

# Az aktív tanulás lehetséges keretei

az iskola és a társadalom közti kapocs négy modellje  
– előadás a 2002-es NATD-konferencián<sup>1</sup> –

Dorothy Heathcote

1. **modell** – a dráma mint az emberek megismerésének eszköze
2. **modell** – szakértői dráma
3. **modell** – a szerep gördítése
4. **modell** – megbízatás-modell

Lassan tanulok. Időnként váratlan felismerés tör rám, ami új fényt vet az eddigi munkámra, és hirtelen minden összeáll a fejemben úgy, mint még soha. Amikor ilyesmi történik, bosszant, hogy eddig ezt miért nem vettem észre. Lehet, hogy mindenkinek csak adott számú „heuréka” adatik meg, nehogy elbázzuk magunkat. Emlékszem, erről beszélgettünk egyszer Gavinnel. Ő madártávlatból lát rá a dráma és tanulás teljes területére, én meg csak fürom előre magam a föld alatt, mint valami vakond, és időnként kibukkannok a felszínen, hogy megvilágosodjak.

Ilyen élményem volt akkor is, amikor a tavaly novemberi Gradgrind-konferenciára készültem; olyasmivel akartam előrukkolni, amit érdemes elmondani és meghallgatni. Akkoriban úgy gondoltam, hogy feltaláltam az iskolarendszer egy új paradigmáját, de ahogy rakosgattam össze a részleteket magamban, bevilant egy még eredetibb gondolat. Erről a két meglátásról szól ez az írás. Számomra a második gondolat még az új paradigmánál is nagyobb felismerés, bár ez utóbbi nagyobb szerepet játszhat a jövőben az iskolai aktív tanulási folyamatok alakításában.

Rájöttem, hogy minden egyes tanítási stratégia mögött, amit idáig kidolgoztam, az állt, hogy nem tudom elviselni azokat a helyzeteket, ahol „ki kell oktatnom az embereket”. Ha erre kerül a sor, azt érzem, hogy megszegem a lelkem mélyéből jövő szabályt, ami a hatalommal való visszaélésre figyelmeztet. Ez így eléggé fennkölt hangzik, de valójában annyit jelent, hogy a kapcsolat nem az együttműködésen alapul. Ahhoz, hogy rávegyünk egy osztályt az együttműködésre – ami nem jár, ha nem érdemeljük ki – kifinomult és őszinte stratégiákat kell alkalmaznunk, amelyek inkább összekovácsolnak, és nem szembeállítanak a társasággal. Így miután rábredtem a stratégiák meghatározó szerepére, megvizsgáltam az új paradigmát, és megértettem, hogy az lényegében egyenesen következik mindabból, amivel az elmúlt években foglalkoztam.

A következőkben a tanár-diák tevékenység négy modelljét elemzem az általam drámának tartott megközelítés alkalmazásával, bár valójában mind a négy modell azon alapul, hogy a résztvevők elfogadják a közösen teremtett és jóváhagyott fikció keretei között zajló munkát. A fikció magában foglalja a „dráma” fogalmát. Kiterjeszti a cselekvési lehetőségeket és egyúttal szükségszerűen el is mossa a műfaj határait. A cselekvésnek ezt a szélesebb spektrumát sokan kritizálták, mert nem magyaráztam el – nem is tudtam volna –, hogy az én értelmezésem a fikcióról átfogóbb, mint a dráma.

**Az 1. modell** nagyon ismerős. **A dráma mint az emberek felfedezésének eszköze:** felderíti, hogyan viselkednek, milyen viszonyok közt élnek, hogyan reagálnak az őket érintő eseményekre. A színház mint művészeti forma a játékhoz hasonlóan önmegvalósító tevékenység: a közreműködők tevékenységén keresztül valósítja meg a saját jövőjét. Ez egy adott szinten feljogosítja a tanárokat és az osztályokat a színház és a közönség rendszerének használatára. De az emberek és események felderítésének ezen „tisztá” formája köré más formák egész hálózata szerveződött, amelyet különböző tanárok hoztak létre a saját érdeklődésük és elvárásaik alapján. Ez egyfajta „alakváltó”, amely képes különféle formákhoz igazodni, de nem nélkülözhet bizonyos elemeket, ha a drámamunkával hozzuk kapcsolatba.

1. Társas együttműködésen keresztül valósul meg
2. A felderítés mindig a közvetlen jelenben történik és a közreműködők egyes szám első személyben vesznek részt az eseményekben. Ez a drámai elem.
3. A három társadalmpolitikai szint egyikét szem előtt tartva kell bevonni résztvevőket. Ez a három szint az egyén pszichológiai késztetése a cselekvésre, a közösség antropológiai hajtóereje és a hata-

<sup>1</sup> A National Association for the Teaching of Drama, vagyis a brit drámatanárok egyik nemzeti szövetségének konferenciáján elhangzott előadás szövegét már közölte a Drámapedagógiai Magazin 26. és 27. száma. Most a szerző friss kiegészítéseivel és javításaival, új fordításban jelentjük meg. (A szerk.)

lom működésének társadalompolitikája. Ez a három szint teszi gördülékennyé, de egyben kiélezetté is a munkát, ezek töltik meg jelentéssel a résztvevők számára a hétköznapi és jellegtelen történéseket.

4. Mindig szükség van valamilyen viselkedésbeli módosításra, nehogy összekeveredjen a fikció azzal, ahogy az emberek a mindennapokban viselkednek. Ha kis mértékben is, de szelektálni kell.
5. Az eseménynek kell, hogy legyen fókusz; általában hasznos feszültség eredményeként, amit szándékosan kell kialakítani. A korai fázisokban ez a tanártól ered, mint a legelső öltés egy kárpiton, ami körül szinte magától kibontakozik a többi minta.

Ebben a fázisban a tanár feladata a darab „megírása”, vagy még inkább az anyag természetéből kiinduló megformálása. Azért szeretem a „megformálás” kifejezést, mert azt tükrözi, ahogy az alkotó szándék együttműködik az alakulni vágyó anyaggal. Egy kézműves mester ösztönösen az általa megmunkált anyag természetéhez igazodva alakítja ki a formát. De mi a helyzet a tanárral és az adott osztály – szociális vagy műveltségbeli, tudásbeli értelemben vett – természetével? Ez a probléma lényege, és ezért van szükség a stratégiák és egyeztetések ilyen széles skálájára.

A művész átélése megóvja a fát vagy követ, és a tanári stratégiáknak ugyanígy meg kell óvniuk az osztályt attól, hogy a résztvevők fenyegetve érezzék magukat, ki legyenek téve mások tolatkodó bámulásának vagy túlzottan kiszolgáltatottá váljanak. Mindig is éreztem, hogy ezt bármi áron el kell kerülni, ezért is kezdtem kidolgozni ezeket a stratégiákat, és ezért gondolja sok szemlélő azt, hogy az óráim nagy része úgy megy el, hogy *el sem kezdem az órát*. Valójában tudtam, hogy a megegyezéshez és az érdeklődés felkeltéséhez távolságra van szükség, mielőtt felállnánk és fejest ugranánk a helyzetbe. Ez indokolja a rajzokat, a szerepbe lépést, azt, hogy előre eldöntjük, mi lesz a végkifejlet, anélkül, hogy az odavezető utat és a ráfordított időt megszabnánk. Így aztán az óráim már ekkor is „fonáknak” vagy legalábbis statikusnak tűntek, mivel előbb a gyerekek gondolatait mozgósítottam, és csak aztán magukat a gyerekeket.

Visszatekintve már látom, hogy az általam előkészített anyag célja a hasznos feszültség kialakítása volt, hogy mire a gyerekeket beszipantja a helyzet, már semmitől sem riadnak vissza, bármilyen tapasztalatlanok is lennének. Ez még jóval azelőtt volt, hogy találkoztam volna Bruner partikularizációs folyamatával, amit látva azonnal ráismertem a megértési szintekre: az **ikonikus szint** (képi reprezentáció: *lásd át a képet*), a **szimbolikus szint** (fogalmi reprezentáció: *alakítsd át az írás ismerős eszközeivel és beszélj át*), és csak aztán térünk rá az **expresszív szintre** (cselekvési reprezentáció: *tedd meg most*). Hogy végig tudjam vinni a csoportot ezeken a szakaszokon, kénytelen voltam kibővíteni a stratégiai kellékteremtőm. Ezért fordítok annyi figyelmet a különböző „hangokra”, ez indokolja a papírhasználatot, a védelmet szolgáló konvenciókat és mindenekfelett ezért lépek annyiszor különféle finom szerepekbe a munkám során.

Volt azonban egy elem, ami látszólag a semmiből bukkant elő, de amit mégis alkalmaztam már a legelső tanítási helyzetemben is. Tudtam, hogy egy közös nézőpontot kell kialakítanom a csoportban, és nem kiosztani a szerepeket a gyerekekre, mint ahogy a színészeket rendezik. Azok után, hogy épp akkoriban voltam túl egy hároméves színiakadémiai képzésen, magam sem értem, hogy történt mindez, de mindenestre előrevitte a munkámat.

## 2. modell: szakértői dráma

Foggal-körömmel ragaszkodom a „szakértő köpenye” elnevezéshez<sup>2</sup>, mert ennél pontosabban nem is tudnám kifejezni ezt a fogalmat a teljes valójában. Két jelentésrétege van, és mindkettő figyelmet érdemel. „Szakértő”, mert a tudás megszerzése és a készségek elsajátítása a cél. „Köpeny”, mert ezt magamra öltve jelzem a hivatásomat, és így nyilvánítom ki *a közösségben*, hogy meg akarok felelni mindannak, amit elvárnak tőlem. Ennek része a stílus, a hozzáállás és az azonosulás, amit időbe telik megteremtteni a fikció során, mint ahogy a való életben is. Tanárként céltom, hogy a diákok élvezzék és sikerrel hasznosítsák a tananyagot, de hiszem, hogy ez azáltal valósulhat meg, ha foglalkoznak az anyaggal és összerakják az apró részeket. Mikor magunk mögött hagyjuk a formális tanulás kereteit, arra kell hagyatkoznunk, amit tudunk, hogy teljes lényünkkel osztozzunk a tudásban.

A szakértői dráma továbbviszi az 1. modell elemeit, csak a közös nézőpont itt olyan feladatban valósul meg, ahol egy ügyfél is megjelenik a képen, és úgy működik az egész, mint a régi idők céhjei. Egy mester felügyeli az inasok tevékenységét, de mindenki együttműködik a munkában, amelyet az ügyfél számára kell elvégezni. Magamat úgy tekintem ebben a formában, mint egy céhmestert, akinek a feladata a munka lendületének megadása, felügyelete és fenntartása. Az 1. modell a *feltárási folyamatok* formáját vál-

<sup>2</sup> A magyar szakirodalomban (D. Heathcote ragaszkodása ellenére) nem a szakértő köntösében kifejezés honosodott meg. Miféle köntöse lehet egy szakértőnek? A *tudós köpenye* értelmileg pontosabb lett volna, de azt Szauder Erik nem kedvelte a 90-es évek közepén, a terminológia kialakítása során folytatott magányos vitáinkon, lévén szűkít az eredeti kifejezés jelentésén: a szakértőnek nem feltétlenül kell tudósnak lennie. Így maradt a *szakértői dráma*, illetve a rövidebb időre szóló, konvenció szintű alkalmazásra a *szakértői játék*. (A szerk.)

toztatja meg, ez a modell pedig az egyes *epizódok formáját* alakítja, és itt a céhmester hozza be a fókuszba a vállalkozás összetettségét és a tananyagra vonatkozó igényeket. A modell oly módon került kialakításra, hogy a tananyag köré épüljön, anélkül, hogy erőltetnénk az adott feladatok elvégzését, hiszen itt az ügyfélnek kell megfelelni, és az ehhez szükséges irányítást és hatalmat körültekintően és bőven adagoljuk a „tanítványoknak” a munka során.

Ez elsősorban a tanár által beszélt nyelvezetnek köszönhető, aki a céhmester-szerepben korlátozott kódot használ. A tanár itt kétféle módon tud közreműködni a munkában. Ha magára ölti a „köpenyt”, akkor mint *mester* szabályozhatja a viselkedést, információt szolgáltatathat a korlátozott kód használatával és megalapozhatja a vállalkozás során végzett feladatokba vetett hitet. A „köpeny” nélkül a tanár segítőként járulhat hozzá a vállalkozás sikeréhez. Így a feladat segít a résztvevőknek egyes vonatkozásokat át gondolni. A tanár soha nem szólal meg a szakértő oktató hangján. A kommunikáció formája a „segítőkész kolléga” – Chris Lawrence kifejezésével élve az „értő tanú” – beszédmódja lesz, ami pontosan fedi az én elképzelésemet.

Érdemes egy példával szemléltetni, hogy miként szólal meg ez a kétféle hang ugyanabban a helyzetben. Ez a helyzet a Broadwood Általános Iskola tanulóinál adódott, akik egy cipőgyárat működtettek északeleten, ahol a munkások nagy része a munkanélküliség veszélyével nézett szembe.

**A céhmester hangja:** *Nem szívesen mondom ki, de manapság már nem csináltatnak annyian méretre cipőt, mint régen. Muszáj lesz más bőrös munkákat is elvállalnunk... Gondolkozom azokon a vindolandai római bőredényeken...*

**A tanár hangja:** *Emlékeztek a felmérésünkre, hogy hány cipőnek van mostanában kézzel készített talpa és felsőrésze? Mi lenne, ha megpróbálnánk kitalálni más dolgokat is, amit gyárthatnánk bőrből, hogy a munkásainknak legyen munkája? Elmondhatnánk a céhmesternek a következő gyűlésen...*

A szakértői drámát akkor vezettem be, amikor olyan tanároknak akartam segíteni, akik nem értették, hogyan lehet „szindarabíróként” feszültséget teremteni, és elejét akartam venni annak, hogy a gyerekekre mindenáron ráerőltessék a színjátszást, érzelmikifejezést és mások viselkedésének imitálását. Egyszerűbbnek tűnt, ha először feladatokkal kezdünk, és minden vállalkozást valami nagyon veszélytelen tevékenységgel indítunk, például Bruner háromféle közelítésmódjának és fókuszálásának alkalmazásával. Kitalálhatunk egy nevet a vállalkozásnak vagy lerajzolhatjuk a helyet, ahol dolgozunk, de bármilyen közösen végzett munka megteszi, csak ne kelljen hozzá túlzott szakértelem. Az 1836-os Brewery Stables (Sörfőzdei Istálló) esetében például azzal kezdtünk, hogy mindenki találja ki a saját lova nevét, amivel a sörröshordókat szállítja. Mikor megírtuk a neveket és elhelyeztük őket a teremben, elkezdhetjük „kiistállózni” a lovainkat. Ebből az egy feladatból kiindulva kialakulhatott a kép egy sörfözde összetett működéséről, mert tudtuk, hogy a „mi” lovaink hol vannak.

A szakértői dráma egy nagyon fontos feladatot képes nagyon könnyen megoldani. Kialakítja a résztvevők fejében figyelő nézőt – az önmegfigyelést. Az teszi ezt lehetővé, hogy a vállalkozásunk részeként megjelenik az ügyfél, és ez mindenkiben tudatosítja, hogy miért is kell az adott feladatokat elvégezni. A szakértői drámában az ügyfél a fejünkben olyan, mint az anyagot megformáló művész: ő végzi el a végeredmény létrejöttéhez szükséges lépéseket. Az iskolában az osztállyal dolgozva a céhmester vezeti be az elvégzendő feladatokat, és ezeknek kell a gyerekeket összekovácsolniuk, hogy létrejöhessen a közös nézőpont és a közös cselekvés, és megjelenjen a munkások közössége. **A szakértői drámában meghatározó a közösség.**

A szakértői dráma szorosan kötődik a játékhoz anélkül, hogy a gyerekek „gyerekesnek” éreznék magukat tőle. A játékban a játékosok akarata alakítja a világot, amit ők uralnak, és addig élnek benne, amíg izgalmasnak találják. Ugyanez igaz a vállalkozásra is. Mindenki felnőttként van jelen, szembenézve a felnőttek felelősségeivel és a döntéseik következményeivel. Ennek viszont van egy velejárója, amit szem előtt kell tartanunk (és aminek lehet némi utóhatása, ha olyan kollégák nézik az órát, akik még nem találkoztak ilyesmivel): kívülről az ilyen óra összevisszaságnak tűnhet, ahol a tanár láthatóan elvesztette az irányítást az óra menete fölött. Ez azért van így, mert a játékhoz hasonlóan itt is minden gyerek a saját ütemében kapcsolódik be az első feladatokba, a saját szocializációs szintjének, képzelőerejének és informáltságának megfelelően. A tanár már az első fázisokban hamar észreveszi a lógósokat, az utánzókat, a szemlélődőket, a vezetőket, és mindenekelőtt a „színészeket”, akik az első adandó alkalommal krízishelyzetekkel állnak elő. A céhmester feladata, hogy ilyenkor visszafogja őket. Például az istállóban egyszer tömegesen kezdtek lesántulni a lovak. „*Azt mondd, hogy képes voltál ennyire elhanyagolni a lovak patáját? Ha a főnök meglátja ezt, amikor befogjuk a lovakat, nem hiszem, hogy továbbra is alkalmazni fog! Nézd csak meg még egyszer...*” Ezért is ragadt rám a „goromba Heathcote” becenév...

Ez a látszólagos káosz felveti a kérdést, hogy milyen is egy „rendesen” szervezett óra. Sok évvel ezelőtt egy iskolaigazgató mondta egy tanáráról, aki épp a másoddiplomás képzését végezte nálam, hogy „engem nem izgat, mit csinál, csak legyen csönd, amikor a Coriolanust tanítja!” Az igazgató nyilván tudta, hogy milyennek kell lennie egy rendes órának, és ma sincs egyedül ezzel a nézetével. A szakértői drámánál a kívülről jövő rendezettségére várni kell addig, amíg a gyerekekben kialakul a közös vállalkozás felelősségébe vetett hit. Az 1836-os istállóban negyedórába telt, mire az etnikailag vegyes hatodikos csoport elkezdett azon aggódni, hogy lesz-e elég széna, és ez nem volt elvesztegetett idő, hiszen a gyerekek gyorsan átérzik a helyzetükkel járó hatalmat.

Az 1. modellben az egyes feladatok adnak a hátteret ahhoz, hogy kitaláljuk az emberek életét és „történetét”. A 2. modellben nincs is történet, hiszen itt egy életstílust építünk egyre bonyolultabb kulturális és társadalmi körülmények és helyzetek felé haladva, amelyek **közösségi értékeket, erőfeszítéseket és világnézeteket** olvasztanak magukba. Ettől válik a tananyaggal való munka célzottá és eredményessé (itt nincs szükség tét nélküli próbakörökre), ahol a gyerekek készségeket fejlesztenek, és új dolgokat tanulnak, a kontextusbeli igényeknek megfelelően.

A saját fejlődésemmre visszatérve: a dráma ezen modellje miatt stratégiák sokaságát tanultam meg, amelyek kiállták a próbát: munkára ösztönözték a gyerekeket, megvédték őket a kiszolgáltatottságtól, és az én szerepbe lépésem hatására csoporttá szerveződve közös nézőpontot alakítottak ki az esemény kidolgozása során. Ha valakinek ideiglenesen egy kívülálló „másik” szerepét kellett felvennie, azt is meg tudtuk beszélni az általam kifejlesztett konvenciók által nyújtott védelem mellett. Ez modell, a szakértői dráma mindezeket alkalmazta, de ezen felül egy folytatásos történeté fejlődött, amely az epizódok alakításával bármilyen tananyaghoz igazítható. Mindkét modell teljesíti azt, amire tanárként szükségem van: segítséggel az iskolán kívül pozitív társas közösségek alakulhatnak ki.



Dorothy Heathcote a Káva Kulturális Műhely szervezte mesterkurzuson.  
Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2009. április 6. *Kaposi László felvétele*

**3. modell:** ezt a modellt úgy neveztem, hogy „A SZEREP GÖRDÍTÉSE”, mert az alapvető munka tanártól tanárig gördül, és több osztály is osztozhat a közös kontextuson. Ez főleg középiskolában lehet hasznos, ahol a tanárok többsége szaktanár és csak hetente vagy kéthetente találkoznak a gyerekekkel viszonylag

rövid időkre. A tanárok gyakran érzik magukat elszigetelve, mert a tananyag rájuk eső része élesen elkülönül a többitől. Ha van külön drámatanár, akkor neki kell kitalálnia a saját tananyagát, és bármennyire is próbálja a drámaórával más tanulási területek tanítását elősegíteni, az óráját gyakran „töltelékórának” minősítik. Ezért találtam ki a szerep gördítését, hogy ezáltal ellensúlyozzam a szaktanárok elszigeteltségét és segítsek a diákoknak, hogy óráról órára átviessék ugyanazt a kontextust, és felfedezzék, hogyan kapcsolódnak egymáshoz az egyes tantárgyak. A készségek és a tudás megosztása a tanárok és a diákok számára egyaránt létfontosságú.

A szerep gördítése működhet egy tanárral is, aki az órarendben szereplő órákkal dolgozik, de tanárok csoportjával is, akik közelebb szeretnének kerülni a kollégáik tananyagához anélkül, hogy túlzottan felborítanák a saját órarendjüket. Ennek érdekében a tanári csapatnak ki kell építenie egy közös kontextust, ami egyfajta bankként tartalmazza majd mindazt a tananyagot, amit az egyes tantárgyak tanárainak le kell adniuk. A csapat minden tagja figyel, hogy a számukra szükséges anyag meglegyen a bankban, hogy az ő órájukon is használható legyen a közös kontextus.

A szerep gördítése során a résztvevők egy közösség különböző oldalait veszik szemügyre. Ők maguk nem a közösség részei, de idővel sok mindent megtudnak arról, hogy milyen volt ez a közösség a múltban, milyen most, és hatalmukban áll befolyásolni, hogy merre fejlődjön tovább. A tanári csoport létrehoz egy közösséget, ennek helyéről és tulajdonságairól előre megállapodnak, és ezeket mindenki szem előtt tartja majd, amikor a közösség ügyeit és témáit kidolgozzák. Ebbe a modellbe rövid és hosszú órák egyaránt beleférnek. Néha csak egy rövid helyzetet vizsgálnak meg, amely a tanár tantárgyához kötődik. A munkát félbe is lehet hagyni, hogy egy következő osztály továbbvihesse, vagy fel lehet használni egy csoport eredményeit egy másik tanulási területen végzett munkához.

Az egyik birminghami iskola szervezett egy ilyen csoportot a művészet, a történelem és a dráma területeit ötvözve. Minden tárgynak megvolt a kötelező tananyagmennyisége az adott félévre. A történelmet tanító kolléga azt szerette volna, hogy a szász kultúrát tanulmányozzák a gyerekek, különösen a társadalmi hierarchiával kapcsolatos törvényeket. A művészettörténetet és technikát tanító tanár abban a félévben a pastiche (utánzó) festéssel szeretett volna foglalkozni és különböző korok stílusának elemzésével. A technika tananyag a háromdimenziós modell készítésétől a számítógépes modellezésig terjedt. A drámatanárnak az volt a célja, hogy a gyerekek többet megtudjanak arról, milyen volt az élet a fogyasztói kultúra előtt, és meg akarta velük szerettetni az olvasást is.

Kidolgozták hát Leyford városát, amely a szász idők óta áll, és jelenleg egy magánszemély által felajánlott adományt készül elfogadni. Az általuk elkészített várostérképen a kis Reeve Könyvtár is fel volt tüntetve, amely egy műemlék pajtaépületben kapott helyet. A központban egy (már nem használatos) mozi, a térkép szélén pedig egy magánkézben lévő szász udvarház és néhány istálló volt látható. A térkép arról árulkodik, hogy Leyford valóban létezik, van múltja, és még mindig lakják, így van jövője is. A tanárok emellett létrehoztak néhány tárgyat és anyagot a tanítási céljaiknak megfelelően. A történelemtanár elkészített egy „megrongálódott” kéziratot, amely egy olyan polgár emlékeit tartalmazta, aki fiatalkorában tanúja volt a ma Halley-üstökösnek nevezett égi jelenségnek. Az emlékirat tartalmazta a szász élet részletes leírását, de egyben izgalmas beszámoló is volt arról a napról, amikor a vadászok rábukkantak két zöld gyermekre, és az udvarházba hozatták, majd felnevelték őket.

Az udvarház renoválása során a falon talált freskótöredékek az említett vadász történetét ábrázolták. Mivel a művészettanár által festett freskó darabokban volt (gipszből készült, a hátoldalát kartonpapír védte), a gyerekek tanulmányozhatták a festmény stílusát és a témát, és kiegészíthették a hiányzó részeket, éppúgy, ahogy a mai restaurátorok dolgoznak – ezáltal a pastiche-elem is megjelent. A könyvtár épületként szolgáló Reeve-pajta egy sorozatnyi műszaki rajz alapján öltött alakot, ahol a terveken jól látszott az eredeti szász alaprajz hatása. A drámaóra feladata az volt, hogy a gyerekek egy polcrendszer tervezzenek a műemléképületben létesített könyvtárba, hogy az új szerzeményeket legyen hová elhelyezni, és ebből kiindulva kidolgozzák a könyvek rendszerezését. A gyerekek többnyire nem szerettek olvasni, de szükségük volt rá, hogy fontosnak érezhessék magukat és kezdeményezhessenek.

Mikor a csapat kidolgozta a kontextust (ami ebben az esetben egy város volt, de nem feltétlenül kell ilyen nagy társadalmi struktúrát felépíteni), együtt ki kell találniuk valami zavaró tényezőt, amely változásokat hoz a helyiek életébe. Ez olyan, mint a színdarabírás gyakorlatában a feszültség megteremtése, és itt a változásokat a tananyag szerint kell alakítani.

Leyford lakosai egy nagy értékű felajánlást kaptak egy hálás helyi polgártól, aki nagy vagyonra tett szert és tartósan sikeres karriert mondhat magáénak. Az illető egy popsztár (nincs előre kikötve, hogy nő vagy férfi), aki Leyfordban született, és bár azóta sokat utazott a világban, a rokonai még mindig a városban élnek, és a hagyományos életstílust követik. A sztár az elhagyott mozi területén akart felépíteni és felszerelni egy új, nagyobb könyvtárat, és a szász udvarházat és az istállókat meg akarta venni, hogy iskolát

hozzon létre vak gyerekeknek (akik javára mindig szívesen adakozott), az istállóban pedig vakvezető kutyák számára létesítsen kiképző iskolát.

Ezek a változások, az új könyvtár, a vakvezető kutyák és a vak gyerekek iskolája mind határozott célokat szolgáltak. A vak gyerekek iskolájának hangoskönyvekre van szükségük, így a gyerekeknek történeteket kell találniuk és felolvasniuk, majd az így elkészült hangfelvételeket más osztályok átnézhetik.

A vakvezető kutyák által a gyerekek ráláthattak az érzelgősségtől mentes állattartás módjaira, és valódi vak emberek látogatására is sor került, akik a kutyákról és a képzésről szerettek volna többet megtudni. A téma a fiatalabb osztályoknál is felkeltette az állatok iránti érdeklődést. A hangoskönyvek pozitív fogadtatásra találtak a vak emberek körében, akik javaslatokat tettek további kazetták elkészítésére, amelyeket háttérzajokkal színesíthetnének, vagy különböző helyeken vehetnének fel.

A szerep gördítésénél a drámai elem abban fedezhető fel, ahogy kialakul a gyerekek hite a megismert emberek életében és a jelen korban zajló eseményekben. A megtalált bizonyítékok különféle kérdéseket vetnek fel attól függően, hogy az adott tanár a város életében előforduló ügyek közül melyikre helyezi a hangsúlyt. A tanárok ki sem ejtik a „dráma” szót, és semmiképpen sem drámaprojektként vezetik be az egészet.

Leyford városával kapcsolatos munka úgy indult, hogy érkezett egy levél a műemlék-pajta fejlécével és a Régi Reeve Könyvtár logójával, amely szerint „kapcsolatba lépett velük egy korábbi leyfordi lakos, aki jelenleg főként Amerikában él és sikeres karriert futott be egy popegyüttes élén. Az illető szeretné kifejezni háláját szülővárosa, Leyford iránt, és egy új könyvtárat kíván létesíteni stb.” A térkép átböngészése és az egyes helyek megkeresése arra az osztályra várt, akiknek arra volt szükségük, hogy gyakorolják az olvasást és a döntéshozást. A csoport átbeszélte a dolgot, döntött a kivitelezhetőségéről, és megfogalmazott egy hirdetést a helyi lap számára, amelyben tájékoztatták a lakosokat a felajánlott adományról és összehívták őket a javaslat áttanulmányozására. Minden osztály a normál tanítási időben kapta kézhez ezt a levelet, és rögtön a leyfordi térképhez fordulhattak, amelyhez mindenki folyamatosan hozzáfért, és így indult útjára a város létezése. A lehetőségek közös tárháza adott, innen meríthet a tanári csapat minden tagja a saját tananyagának megfelelően, és a központi kontextuson belül bármin dolgozhat a csoporttal.

Mindazonáltal az osztályok által létrehozott anyagok mindenki számára elérhetőek, hogy másokat is munkára ösztönözhesse. A végeredmény igen terjedelmes lehet. Vannak köztük hevenyészett jegyzetek vagy skiccek, amelyek még továbbgondolást igényelnek. Másoknál kisebb pótlásra van szükség, például illusztrációra váró szövegek vagy összefoglaló nélküli tanulmányok. A freskókat és a régi kéziratot a tanárok a speciális tananyag átadásának lehetőségét szem előtt tartva hozták létre, de egyéb tanulási tapasztalatok is adódtak belőlük, amelyeket más osztályok fel is használtak. Nyilvánvalóan szükség van arra, hogy elkülönítsünk egy külön teret a felhalmozott anyagmennyiség bemutatására és rendszerezésére.

Sajnos az a tapasztalatom, hogy egy efféle gyűjtemény a kollégák szemében vagy felvágásnak minősül vagy, ahogy egy osztályfőnök maró gúnnyal fogalmazott, „ez olyan, mint egy óvodai kiállítás”. Az illető persze nem tett említést a gyerekek tömegéről és arról a néhány tanárról, akik rendszeresen elzarándokoltak ide, hogy megnézzék, „hogyan áll most Leyford”. Milyen weboldalak születhetnének a szerep gördítése nyomán!

Tehát a szerep gördítése egyfajta szappanoperává válik, amely rengeteg ember közös hozzájárulásával alakul, ahogy Leyford története kibontakozik. Az újabb és újabb epizódok azáltal születhetnek meg, hogy – egy szappanoperához hasonlóan – a központi szereplőkből és a meghozandó döntésekből adódó egyedi szituációk szinte kínálják magukat a feldolgozásra. Például dramatizálás után kiált a helyzet, mikor a város átveszi az adományozott csekket a popsztártól (aki itt szerepbe lépett tanár), vagy amikor a templomban dolgozó emberek felfedezik a freskót. A középkori időkben játszódó vadászatot is szívesen felelevenítették a gyerekek, amikor a zöld gyerekeket megtalálták a vadászok; ez utóbbira „a mi Leyfordi Fesztiválunkon” került sor. Ezek mindegyike körültekintő irányítást és szakértelmet igényel a tanár részéről. A helyzet szinte kiköveteli a tananyag megjelenését, hiszen „mi mind itt élünk, Leyfordban, és ez az adomány annyi mindent megváltoztat az életünkben!” Ezért restauráltatjuk a freskót, ezért rendezzük meg a Zöld Gyermek Felvonulását stb.

Mára elkészült a közösség archívuma, olyasmis, mint egy kataszter vagy lajstrom [eredetiben: az *Ítélet-napi Könyv/Domesday Book: középkori összeírás az angliai birtokokról és lakosságáról – a ford.*] A múlt, a jelen és a jövő mind elérhető és kutatható. A tanárok minden órát egy-egy szűk fókusz köré szerveznek (mint ahogy a szappanoperák teszik), és minden lehetőséget a tananyagnak megfelelő mértékben aknáznak ki. A gyerekek istenekként formálják a város kultúráját és az általuk alkotott emberek életét. Ha a projekt a tanári csapat szerint teljesítette a feladatát, akkor akár le is lehet zárni azt. Az archívumot nem kell azért elvetni: össze lehet gyűjteni és Leyford katasztereként megőrizni vagy felhasználni a tanári oktatásban!

Mostanra látszik a fő vonulat, amely mind a három modellben megjelenik: a „társadalmpolitika”, amelyet olyan könnyű behozni a képbe, valahányszor emberekkel kapcsolatos rendszerek jönnek szóba. A dráma ezen modelljében kifejlesztett stratégiáim elérték, hogy kialakuljon egy közös nézőpont a résztvevők körében és elinduljon egy együttes igyekezet valamilyen társadalmi ügy megoldására. A szakértői drámánál létrehoztam mások szempontjait szem előtt tartó közösségeket – a fejünkben létező ügyfél segítségével. A szerep gördítésénél felfedeztem, hogy a gyerekek képesek egy egész közösséget felépíteni, bár ennek nem kell feltétlenül városnak lennie. Lehet egy kommuna vagy a Marks & Spencers igazgatói tanácsa, egy katedrális vagy egy egészségügyi központ dolgozói, bármilyen csoport, akik változásokkal néznek szembe.

A szerep gördítésénél a gyerekek a valóságban nem dolgoznak a vállalkozásban. „Istenként” tekintenek le a világra, és így hoznak döntéseket a különféle szinteken felmerülő ügyekkel és a figyelmükért vetélkedő témák sokaságával kapcsolatban. Minden osztály számára lesznek olyan összetevők, amelyeket a többen mélyebben át tanulmányoznak. Csak akkor látható át a teljes kép, ha elmennek megnézni az egész munka összegyűjtött és folyamatosan kiegészülő anyagait. Itt a hangsúly egy szociálisan érettebbé váló közösségen van. Az eddigiekből látható, hogy az alapvető tanítási céljaim semmit sem változtak. Mindig is arra törekedtem, hogy a társadalmi és kulturális tudatosság keretein belül információk és készségek állandóan változó hálóját nyújtsam a gyerekeknek. Az is világossá vált, hogy a negyedik modellem, amiről azt hittem, egy új paradigma lehet, valójában abból a kérdésből ered, amit legelőször tettem fel egy osztálynak: „Ha egy hajó kapitánya lennél, milyen tulajdonságaid alapján válogatnád ki a legénységedet?” Ez egy rosszul feltett kérdés. Ma már biztos nem így fogalmaznám meg. Viszont nyílként repít a jelenlegi tanítási koncepcióm és az iskola működtetésére vonatkozó új paradigmám felé.

#### **A 4. modell, amelyet MEGBÍZATÁS-MODELLNEK hívok**

Amíg nem találok rá jobb kifejezést, ez lesz a neve. Az egész iskola részt vehet benne, vagy, mint a szerep gördítésénél, a gyerekek és a tantestület egy része. Ebben az esetben „iskola az iskolában” alapon fog működni a dolog. A megbízatás-modellt – a szerep gördítésével ellentétben – nem lehet az iskolai órarendhez igazítani.

A következőképpen működik: a tanárok és a diákok csoportja egy megbízatásra reagál, amelyet a közösségtől kapnak. A megbízatás pontosan körvonalazható feladatot és adott időkeretet jelent, ezért az elfogadásra váró megbízatásra fordított időről és forrásokról dönteni kell.

A munka és a megbízatás végeredményét mindenképpen közzé kell tenni, ennek formája a megbízatás jellegétől függ. Ez biztosítja a színvonalat és a minőséget, hiszen a végeredményt az eredeti megbízónak nyújtjuk be. Az órai munka három nevelési értékhez kapcsolódik, amelyek a kezdetektől fogva minden résztvevő számára világosan megjelennek. Ez a három érték a **fegyelem, a felelősség és a felismerés**. Az utóbbi azért nagyon fontos, mert ez általában hiányzik az iskolai oktatásból: annak felismerése, hogy mi az, amit megtanultunk, megértettünk, mit használhatunk fel ebből az életünkben, amire korábban nem jöttünk még rá. A gondosan összerendezett eredmények közzététele fontos első lépés a felismerés kialakulása felé.

A megbízatás-modell esetében a másik három modellben jelen lévő társadalmi vonatkozás túlhalad az iskola keretein és környezetén: egyenesen kilép a közösségbe. Ezért aztán szükség lesz olyan tanárookra, akik aktívan felkutatók a lehetséges megbízatásokat, és minden találékonyságukat latba vetve kapcsolatot keresnek együttműködésre hajlandó intézményekkel. Számos példát találunk olyan szponzorokról, akik bekapcsolódnak iskolák munkájába, például a gateshead-i „Élőnapos könyv” megjelentetését finanszírozó NatWest bank. Az az érzésem, hogy ahogy a média egyre többet foglalkozik az iskolák és az üzleti szféra összefüggésének témájával, úgy bővül a lehetőségek száma és az üzleti érdeklődés az együttműködéssel kapcsolatban, még ha csak a nyilvánosság legalsóbb szintjén is.

Nem minden megbízatásnak kell az iskolán kívülről származnia, főleg a kezdeti stádiumban. A tanárok kitalálhatnak a tananyagra alapozó megbízatásokat is, amelyeket bármilyen csoporthoz és időkerethez hozzá lehet igazítani. Egy ilyen megbízatás lehet például felkérés egy rongyszőnyeg vagy kollázs elkészítésére egy óvodai csoport számára. Ezt valószerűen és hihetően kell tálalni a megcélzott gyerekcsoport felé, akiknek szeretnénk fejleszteni a mérési és tervezési készségeit és a szókincsét, és lehetővé tenni számukra az együttműködést. Egy ilyen megbízatáshoz össze kell gyűjteni elegendő használt ruhát vagy rongyot. Ezután el kell készíteni a tervet, attól függően, hogy ki fogja használni a kész művet, és hogy milyen színű, vastagságú és anyagú textíliákat sikerült szerezni. Kell egy szövőkeret is, amelyet egyszerű összetákolni, de amúgy is sok ilyet találni, és néhány tompa faeszköz a szövéshez. Ki kell választani az alapvázsnat, megrajzolni a szabásvonalakat, és ki kell jelölni a munkacsoportokat, akik majd felvagdossák és rendszerezik a különböző textíliákat. Mindeközben meg kell írni és elküldeni a beszámolókat a ha-

ladásról, fényképeket kell készíteni a folyamatról az elejétől a végéig, majd végül be kell fejezni és átadni a szőnyeget (ha meseszőnyeg készült) vagy feltenni a kollázst (ha falvédő) a falra.

Nem kell hozzá nagy képzelőerő, hogy belássuk, milyen jól fedí ez a megbízás a megcélzott tanulási területeket: a számokkal, pontos méréssel, textúrákkal és tervezéssel kapcsolatban, a beszerzett anyagok minél kisebb pocskolóással járó kiszabásáról, a folyamatok átbeszéléséről, a rongyszőnyegekről való adatgyűjtésről és a hasonló szőnyegek lelőhelyeinek felkereséséről nem is beszélve. Ez a viszonylag korlátozott megbízás-formát sokkal bonyolultabbá és részletgazdagabbá lehet tenni, és a végeredménynek nem is kell mindenképpen kézzelfogható tárgynak lennie, lehet bármilyen munka, a tananyag és az időke-  
ret figyelembe vételével, amivel a tanár eléri a kitűzött célt. És hangsúlyoznám: a megbízás NEM PRO-  
JEKT.

Képzelnünk el tehát egy épületet, ahol a tanárok, gyerekcsoportok és órarendek a megbízások szerint szerveződnek, ahol a tereket az éppen aktuális munkákra foglalják le, és a közös készletekből az igények szerint merítenek. A tanári kart, a szülőket és a gyerekeket egyaránt be kell vonni – főleg a kezdeti stádi-  
umban – a döntésbe, hogy ebben az adott iskolában/közösségben pontosan mit is értsünk „megbízás”  
alatt, és hogy a korábban említett nevelési értékek (a 3 F: fegyelem, felelősség, felismerés) mit takarnak. Lesznek olyan sajátos tudásterületek, ahol gyorstalpaló tanfolyamokra lesz szükség (épp úgy, mint az is-  
kolán kívüli társadalomban), és ha a megbízás indokolja, ezeket igénybe lehet venni. Külön időt lehet  
szánni a gyakorlásra, például ha szükség van új információkra, vagy a kutatás, a könyvtározás, az írás  
vagy bármi gyakorlására, amit a tanár fontosnak tart, de ezeknek mindig szorosan kötődniük kell az épp  
esedékes megbízáshoz, vagy legalábbis egy befejezett megbízás során felmerült érdeklődésből kell  
fakadniuk.

Fontos, hogy ne rögtön akarjunk megszabadulni az órarendek, kor alapján szervezett osztályok és szak-  
mai csoportokba rendeződött szaktanárok formális rendszerétől. Egy általam ismert középiskolában a ta-  
nárok megbeszélték, hogy ki akarja kipróbálni a megbízás-modellt, először csak a saját osztályán belül,  
esetleg a szülők bevonásával, de mindenképpen folyamatos tájékoztatásuk mellett. Ezek a megbízások  
szükségszerűen az adott tanár készségeihez és tapasztalataihoz kötődnek, de minden résztvevő tanár fel  
lesz készülve rá, hogy átlátogasson a többi megbízáshoz és besegítsen, amiben tud.

Ez a három folyamat – a megbízás elfogadása, a munka elvégzése minden szükséges szinten és a hasz-  
nálható és közzétehető végeredmény produkálása – nézeteim szerint mindenképpen szervesen bele kell,  
hogy épüljön egy minden résztvevő által elfogadott nevelési filozófiába. A filozófiát modern kifejezéssel  
élve „küldetésnyilatkozat” formájában szokták megfogalmazni. Ezalatt nem azokat az önreklámozó kiad-  
ványokat értem, amelyeket az iskolák adnak ki mostanában, tele soha nem teljesülő ígéretekkel. A küldé-  
tésnyilatkozatot kötelezővé kell tenni, és minden megbízásban szerepelnie kell. A magam részéről a kö-  
vetkezőt választottam: „Minden munkát a felelősségvállalás és nem a kizsákmányolás jegyében vállalunk  
fel.” Ez a nyilatkozat magában foglalja a gazdaságosságot, a segítőkészséget, a kölcsönös tiszteletet, a ku-  
tatás és megfigyelés pártatlanságát, a minőségre való törekvést és a célszerűséget. Számomra minden  
megbízásnál ez minden résztvevő minden munkájának alapja.

Ez a munkastílus egybevág azzal, amit Fritjof Capra úgy hívott, hogy „az emberi szervezetek emergens  
szerkezetek”. A megtervezett struktúrákat gúzsba kötik a szabályok és ellenállnak a változásnak, mert ők  
maguk alkotják a rendszert. Capra óvatosságra inti, aki a társadalmi szervezetekben igyekezne változást  
előidézni: „A kétféle struktúra – a megtervezett és az emergens – gyökeresen eltér egymástól, és minden  
szervezetnek szüksége van mindkettőre. A megtervezett struktúrák képtelenek a növekedésre, míg az  
emergens struktúrák alkalmazkodnak, alakulnak és fejlődnek. A közösség kollektív kreativitásának kife-  
jeződései – minden szervezet számára nagy feladat, hogy megtalálja a kreatív egyensúlyt a megtervezett  
és emergens struktúrák között”.

Capra érinti a vezetés témáját is, amely a tanárok és a tanítás szempontjából létfontosságú. „A szervezet  
küldetése általában egy tervezési folyamat eredménye. A hagyományos felfogás szerint a vezető az, aki  
képes ezt formába önteni. A másik vezetési típus az emergens struktúrák megjelenését segíti elő. Ez a faj-  
ta vezetés nem korlátozódik egy személyre, megosztható több ember közt. Abból áll, hogy az adott szer-  
vezet szerkezetében folyamatosan előmozdítja az emergens struktúrák felbukkanását és beillesztését”.

Capra szerint az emergens struktúrák elősegítésének módja „egy tanulási kultúra megteremtése, ahol az  
állandó kérdésre ösztönöznek és jutalmaznak az újítást (...) a feltételek megteremtése, és nem irány-  
mutatás”.

Akár az OFSTED-re is utalhatna [*OFSTED: Office for Standards in Education (Oktatási Követelmények  
Hivatala) – a ford.*], mikor kijelenti: „a szervezeteket még mindig a tervezett és nem az emergens struk-  
túráik szerint ítélik meg”, valamint „az élet új tudományos felfogása azt sugallja, hogy az emberi szerve-



zetek igazgatása terén több figyelmet kellene szentelni az emergens struktúráknak és az azokat elősegítő vezetési szemléletnek”. Ezt tanácsos lenne figyelembe venni a tanárképzésben is.

Az emergens struktúrákat jól példázza az, ami Tyneside-ban történt, mikor egy iskolaigazgató, aki épp az iskolakerülő gyerekeket szedte össze a kocsijával, meglátott egy elhagyott területet, és azt gondolta, milyen jó lenne ez játszótérnek, hiszen a környéken nem volt olyan hely, ahol játszhattak volna a gyerekek. Megtanácskozta a dolgot az iskola környékén élő munkanélküliekkel, és együtt nekiláttak, hogy eltakarítsák onnan mindazt a szemetet, amivel a szél és az éjszaka leple alatt idejártó szemetelők telehordták a területet. Aztán sorra került a kutyapiszok, a szétszórt üvegcserépek és zacskók, végül már csak az volt hátra, hogy a szülők és az önkormányzat véleményét kikérje egy iskolai értekezlet során, hogy miként lehetne ezt a területet a legjobban hasznosítani. A takarítási fázisban sok helyi munkanélküli fiatal megjelent, hogy „beszálljanak a buliba”, és a haverjaikat is elhozták, hogy együtt végezzék a „piszkos munkát”.

Ma ezen a területen játszótér található, egy kertészek felajánlásával létesített, könnyen kezelhető parkrészsel és helyi adományokból felállított padokkal, valamint egy kutyafuttató, kutyás szemetesládával. Érdekes jelenségnek lehetnek tanúi a helyiek, mikor zavargás tört ki egy fiatal miatt, aki meghalt, miközben a rendőrök egy elköött kocsit miatt üldözték. A dühöngő fiatalok hirtelen abba hagyták a rongálást, ahogy az újonnan kialakított játszótérhez értek, csendben keresztülhaladtak rajta, és csak azután kezdtek újra törni-zúzni, amikor már maguk mögött hagyták a területet.

Sok hasonló példát találhatnánk arra, amikor valaki felismer egy igényt és a helyi ötletek és energiák felhasználásával elindít egy változást. Ezért gondolom, hogy aktuális a megbízatás-modell, feltéve, ha minden résztvevőt rá lehet venni az együttműködésre. Ez a tanárok mellett a szülőkre és a gyerekekre is vonatkozik. Ahogy a megbízatás-modell kilép a közösségbe, szükség lesz sokféle szervezet bevonására, megtervezettkekre és emergensekre egyaránt.

Itt jelenik meg az, amit Capra „visszacsatolási hurok” néven említ. „A visszacsatolás jelensége minden élő rendszer számára fontos. A visszacsatolás révén képesek az élő hálózatok szabályozni és összeszervezni önmagukat. Egy emberi közösség például tanulhat a hibáiból, mert a hatások szétterjednek és visszaérkeznek a visszacsatolási hurkokon keresztül. Ezáltal a közösség kijavíthatja a hibákat, szabályozhatja önmagát, és végső soron megszervezheti saját működését. A visszacsatolásnak köszönhetően a közösségeknek van saját intelligenciája és tanulási képessége”. Itt Niklas Luhmannról idéz, aki szerint „az emberi közösség tulajdonképpen beszélgetések hálózata. A beszélgetések újabb beszélgetéseket eredményeznek, ami öngerjesztő hurkokat hoz létre. Így aztán, ha egy gondatlanul elejtett megjegyzést meghall valaki, azt annyira felerősítheti a hálózat, hogy végül nagy horderejű következményei lehetnek. Ha a hálózat a közösség határain belül marad, akkor kialakul a meggyőződések, magyarázatok és értékek egy közös rendszere, amit állandóan fenntartanak a további beszélgetések”.

Niklas Luhmann megállapítását alátámasztja az Institute for Research on Learning in Palo Alto, California (*Palo Alto-i Tanuláseméleti Kutatóintézet, California*), akik az alábbi következtetésre jutottak: „A leghatékonyabb szervezett tanulás és kollektív tudásmegosztás informális kapcsolatokon és személyes hálózatokon keresztül – *gyakorló közösségekben folytatott beszélgetések útján* – fejlődik.” (kiemelés: *DH*).

Ezt az utolsó megállapítást igazolja a négy modell, amelyeket bemutattam. A szakértői dráma és a szerep gördítése esetében ez magától értetődő. A dráma hagyományos modelljénél is felfedezhető ez az összefüggés, amikor a tanár egy szerep segítségét veszi igénybe vagy egy „vendégszerep” működtetésével, vagy úgy, hogy ő maga szerepbe lép. Emellett minden általam javasolt modell egybevág Capra filozófiájával az emergens szervezetek és a visszacsatolós hurkok tekintetében. A dráma teret adhat a szerveződések megjelenésének, és a tanári szerepbe lépés hatékony visszacsatolást tesz lehetővé, ha jó érzéssel és bőven alkalmazzuk a gyerekekkel való munkában. Számomra nagyon hasznosnak bizonyult, mikor megvizsgáltam a „vállalkozás” szót: az Oxford Word Finder (szókereső szótár) harminckilenc definíciót sorol fel erre a szóra. Érdemes fellapozni, gondolatébresztő olvasmány!

Néhány szó a tanári karról és a munkamegosztásról. Amíg a megbízatások „házon belül” maradnak, és az iskola tanárai szervezik őket a tananyaggal összefüggő specifikus célok szolgálatában, addig nem kell „kimerészkedni” az iskolán kívülre szakemberek együttműködését keresni. A szülőkkel és az iskolai személyzettel amúgy is egyeztetni kell, és ők rendszerint szívesen vállalják a megfigyelők vagy a látogatók szerepét – ami mindannyiunk számára ismerős. Vannak megbízatások, amelyek nem tűrik jól a kibiceket, akik csak beugranak egy kicsit, hogy megnézzék, hogy megy a munka. Ez különösen igaz a szakértői drámára és a szerep gördítésére, ahol a felépített közösségek hiteltelenné válnak, ha állandóan bekukucskál valaki kívülről. Nem lehet megállítani a világot és kiszállni. De elképzeléseim szerint lesznek olyan megbízatások, amelyek egyre összetettebb tudást, kutatást és interakciót igényelnek, és akkor már fel kell

vállalnia valakinek a feladatot, hogy kapcsolatot kezdeményez a közösséggel és megkeresi azokat, akik bevonása hasznos és ösztönző együttműködéshez vezethet. Az illetőnek megfelelő státusszal és hatáskörrel kell rendelkeznie, így adódik egy teljesen új munkaköri leírás az igazgató számára. Úgy képzem el, hogy a munkája nagy részét iskolán kívül végezné. Időnként az elfoglalt tanárok megbízásából igyekezne felkutatni az adott megbízatáshoz szükséges tudást és útmutatást (és forrásokat!). De az is a feladatkörébe tartozna, hogy felderítse és rendszerezze a rendelkezésre álló eszközöket és emberi forrásokat, diplomatikusan kapcsolatokat kezdeményezzen, és általában bemutassa az iskolát a közösségnek. És persze ma a weboldalak és e-mailek révén is számtalan lehetőség nyílik érdekes találkozásokra.

2002 és 2003 között a Northumberlandi Középiszkolában dolgoztam 35 önként jelentkező kilencedikkel (15-16 évesek) egy újonnan épülő hexhami kórház kertjének megtervezésén. Csak hét délutánt tudtunk a munkának szentelni (iskolaidó után, fél négytől hatig) és egy szabadnapot, valamint egy hét állt rendelkezésre arra, hogy felkészüljünk az eredményeink bemutatására a kórház igazgatótanácsának, a mérnöknek és az építésvezetőnek. A megbízatás során konzultáltunk egy üvegfüvő mesterrel, egy fémalakzatokat tervező kováccsal és egy matematikussal, aki elmagyarázta az aranymetszés szabályait és előfordulását a természetben. A gyerekek közvéleménykutatást végeztek az áruházak vásárlói körében arról, hogy szerintük „milyennek kell lennie egy kórházkertnek”, majd a begyűjtött eredményt statisztikailag elemezték. Növényszakértők véleményét kérték ki az árnyéktűrő növényfajokról, a Royal Society [Brit Királyi Társaság] tudományos szakértőjétől tájékoztattak arról, hogy a négy évszak során milyen szögben esik be a napfény a sötét kertbe, és tanulmányozták a régi kórház kertjét is, hogy kik használják és hogyan. Végül a 40 befolyásos ember – az orvosi, mérnöki és építési területek szakértői – előtt tartott prezentációban kifejtették a kerttel kapcsolatos tíz legfontosabb témát, és ajándékképpen elkészítették „az új kert által ihletett lehetséges történetek” könyvét. Ezt megfelelő példányszámban sokszorosították is az iskola másolótermében, hogy a csapat tagjai és a bemutatón megjelent szakemberek mindegyike kaphasson egy-egy példányt. A felsorolt néhány aspektus csak töredéke annak a kórházkerteket és mindenekelőtt az ő saját kórházkertjüket érintő számtalan témának, ami útközben felmerült, és amit figyelembe vettek az építőmérnöknek átnyújtandó technikai és művészi tervek elkészítése során.

A tanároknak itt minden tehetségüket latba kell vetniük, és azzal is őszintén szembe kell nézniük, ha valamiben nem jók. Van olyan tanár, aki kiváló oktató, de csapnivaló előadó, akinek esélye sincs magával ragadni a hallgatóságát a stílusával és ezáltal felkelteni az érdeklődést a témája iránt. A megbízatás-moddell nem sétagalopp, és nem is „csinálj bármit, úgy is jó” modell, de hát a tanítási dráma sose volt az, bármit is gondoljanak róla sokan. A tanároknak meg kell tanulniuk, hogyan kell a megbízatást hitelessé és átélhetővé tenni a csoportban, főleg az első időkben. Később a bonyolultabb megbízatások hihetővé válnak azáltal, hogy a közösségi ügyek vonatkozásában tényleg valóságosak. A kihívás abban áll, hogy meg kell győzni a csoportot, hogy az aktuális megbízatásnak köze van az életükhöz, mert így az iskolai munkát a saját érdeklődésükhöz és igényeikhez köthetik. Még nem talákoztam olyan gyerekekkel, aki elutasította volna a munka során kialakult közösséget, és ha elérjük, hogy a gyerekeket érdekeljék az emberek, akiknek az életét befolyásolják, akkor mindent bele fognak adni, hogy rendben menjenek a dolgok.

Nekem sosem volt olyan konkrét területre kiterjedő tudásom, amit tantárgynak lehetne hívni, így aztán mindig a társadalompolitika oldaláról fogtam meg a dolgokat, és a szaktanárok vagy a közösség szakképzett munkásainak szakértelmére építettem. A társadalompolitika viszont (amint ezt minden drámatanár tudja) könnyen elősegíti a szaktárgyakban való elmélyülést, hiszen kapcsolatot létesít ember és információ között, és ezáltal az érdeklődési körök és készségek meglepő sokaságához férhetünk hozzá. Olyan „nagy szavak” merülnek itt fel, amelyekkel a politikusaink sajnos előszeretettel dobálóznak. Társadalom, erkölcs, munka, család, koncentráció, jó modor, nyílt kommunikáció, képzelőerő, színvonal, kezdeményezőkézség. Ezek szegélyezik azonban a produktív társadalmi egészség felé vezető utat.

A megbízatás-modellt leginkább egy hőlégballonhoz tudnám hasonlítani:

A kosár tartja fenn az emberi energiát, amely erejével a vállalkozást működtetni és irányítani lehet. Körülvesz és korlátoz, de mindenképpen megszabja a vállalkozás paramétereit. A kosarat és a ballont összekötő zsinórok a készségeket, a tudást és a meggyőződést jelképezik, amelyek a folyamatot a végkifejlet felé hajtják. Ezekből a zsinórokból rengeteg van, ahány, annyiféle, és mind felfelé igyekeznek a ballon felé, amely összegyűjti őket és együtt, közösen repítik a munkát a cél felé. Milyen szép kép is ez!

Szó szerint több ezer megbízatás vár teljesítésre, hogy az iskolák és a közösség egyre inkább összefonódjanak. Az az álmom, hogy ha ez egyszer megvalósulhatna, akkor nem kellene tizenhárom évnek úgy elteltie a gyerekek életéből, hogy ezalatt még védett formában sem élhetik át a felelősségtudat érzését, és semmilyen beleszólásuk nincs abba, hogy mivel töltik az idejüket az iskolában. És nem is várnák el tőlük, hogy hirtelen előpattanjanak tizennyolc éves korukban a közösség felelősségteljes tagjaként, mint Pallasz Athéné Zeusz fejéből. A szakértői dráma és a szerep gördítése lehetővé teszi a számukra, hogy fokoza-

tosan fejlődve kipróbálhassák a képességeiket, és nem utolsósorban kimutathassák az érdeklődésüket és adottságaikat. Egy megbízatásokon alapuló iskola zökkenőmentes átmenet lehetne a munka és a közös tanulásban való aktív részvétel világa között.

Amíg a tanárok azért mennek az iskolába, hogy diákokat tanítsanak, a diákok pedig azért, hogy tanítsák őket, mindkét fél energiái eltérítődnek és szétforgácsolódnak. Paradox módon, ha a tanárok nem a „nevelés tárgyaként” tekintenének a diákokra, akkor tevékeny és alkotó emberként ragadhatnák meg az alkalmat, hogy a gyerekek segítségére legyenek bármilyen munkában, ahol elkel a tudásuk és a tehetségük. És akkor az elhíresült Shaw-mondás, amit mindig is sértőnek éreztem (bár sajnos ez a tévhit mélyen beleivódott a kultúránkba), miszerint „aki tudja, csinálja, aki nem, az tanítja”, eltűnik végre a süllyesztőben, ahova való.

Mindig előttem lebeg a megbízatás-modell egy tökéletes példája, amely a diákokat és tanárokat egyaránt bevonta és egyben a világ közösségének is nagy szolgálatot tett: az egyik iskola természettudományos tagozata által folytatott megbízatás, amelynek során felfedezték és nyomon követték az első szovjet Szputnyikot az űrben, mielőtt a NASA egyáltalán tudomást szerzett volna róla. Merítsünk ebből erőt.

### **Irodalomjegyzék**

A történet „A zöld gyermekek” címen vált ismertté, és két XII. századi kéziratra vezethető vissza Ralph of Coggeshall és William of Newbridge tollából

Folk Tales & Fables of the World. Barbara Hayes & Robert Ingpen. Dragon's World Ltd. G. B. 1987

Az idézett könyv: The Web of Life – A New Synthesis of Mind and Matter. Fritjof Capra. Harper Collins 1996

Az idézett cikk: Creativity in Communities. Resurgence No 186 Jan-Feb 1998.

The Oxford Word Finder. Reader's Digest Oxford. Edited Sam Tulloch 1993.

*Fordította Mészáros Szofia*



**Isméné szerelme. Bemutató foglalkozás Wenczel Imre vezetésével a Színház-Dráma-Nevelés programjában. Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 2009. november 14. Zalavári András felvétele**