoz hasonló munka felépül. A szerep gördítésében tehát még számos kiaknázatlan lehetőségget találhatunk magunknak.

A szerep gördítése bizonyos szempontból úgy működik, mint egy szappanopera, hiszen számtalan szálon indul el a történet, ám ezek mind Leyford életéhez kapcsolódnak. A múlt, a jelen és a jövő egyszerre válik láthatóvá. Az egyes tanórákon a tanárok egy-egy témára fókuszálhatnak (a szappanoperák egyes epizódjaihoz hasonlóan), és mindegyik szálat a szükségleteiknek megfelelő módon alakíthatják. A tanulók szinte a városka életét meghatározó istenekként dolgoznak. A folyamat mindaddig folytatható, míg a tanárok szempontjából értelmes céljai lehetnek. A munka végeztével pedig nem kell kidobnunk az archívumot, hiszen a későbbiekben egyes elemeit újrahasznosíthatjuk, és még akár a tanárok is tanulhatnak belőle.

Remélem, jól látszik a három modell mindegyikében fellelhető közös elem, ami pedig nem más, mint az egyes társadalmi rendszerek működését alapul vevő hétköznapi társadalompolitika. Az általam kidolgozott drámamodellben a stratégiák a közös nézőpont és attitűd megeremelését szolgálják. A szakértői játékban a munkaközösségek a kliens érdekeinek szem előtt tartásával dolgoznak. A szerep gördítésében pedig a közösségépítés erejére támaszkodom, mely közösség természetesen nem minden esetben egy városka. Lehet például kommuna, a Marks & Spencer igazgatótanácsa, egy katedrális, egy egészségház, vagy bármely más csoport, mely változások elé néz. A szerep gördítésének alkalmazásakor a tanulók nem a cég munkatársaiként jelennek meg. Az előbb már említett istenekhez hasonlóan felülről nézik az eseményeket, azoknak számtalan szintjét érzékelik, és egyszerre képesek figyelni a különböző aspektusokra. Minden egyes osztály jobban fog ismerni bizonyos elemeket másoknál. A teljes képet csak úgy láthatják, ha találkoznak a más osztályok által végzett munka eredményeivel is. A hangsúly tehát itt is a szociálisan érett és érzékeny közösség működésén van. Jól látszik, hogy a központi gondolat soha nem változott. Mindig arra törekedtem, hogy a tanulókat társadalmi és kulturális keretek szem előtt tartása mellett egyre növekvő mértékben szembesítsem az információkkal. Mind ebből már feltételezhető is, hogy a negyedik modell egyszerűen egy újabb lépést jelent azon az úton, melyen a legelső órán feltett kérdéssel elindultam: „ha te lennél egy hajó kapitánya, milyen tulajdonságokat várnál el a legénység tagjaitól?” Ilyen rosszul megformált kérdést persze ma már nem tennék fel. Ez a kérdés azonban mégis abba az irányba mutat, amerre azóta is megyek, és amilyen irányba az általam kigondolt új paradigma is mutat.

A negyedik modellt megbízás modellnek hívom, és amíg nem találok neki jobb nevet, ez is megteszi. A szerep gördítéséhez hasonlóan ebbe a modellbe is bekapcsolódhat akár egy egész iskola közössége, de jól működik akkor is, ha csupán néhány osztály és néhány tanár vesz benne részt. Ez utóbbi esetben úgy fog működni

ni, mint egy iskola az iskolán belül. A megbízás modell azonban a szerep gördítésétől eltérően nem alkalmazkodik az iskolai órarendhez.

A munka alapját az a fikció adja, hogy a tanárok és a tanulók a helyi közösség felől érkező megbízás teljesítésére szerződött csoportként dolgozik. A megbízás határozott követelményeket támaszt, szigorú időtervet követ, így a megbízás elfogadásakor fontolóra kell venni a rendelkezésre álló idő és lehetőségek szabta korlátokat is.

A megbízás természetétől függően a csoport munkája és eredményei minden esetben publikusak. Ez az elem hozzájárul a minőségi munkavégzéshez, hiszen a közzétett anyagokat a megbízók is megismerhetik. Az osztály munkáját három, a résztvevők számára kezdettől fogva egyértelművé tett érték fogja meghatározni: a pontosság, a felelősség és a reflexió. A harmadiknak döntő jelentősége van, mert ez gyakran hiányzik az iskolák világából. A reflexió lehetővé teszi a tanultak felismerését, a korábban fel nem ismert összefüggések tudatos alkalmazását. A reflexió az eredmények gondosan szerkesztett közzétételét is segíti, ami ugyanakkor hozzá is járul a reflexiók megfogalmazásához.

A megbízás modellben az iskola érdekein és világán túlmutató szociális összetevők jelennek meg. A tanároknak tehát aktívan és fantázia-gazdagon kell kutatniuk olyan intézmények után, melyek megbízásokat adhatnak nekik. Számos példát mondhatunk arra, hogy különböző szponzorok kapcsolatba lépnek az iskolákkal, és e kapcsolatnak valamiféle kézzelfogható eredménye lesz. Ilyen volt nemrégiben a gateshead-i Domesday Book megjelentetése, melyet a NatWest Bank finanszírozott. Az a gyanúm, hogy miközben a média egyre többet beszél az iskoláról és a partnerségről, a valóságban egyre nagyobb lehetősége van annak, hogy az üzleti érdekeket, még ha csak nagyon alacsony szinten is, az iskola javára fordítsuk.

Nem szükségszerű, hogy minden megbízás az iskolán kívülről érkezzon, különösen a munka korai szakaszában. A tanárok kitalálhatnak a tananyaghoz kötődő megbízásokat, amelyeket az egyes csoportok igényeihez és a rendelkezésre álló időhöz igazíthatnak. Egyszerű megbízási feladat lehet például, ha egy óvodások által használandó színes szőnyegpadlót vagy kollázst kérnek a tanulóktól. Ezt egy olyan osztály számára érdemes hihető és realiztikus módon tálnunk, akik a méréssel, tervezéssel, és az együttműködéshez szükséges kommunikációs készségek gyakorlásával kell épp foglalkozniuk. Egy ilyen megbízás teljesítéséhez rengeteg használt ruhára lesz szükségünk. A terveket a megrendelő igényeiről, a rendelkezésünkre álló anyagokról, azok színéről és anyagáról gondolkodva kell elkészítenünk. Ezután szükségünk lesz egy egyszerű, számtalan helyről beszerezhető szövőkeretre. A tervek elkészítését követően a tanulók kisebb csoportokban vágthatják csíkokra és osztályozhatják a textíliákat, miközben időről időre feljegyzéseket és fényképeket készíthetnek a munka folyamatáról, végül bemutathatják az általuk készített szőnyeget vagy kollázst.

Nincs szükség nagy fantáziára ahhoz, hogy a fentiekben meglássuk a számolással, pontos méréssel, anyagfajták ismeretével, a selejt minimalizálásával, a folyamat rögzítésével és elbeszélésével kapcsolatos tanulási lehetőségeket. A megbízás tartalmát pedig akármekkora növelhetjük, a munka eredményének pedig nem kell minden esetben kézzelfogható tárgyként megjelennie. Olyan elemeket kell csupán tartalmaznia, melyek egybeesnek a tanár által tanítani kívánt területekkel, témákkal. Azt viszont nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a megbízás-modellben végzett munka *nem azonos a projekt-munkával!*

Képzelnünk el egy olyan épületet, amelyben a fentiekhez hasonló megbízások mentén alakulnak a munkacsoportok (tanároké és tanulóké egyaránt), ahol az órarend ehhez igazodik, és a belső erőforrások mindegyikének elosztását az határozza meg, hogy az egyes munkafázisoknak épp mire van szükségük. A tanároknak, a tanulóknak és a szülőknak is részt kell venniük az egyes fázisok tartalmának meghatározásában, és persze szükség lehet akár rövidebb továbbképző tanfolyamokra is az egyes részfeladatok kapcsán (de hát ez a valóságban sincs másképp). Az egyes munkafolyamatok vagy új ismeretek – könyvtári forrásból származó információk, újonnan felmerült tevékenység-elemek stb. – gyakorlására külön időt tarthatunk fenn, és a folyamatok bármilyen irányt vehetnek, attól függően, hogy az adott megbízás kapcsán a tanárok vagy a tanulók milyen tartalmakat kívánnak beemelni a folyamatba.

Fontos, hogy ne a folyamat legelején akarjuk felrúgni az iskola hagyományos struktúráját. Az egyik általam ismert középiskolában például a tanárok összeültek, és megvitatták, ki szeretne – kezdetben csak saját osztálya és a gyerekek szüleinek bevonásával – részt venni a megbízás-alapú munkában. A munkafolyamatok így az adott tanár szakértelméhez igazodhatott, de a programban részt vevő tanárok mindegyike kész volt arra, hogy szükség esetén besegítsen más osztályok munkájába is.

A fentiekben vázolt három szakasz – a megbízás elfogadása, a munka egyes fázisainak végrehajtása, illetve az eredmények publikus formába öntése – az összes résztvevőtől azt igényli, hogy elfogadják a folyamat középpontjában álló filozófiai alapokat. Ezt a filozófiát többnyire (hogy mai szakzsargonnal éljek) a csoport küldetésnyilatkozata hordozza. Nem azokra a füzetekre gondolok, melyeket mostanában minden iskola megjelentet magáról, és amelyben különböző, többnyire be nem tartott ígéretet sorakoznak. Ennek a küldetésnyilatko-

zatnak a csoporttagok meggyőződését kell tükröznie. Ha magamból indulok ki, én valami olyasmit írnék, hogy „egymás kizsákmányolása helyett minden egyes munkafolyamatnak a felelősségvállalásra kell épülnie.” Ez az állítás a munka gazdaságos voltát, szolgáltatás-jellegét, a benne megjelenő kölcsönös tiszteletet, a megfigyelés és értékelés gondos voltát, a minőségelvűséget és a célszerűséget egyaránt magában foglalja. Számomra tehát ez lenne a megbízáson alapuló munka minden egyes percének meghatározó gondolata.

Ez a munkamód egybeesik azzal, amit Fritjof Capra⁸ „az emberi szerveződések alakuló struktúrájaként” emleget. A formális szervezetek, mondja, szabályok által meghatározottakká válnak, és nehéz őket megváltoztatni, mert kialakítják saját szabályozó alrendszerüket. Capra ezzel olyan jelenségre hívja fel a figyelmet, amelyet fontos szem előtt tartanunk, ha meg akarjuk változtatni a társadalmi szervezetek működését. „A tervezett, illetve természetes módon létrejövő, organikus struktúrák nagy mértékben különböznek, de minden szervezetnek szüksége van mindkettőre. A tervezett struktúrák nem képesek növekedni, a természetes szerveződések azonban könnyen alkalmazkodnak a változásokhoz, képesek fejlődni és érlelődni. Ezek a szerveződések a közösség kollektív kreativitásának kifejeződései [...] minden szervezet azzal a kihívással kénytelen szembenézni, hogy megtalálja-e a kreatív egyensúlyt e két szerveződési forma között.”

Capra ezek után a vezetés kérdésével foglalkozik, és ezt a tanítás és a tanárok szempontjából igen fontos témának kell tekintenünk. „A szervezet feladata többnyire a szervezet tervezése során fogalmazódik meg. Vezetőnek hagyományosan azt tekintik, aki ezt a feladatot jól meg tudja a többiek számára fogalmazni. A vezetőt azonban tekinthetjük a változás facilitátorának is. Ez a fajta vezetői szerep nem korlátozódik egy személyre; megosztható több ember között is. Lényege, hogy folyamatosan új szerveződések létrejöttét segítse elő, és a legjobbakat beépítse a szervezet működtetésébe.”

Úgy fogalmaz, hogy az új struktúrák létrejöttét „a tanulói kultúra létrejötte, a folytonos kérdésfeltevés és az innováció pozitívumként való kezelése [...] utasítások helyett a körülmények alakítása” facilitálja.

Akár az OFSTED-re is utalhatna bírálata, amikor arról beszél, hogy „a szervezeteket még mindig a tervezett, és nem a szervesen létrejövő struktúráik mentén ítélik meg,” illetve amikor ezt írja: „az élet új típusú tudományos megértésének egyik fontos következménye a szervezetek vezetői számára abban áll, hogy nagyobb figyelmet kellene fordítaniuk a szervesen létrejövő struktúrákra, és arra a vezetési stílusra, mely ezekre támaszkodik.” Úgy vélem, Capra szavait az oktatási rendszer tervezése során is megszívlelnélhetnénk.

Az organikus struktúrákra jó példa lehet a közelmúltban Tyneside-ban történt esetek egyike. Az egyik itt dolgozó tanár, miközben autójával kiment, hogy egy elhagyott területről összeszedje az elcsatangolt gyerekeket, felfigyelt egy területre, mely kiválóan megfelelt arra, hogy ott játszótér épüljön. Beszélt a helyben élő munkanélküliekkel, és együttes erővel összeszedték a területen elszórt hulladékokat, kutyapapírokat, üvegszilánkokat, majd pedig tárgyalásokat kezdtek az önkormányzattal és a helyi lakossággal, hogyan is lehetne a legjobban hasznosítani a megtisztított területet. A területrendezési munkálatokba számos munkanélküli fiatal is bekapcsolódott, és a „piszkos munka” elvégzéséhez magukkal hozták a haverjaikat is. Ezen a területen ma játszótér áll, melynek bokrait és padjait a helyi kertészek adományozták a közösségnek. Kialakítottak egy kutyasétáltatót is, melyet kutyapapírok-begyűjtő konténernek vesznek körül. Egyik éjjel ezen a környéken hatalmas utcai zavargás tört ki, miután a rendőrség üldözés közben megölt egy fiatal autótolvajt. A fiú barátai, ismerősei vandál pusztítást végeztek a környéken, ám amikor a játszótérhez értek, azt érintetlenül hagyva átvonultak rajta, és csak a tér túloldalán folytatták a rombolást. Számptalan más példát is felhozhatunk persze arra, amikor valaki összefogja és facilitálja a közösség ötleteit és energiáit. Úgy vélem tehát, itt az ideje a megbízás-modell alkalmazásának azokban az esetekben, amikor közösségeket kell bevonnunk a munkába. Ez a szülőkre és a gyerekekre éppúgy vonatkozik, mint a tanárookra.

Itt van aztán az a jelenség, amit Capra „visszacsatoló huroknak” nevez. „A visszacsatolás minden élő rendszer számára létfontosságú. A rendszerek a visszacsatolás révén tudják szabályozni és szervezni önmagukat. Az emberek közössége például tanulhat a hibáiból, mert szembeesül velük ezeken a visszacsatoló mechanizmusokon keresztül. A közösség tehát kijavíthatja és átszervezheti a működését, azaz szabályozni tudja azt. A visszacsatolás révén a szervezetek saját intelligenciával, tanulási képességgel rendelkeznek.” Másutt Capra idézi Niklas Luhmann-t, „aki az emberi közösségeket beszélgetések hálózataként írja le. Ezek a beszélgetések további beszélgetésekhez vezetnek, és önmagukat generálják. Egy elejtett megjegyzés például felerősödhet ebben a hálózatban, és akár központi jelentőségre is szert tehet. A hálózat bizonyos mértékű zárttsága, körülhatárolt volta vezet a közösség által közösen vallott értékek, magyarázatok kialakulásához, melyeket a további beszélgetések még tovább erősítenek.”

Niklas Luhmann fenti kijelentését megerősíti a Palo Alto-i tanuláselméleti kutatóközpont is, mely a következő megállapítást tette közzé: „A legfontosabb szervezeti szintű tanulás és kollektív tudástartalom a személykö-

⁸ A szerző írásában nem közli az idézett szövegek pontos forrását. (A ford.)

zi és informális kapcsolatok hálózatában rögzül, és a közösségen belüli párbeszédiken keresztül nyilvánul meg.”

Ez utóbbi megjegyzés pontosan rímel arra a négy modellre, amelyekről a fentiekben beszéltem. A szakértő köntösében zajló játék, illetve a szerep gördítése esetén ez az összefüggés elég egyértelmű. Ugyancsak könnyen felfedezhető a hagyományos drámamunka esetében is, amikor a drámatanár facilitátorként segíti a szerepben dolgozó kollégáját, vagy amikor ő maga lép időszakosan szerepbe. Mind a négy általam vázolt modell egybecseng továbbá a Capra által említett organikus szervezeti modellel és a visszacsatoló hurkok létezésével. A dráma lehetőséget ad arra, hogy különböző szerveződési formákat hozzunk létre, a gondosan megtervezett és kivitelezett tanári szerepbelépés pedig hatékony visszacsatoló eszköz lehet az osztálytermi munka keretei között.

Kérdezhetik, hogy milyen módon valósulhat meg a tantestületen belüli munkamegosztás. Mindaddig, amíg a megbízások csak „házon belül” működnek, azaz a tantestület tagjai találják ki a megbízást saját tantervi céljaik elérése érdekében, addig nem szükséges olyan mértékben kiterjeszteni őket, hogy külső szakemberek bevonása is szükségessé váljon. A szülőket és a szolgáltató háttérszemélyzetet viszont mindenképpen tájékoztatni kell a várható történésekről, és ők többnyire boldogan fognak szemlélőként vagy alkalmi segítőként (akár szerepben is) részt venni az eseményekben. A megbízás-modell keretei között végzett munka természetesen nem arra való, hogy kívülálló kibicek legeltessék rajta a szemüket. Ez igaz a szakértői játékokra és a szerep gördítésére is, hiszen a munka elveszti hiteles voltát, ha azt kívülállók nézik. Egyikünknek sincs módja arra, hogy megállítsa a világot, és kiszálljon belőle. Azt azonban könnyedén el tudom képzelni, hogy bizonyos megbízások olyan sokféle részfeladatot igényelnek, hogy azok összehangolásához, facilitálásához, a munkacsoport és a külvilág kapcsolattartásának megszervezéséhez szükség van egy külön személyre. Ennek az embernek tekintélyesnek és hitelesnek kell lennie, úgyhogy ez a feladat akár egészen más jelentéstartalmakat is kölcsönözhet egy iskolaigazgató munkakörének. Azt hiszem, a megbízások többsége esetén a munka java része az iskolán kívül zajlana. A tanárok egyik legfőbb dolga például az lenne, hogy feltárják azokat a munka elvégzéséhez szükséges információkat, információ-forrásokat, illetve megkeressék a tanácsadóként bevonható személyeket. Aközben pedig, hogy felkutatják és katalogizálják a rendelkezésre álló tárgyi és személyi erőforrásokat, kapcsolatokat építenek ki a külvilággal, és megerősítik az iskola és a helyi közösség kontaktusát. A honlapok és e-mail kapcsolatok világának bevonásával pedig számtalan kapcsolat építhető tovább.

A tantestület tagjainak össze kell gyűjteniük ismereteiket és képességeiket, de őszintén fel kell tárniuk hiányosságaikat is. Vannak például olyan tanárok, akik remek háttértámogatást tudnak biztosítani a munkához, de nem igazán jó előadók, mert nem tudják felkelteni és fenntartani a hallgatóság érdeklődését. A megbízás-modellen keresztül végzett munka azonban nem engedi meg az ilyen félrecsúszásokat, és semmiképpen nem azonos az „ahogy esik, úgy puffan”-szemlélettel. Ez persze – hiába vádolnak minket rendszeresen azzal, hogy mi csak játszadozunk – soha nem volt igaz egyetlen jól szerkesztett drámamunkára sem. A tanároknak meg kell tanulniuk, hogyan tegyék a csoport számára átélethetővé és hitelessé a megbízást, különösen a kisebb elvárásokat támaztó folyamatok esetében. A későbbi, nagyobb lélegzetű megbízások könnyebben tehetők hitelessé, mert szorosabb kapcsolatban állnak a helyi közösség mindennapjaival. A nehézség itt inkább abban áll, hogyan győzzünk meg egy csoportot arról, hogy a megbízás keretei között végzett munka valóban fontos, hiszen a gyerekek általában saját érdeklődésük és szükségleteik mentén közelítenek az iskolai történésekhez. Tapasztalataim szerint viszont egyetlen tanulócsopozort sem utasítja vissza a munkát, és nagy gondot fordít az igényes munkavégzésre attól fogva, hogy fontossá tettük számukra a munkájukkal szolgálni kívánt közösséget.

Én magam nem igazán értek egyetlen szaktantárgyhoz sem, ezért mindig is szükségem volt a szaktanárok és más szakemberek közreműködésére. Az én területem sokkal inkább a folyamatok szociális részének alakítása maradt. A szociális viszonyrendszerek vizsgálata azonban – és ezt egyetlen drámatanárnak sem kell hosszan magyarázni – bármely tudástartalom irányába indulva hasznos kiindulópontként szolgál, hiszen kapcsolatot teremt az ember és a feldolgozandó információ között, így megnyithatja a különböző készségek és érdeklődési területek felé vezető kapukat. Olyan szavak felé is utakat nyitnak, melyeket politikusaink sajnos eléggé elcsépeltek már: társadalom, morál, munka, család, figyelem, udvariasság, hiteles kommunikáció, megvalósuló álmok, minőség, elvárások, innovativitás. E szavak azonban a produktív és egészséges társadalmi fejlődés zálogai is egyben.

A megbízás-modellre talán a hőlégballon a legjobb hasonlat. A kosár tartalmazza azt az emberi erőforrást, mely megtermeli a rendszer egészének fenntartásához és mozgásához szükséges energiát. Tartalmazza, korlátozza, de ugyanakkor lehetővé is teszi az egész vállalkozás működtetését. A ballont a kosárhoz rögzítő kötelek azok a képességek, ismeretek, meggyőződések, melyek a folyamat végrehajtását szabályozzák és segítik. Ezek a szálak melyek felfelé futnak, és a ballon tetején találkoznak, juttatják el a kosárban ülőket utazásuk végső céljához. Én szeretem az ilyen képeket.

Szó szerint megbízások ezrei várnak megvalósításra, lehetővé téve az iskolák és a közösség egészének összekapcsolódását, interaktív és kölcsönösen egymásra utalt viszonyának kiterjesztését. Hiszek abban, hogy ha ez megvalósulhatna, a gyerekeknek nem kellene tizenkét-tizenhárom évig úgy élniük, hogy meg vannak fosztva a saját iskolai életükre vonatkozó, védett környezetben, mégis önállóan meghozott döntések felelőssége alól. Így nem adódna elő az a helyzet, hogy tizennyolc évesen minden előzmény nélkül – mint Pallas Athéné, kipattanva Zeusz fejéből – az érett személy teljes fegyverzetében kelljen megjelenniük a társadalom más tagjai előtt. A szakértői játék és a szerep gördítése lehetővé tenné számukra, hogy képességeiket fejlődésükben vizsgálhassák, illetve kinyilváníthassák érdeklődésüket és készségeiket. A megbízások teljesítésére épülő iskola pedig zökkenők nélküli átmenetet biztosíthatna számukra az iskola világából a munka és a közös tapasztalatszerzés világába.

Mindaddig, amíg a tanárok tanítani, a tanulók pedig „tanítódni” jönnek az iskolába, mindkét fél energiái elpocsékolódnak. Paradox módon, ha a tanárok azt tapasztalják, hogy nem kell „erőből” tanítaniuk, aktívvá és kreatívvá válnak, és a tanulók által is szívesen fogadott ötletekkel és ismeretekkel állnak elő. G. B. Shaw megjegyzése („aki tudja, csinálja, aki nem, az tanítja”), mely mindig is bántott engem, és amely véleményem szerint sajnos kultúránk egyik alap-mítosza lett a pedagógia kapcsán, ezáltal remélhetőleg a feledés homályába merülhet majd.

Az általam ismert, tanárokat és tanulókat egyaránt lázba hozó megbízás-jellegű munkafolyamatok közül talán azt a régi esetet tartanám modellértékűnek, amelyben egy iskola természettudományos szakköre még jóval a NASA szakemberei előtt megtalálta és azonosította az első szovjet Szputnyikot. Gondoljunk erre, ha elcsüggednénk!

Fordította: Szauder Erik



Mielőtt meghalok, meg akarom csinálni!

Almási Gizella⁹

Várkonyi Zoltán az egyik első olyan művész-pedagógus volt Magyarországon, aki ismerte és alkalmazni akarta a drámapedagógiát mint eszközt és mint módszert is. Sőt, ő szervezte meg az első olyan pedagógustovábbképzést, amely a drámapedagógiába való bevezetésről is szólt.

Merész állítások? Vállalom! Fentiekre bizonyítást a Bácskai Miska bácsival töltött néhány óra adott.

Bácskai Mihály: 1929-ben született és 1953 óta tanít Szentesen. „A feleségem kapott egy papirost, hogy Szentesre helyezik, mert a férje ott tanít. Ugyanakkor kaptam én is. Engem is Szentesre helyeztek, mert a feleségem itt tanít.”

Miska bácsi már az első évben megszervezte az azóta országos hírűvé vált szentesi diákszínpadot, mellyel az amatőr mozgalom egyik megújítója lett. A nagy kiugrást, a nagy sikert az amatőr színjátszók 1971-es – Szóljatok szép szavak! címmel meghirdetett – országos versenyén elért első helyezésük jelentette. Egy bűbájos, folklór alapú, a népköltészet leány-legény csúfólóiból merítő összeállítást adtak elő Férhó kéne menni címmel. (E dolgozat írója is ott ült a döntőn, a Madách Színház nézőterén – akkor, mint szerkesztő gyakornok –, s jelentő, eget rengető siker volt. Az amatőr színjátszó csoportok ettől kezdve a „szentesi iskolát”, mint az akkori legtehetségesebb, legkreatívabb műhelyt emlegették.)

A tanítás mellett 1960-1974 között az irodalmi színpadok megyei szakfelügyelője, 1974-től 1990-ig pedig a szentesi Horváth Mihály Gimnázium igazgatója volt Miska bácsi, aki ma már nyugdíjasként neveli, tanítja tovább az ifjúságot. Bizony, még 75 évesen is foglalkozik színjátszó csoportokkal, rendez, színjátszó találkozón vesz részt, zsűriztet, szóval dolgozik és dolgozik, hiszen él-hal a munkájáért, a fiatalokért.

Életének legszebb szakasza fűződik Várkonyi Zoltánhoz. „A drámai tagozat mindannyiunk életében a nagy kaland, ami, azt hiszem, semmihez sem hasonlítható.”

Most nézzük, hogyan jut el a drámasztályok kialakításának elképzeléséhez, tervéhez, Várkonyi Zoltán!

Várkonyinak a Főiskola rektoraként napi gondokkal kellett folyamatosan megküzdenie. Csak példaként két probléma: a fiúkat csak előfelvétellel vehették fel (ez azt jelentette, hogy Várkonyi minden évben katonaságot halasztó engedélyért folyamodó kérelmek sorával bombázta a minisztériumokat, hogy kellő mennyiségű fiúval

⁹ Részlet Almási Gizella (a Színház- és Filmművészeti Egyetemen drámapedagógia szakirányú továbbképzési szakának hallgatója) *Mindig színházat csinált* című szakdolgozatából, mely Várkonyi Zoltán művészetpedagógiai munkásságával foglalkozik.