

Válogatás a Drámapedagógiai Magazinban 2001-2004 között megjelent külföldi tanulmányokból

(DPM 2002/k)

„A dráma nélküli iskola lélek nélküli iskola...”

interjú David Davis-szel

– *Hogy látja az angol TIE helyzetét, hogy jellemezné és mik a legújabb irányzatok?*

– Nem hiszem, hogy újdonságot mondok, mikor azt állítom, hogy a TIE szinte teljesen eltűnt Angliában. Úgyhogy, ha van bármilyen trend, akkor az az, hogy az emberek a pénz után futkosnak. Ha éppen az egészségügyi nevelésre kapnak felkérést, vagy más kormányzati megbízást tudnak elnyerni, akkor ahhoz készítenek színházi előadást, de ezt én nem igazán nevezném színházi nevelésnek, ami szerintem sokkal szélesebb területet ölel fel, mint amit egy állami project részfeladatának teljesítése biztosít. Van néhány TIE társulat, ezeknek egyike a Big Brum, akik folytatják tovább a hagyományosan vett TIE munkájukat, de a jelenlegi nehéz gazdasági helyzetben semmilyen jelét nem látom a pozitív változásnak. Én ezt nagyon egészségtelen helyzetnek tartom.

– *Mik ennek a romló helyzetnek az okai?*

– Elsősorban gazdasági okai vannak. A színházak inkább a TIE-től vonják meg a pénzt.

– *Ez azt jelenti, hogy a színházak nem fogadják el a TIE-t, mint legitim formát?*

– Nem, egyszerűen a gazdasági helyzetről van szó. A színházaktól is megvonják a pénzt, még a legnagyobbaktól is. Országszerte jó néhány színházat zártak be. El kellett dönteniük, hogy milyen költségekből faraghatnak le, és ha egy színháznak volt TIE csoportja, akkor inkább azt szüntette meg, hogy a fő tevékenységét finanszírozni tudja. A másik ok az, hogy az Arts Councilok (regionális kulturális szervek) is kevesebb pénzt kapnak, és a önkormányzati támogatása is csökken a társulatoknak. Így a Big Brum is folyamatosan penge-élen táncol, napról napra a fennmaradásért küzd. Nemrég egy olyan projectet kellett elvállalniuk, amelybe csak az anyagiak miatt szálltak be, ilyesmivel próbálják kiegészíteni a támogatásukat. Kapnak egy kis pénzt az Arts Counciltól, egy keveset az önkormányzattól, valamennyit az iskoláktól, de ez épphogy a túlélésre elegendő.

– *Magyarországon folyamatos a vita, hogy miként lehet használni irodalmi szövegeket a TIE-ban. Mennyire szabad változtatni rajtuk, mennyire befolyásolja a nevelési célokat a szöveg? Mit gondol erről a kérdésről?*

– Azt gondolom, hogy egy darabot vagy kimondottan TIE-ra kell írni, vagy erőteljesen adaptálni kell erre műfajra, mert speciális célokat kell szolgálnia. Nem lehet például két és fél órás hosszúságú, nem lehet benne túl sok szereplő, mert egy TIE társulatban kevesen dolgoznak, vagy olyannak kell lennie, hogy négy ember el tudjon játszani akár húsz szerepet is.

Tehát kimondottan erre kell írni, és szerintem egy jó TIE darabban benn vannak azok a provokatív pillanatok, amelyekhez a foglalkozás vissza tud csatolni. Szerintem tetszőleges forrás megfelel, de mindenképpen át kell alakítani úgy, hogy a TIE számára használható legyen.

– *Nálunk sokan azt mondják, hogy nem szabad belenyúlni a darabba, meg azt is, hogy az előadás a fontos, és ennek kell alárendelni a nevelési célokat.*

– Ha pusztán egy előadást akarunk színpadra állítani, akkor csináljunk gyerekszínházat, de akkor arról van szó, hogy színház csinálunk gyerekek számára. A TIE legalapvetőbb vonása az aktív részvétel, az interakció a jelenlévők között, akiket nem szívesen neveznék nézőknek, hiszen aktívan kapcsolódnak az ott megtörténő dolgokhoz és nem passzívan szemlélik vagy tárgyalják az eseményeket. Például a Big Brum legújabb foglalkozása négy-öt éves gyerekek számára létrehozott, teljes részvételre épülő játék, amelyben tündérmesét játszanak, amit két tündér mesél. Egy hercegnő születik, és össze kell szedni azokat a kívánságokat, amelyektől az ő élete boldog lehet. Közben azt a történetet is elmesélik, amelyben a molnár lányát belekényszerítik a ki-

rállyal való házasságba és szalmából kell aranyat fonnia, vagy halál vár rá, végül mindenféleképp cserébe egy manócska segít neki... Mindenesetre a mesében nagyon rossz dolgok történnek egy fiattal, és ennek tükrében kell eldönteni, hogy mit kívánnánk egy születendő gyermeknek, hogy neki ne kelljen hasonlókon átesnie. Ebben a foglalkozásban a gyerekek a kezdetektől részesei az eseményeknek.

Ha valakit az foglalkoztat, hogy megcsináljon egy teljes előadást és azt megmutassa másoknak, akkor azt megteheti. Én ebben az esetben sem vagyok az átalakítás ellen, amennyiben azt színvonalasan teszik. Viszont a TIE darabok esetében mindenképpen jelentős átalakításokra van szükség, bár szerintem a legjobbakat kimondottan erre a célra írták.

– *Tudom, hogy a Big Brum számára Edward Bond is írt több darabot. Magyarországon eddig nem nagyon írtak TIE-ra darabot. Gondolja, hogy ez csak idő kérdése?*

– Lehet, hogy csak azon múlik, elkezdi-e valaki.

– *Hogy látja a tanítási dráma helyzetét a színházi neveléssel összehasonlítva? Ugyanannyira rossz a helyzete Angliában?*

– Attól függ, hogy mi ez a különös dolog, amit tanítási drámának nevezünk. Szerintem a központi eleme a Drama for Understanding (dráma a megértésért) megteremtése volt. Ez egy olyan fejlődési út, ami sok fajta formát magában foglal. Ezek közé tartozik az átélés vagy megtapasztalás, ami gyakran színházi jellegű, mármint ennek a művészeti ágának a formáit alkalmazza, és melynek során a gyerekek a saját drámájukat alakítják ki. Ez most is létezik és fejlődik. Szerintem nagy nyomás van mostanában a drámatanárokon, hogy megfeleljenek az új nemzeti tanterv követelményeinek –, az utóbbi 12-13 évről beszélek. Minden tárgynak vannak teljesítendő követelményei és céljai, és az, hogy ezeket értékelni kell. Ha egy tanár belesodródik ebbe, könnyen úgy láthatja, hogy a legegyszerűbb a színjátszói teljesítményt osztályozni. Ettől a színpadi készségek fejlesztése felé lépünk vissza, de persze rengetegféle drámapunka folyik. Egy nemrég lefolytatott felmérés alapján kiderült, hogy a középiskolák hetven százalékában van dráma, és több mint ötven százalékban egy vagy több drámatanár csak ezzel a területtel foglalkozik. 16 és 18 éves korban nagy vizsgák vannak, ezek között szerepel a dráma is, tehát vagyis komoly vizsgatárgyként. Ezekon nem csak a színészi munkát, hanem az improvizációs készséget is osztályozzák.

A 80-as években nagyon erős volt a polarizáció. Az egyik végen a színpadi készségek, a másikon a Drama for Understanding szerepelt. Mostanra kezd valamilyen konszenzus kialakulni, amely magában foglalja mindkettőt, s ahol nem egymás ellen, hanem egymás mellett fér meg ez a két felfogás. Nem lehetünk a színház ellen, ez teljes képtelenség. Kell az izgalmas színház is az iskolákba, de nem lehet harminc-negyven emberrel komolyan próbálni negyvenöt perces drámaóra keretei közt. És itt jön be a képbe a drámapunka. Ezt nevezhetjük tanítási drámának, amely azt is megtanítja a gyerekeknek, hogy miként kezeljék ezt a művészeti formát. Egyre inkább az válik az uralkodó gondolattá, hogy próbáljunk több mindent összeolvasztani ebben a munkában. Ez szerintem egészséges hozzáállás, mindaddig, amíg az emberek nem kezdik elvetni a múlt eredményeit. Még egy érdekesség derült ki ennek a felmérésnek a kapcsán, amelyet egyébként a középiskolai igazgatók tanácsa végeztetett, s nem a drámatársaságok egyike, mégpedig az, hogy az igazgatók többsége kiáll amellett, hogy kell dráma az iskolába. A dráma nélküli iskola lélek nélküli iskola – és ezt az igazgatók mondták! A Nemzeti tanterv okozta nyomás eltolta egy kicsit a színház felé, de mostanában egyre több mindent bevonnak ebbe a munkába. Ez a felmérés beszámol arról is, hogy egyre több tanár alkalmazza más tantárgyak tanításában a drámát.

– *Mit gondol, van-e jövője a TIE-nak – akár Angliában, akár bárhol a világon?*

– Szerintem a TIE fantasztikus tanítási módszer. Magyarországon is bizonyítottatok, hogy van jövője, hiszen most már két csoport működik, ha jól tudom. Szerintem ez fantasztikus! A világ sok pontján működnek társulatok, de Angliára visszatérve nem vagyok túlságosan optimista. Szerintem a mi oktatási rendszerünk viszszalépett a középkorba: folyamatosan csak vizsgáztatjuk a diákjainkat, és nem a játékot vagy kreativitást helyezük előtérbe. Elvileg az egész országot hivatott magas szintű lexikális és számtani tudás elérésére képesé tenni ez a tanterv, de szerintem ez fantazmagória. Elfelejtették, hogy emberekről beszélünk és a kreativitás sokkal fontosabb. Ezért a TIE angliai visszatérésének esélyeit nem nagyon látom, de világviszonylatban mindenképp van jövője, hiszen egy rendkívül erőteljes forma. Láttam László csoportjának¹ a munkáját és rendkívül jónak tartom.

– *Az a foglalkozás, amit az IDEA vezetősége látott annak idején, nemrég ment négyszázadszor. Természetesen a résztvevők és a jelenetek is sokat változtak időközben.*

¹ Kaposi László; Kerekasztal Színházi Nevelési Központ

- Én nagyon kedveltem ezt a foglalkozást, csodáltam, ami történik benne. Ez jó pár éve volt...
- *Magyarországon gyakran ér minket az a vád, hogy a TIE nem más, mint színházpedagógia, és hogy csak a színházról tanít. Mit gondol erről?*
- Ezt nem igazán értem, hiszen nem ezt láttam.
- *Gyakran azt is mondják, hogy inkább így kéne használni.*
- Ezt a nézőpontot nem igazán lehet alátámasztani érvekkel. Nem ez a fő cél, hiszen a diákokat próbáljuk bevinni abba a témába, amiről az adott foglalkozás szól, hogy jobban megismerjék. Ehhez a rögtönzéstől kezdve, a kiscsoportos közös gondolkozáson át, a színészekkel történő közös rögtönzésen át rengeteg formát használhatunk. Ha mindezek helyett csak azzal foglalkoznánk, hogy a színházról tanítsunk valamit, borzasztóan leszűkítenénk saját lehetőségeinket. Nincs annak akadálya, hogy valaki a színházról készítsen foglalkozást, de hogy másokat is erre kényszerítsen, az nem indokolható semmivel. Gyakran találkozom olyan vitákkal, amelyben valaki megmondja, hogy szerinte mit kéne csinálni már működő dolgok helyett. Ha valaki mást szeretne csinálni, akkor tegye meg, azzal is gazdagodik a tudásunk, új ötletek születnek belőle, mindenki jól jár. Ezzel sokkal jobban járnánk, mintha egymást korlátoznánk. Persze én nem ismerem a magyar helyzetet, úgyhogy nem igazán beszélhetek erről.
- *Néha azt is mondják a TIE kapcsán, hogy az oktatáshoz nincs közünk, csak színházzal foglalkozunk.*
- És látták már foglalkozásokat?
- *Igen, de talán nem azt, amit Ön is látott.*
- Én csak egy foglalkozást láttam, de nem tudom elképzelni, hogy arról valaki azt mondja, hogy nem nevelési célzatú. Gyakran olyan témák kerülnek ezekbe a programokba, amelyek nem kapnak helyet a Nemzeti tantervben, de létfontosságúak az adott korosztály számára, és ezért alapvetően hasznosak az oktatási rendszer számára is, de lehetséges, hogy félreértem azt, amiről a kérdés szólt...
- *Elnézést kérek, ha magyarországi aktuális kérdések kapcsán faggatom, de ezek most igen fontosak a számunkra. Egy utolsó kérdés: Ön szerint része-e a színházi életnek a TIE?*
- Szerintem a TIE hozzátartozik a színházi világhoz, bár gyakran megpróbálnak olyan határokat húzni, amelyen kívül marad ez a műfaj. Az én hozzáállásom sokkal inkább befogadó. Szerintem érdemes bátorítani a kísérleti munkákat, és megnézni, megvitatni az eredményeket. Megfigyelni, hogy mik jönnek elő a határterületeken, hátha a saját munkánkat is gyarapíthatjuk vele. Kár ezekről a lehetőségekről lemondani.

Bethlenfalvy Ádám



(DPM 2002/k)

„Heathcote az általam valaha látott legnagyobb drámatanár...”

– interjú Eileen Penningtonnal –

- *Nemrég azt mondta, hogy immár negyven éve foglalkozik színházzal és drámával.*
- Igen, ez hosszú idő.
 - *Mesélne erről nekünk?*
 - A színház iránti szenvedélyemmel kezdődött az egész, még amikor tinédzser voltam. Eldöntöttem, hogy színházi főiskolára megyek. Az én iskolámban ez akkor nagyon furcsának számított, mert onnan még soha senki nem ment színházi főiskolára. Az igazgató fel is hívta rá a figyelmemet, hogy nincsenek olyan kurzusok, amilyenekre én szerettem volna jelentkezni. De van nálunk egy *Stage* (színpad) című újság, amit én rendszeresen vettem 15 éves koromtól kezdve. Előhúztam ezt az újságot és mutattam az igazgatónak, hogy igenis, több ilyen kurzus is létezik. Ő erre kétségbe esett, mert azt szerette volna, ha mindenki egyetemre jár, de én nem akartam egyetemre menni. Ma vannak olyan egyetemi képzések, melyeken rengeteg gyakorlati színházi munkát végeznek, de az én időmben nem voltak ilyenek. Az egyetlen olyan képzés, amelyikben

benne volt a dráma, az irodalmi jellegű volt, és semmilyen gyakorlati tevékenység nem párosult hozzá. Én azt szerettem volna megtanulni, hogy hogyan működik a színház, hogyan kell előadásokat rendezni.

Végül elvégeztem egy hároméves színházi képzést, ami most már nem létezik, és megtanultam mindazt, amit 21 évesen meg lehet tanulni a színház kapcsán. Rendezést, színészkedést, a fény- és hangtechnika kezelését, díszlettervezést tanultunk. Színháztörténetet, irodalmat, történelmet is kellett hallgatnunk, és végeznünk kellett tanítási gyakorlatot is. Ezzel a diplomával dolgozhattam tanárként. Most már mindez másképp működik persze. Rögtön el is kezdtem tanítani, nem azért, mert nem akartam színházban dolgozni, hanem mert akkoriban ehhez biztos anyagi háttér kellett, mivel olyan nehéz volt munkát találni. A mi családnak nem olyan volt, amelynek lett volna erre pénze. Azt gondolhattam, hogy szerzek előbb egy biztos állást és majd ha lesz pénzem, eldönthetem, hogy mit csináljak. Elkezdtem tehát angolt és drámát tanítani. És tíz évvel később láttam egy hirdetést, amelyben egy drámaközpont vezetését hirdették meg. Így lett sokkal izgalmasabb munkám, mert most már csak a drámával kellett foglalkoznom Szerettem ugyan angolt tanítani, de igazából mindig is drámával akartam foglalkozni.

Ez olyan volt, mint egy kis kulturális központ, de csak drámával foglalkozott. Volt egy jól felszerelt kis színházam. A feladatom szerint bármi olyant csinálhattam a környéken, ami a drámához kapcsolódott. Volt gyermekszínházi csoportom, diákszínházi csoportom, néha rendeztem felnőtt amatőr csoportokat is, és a környék csoportjainak nyújtottam segítséget. Húsz mérföldnyire a központtól volt egy kis sziget, amit csak az apály idején lehetett elérni, naponta kétszer. Ők felhívtak, hogy van egy színházi csoportjuk és készülnek egy előadással. Szükségük lenne medvefejekre, de nem tudják hogyan tudnának ilyeneket csinálni. Tudnék-e ebben segíteni? Minden ilyen munkát elvállaltam. Emellett a fő feladatom az volt, hogy az iskoláknak segítsek. Hetente három napon egy-egy osztály jött a központba, ahol a korosztálytól függően valamilyen dráamunkát végeztem velük. Munkásságom legnagyobb részét ebben az állásban töltöttem.

– *Te magad dolgoztál ezekkel a gyerekekkel?*

– Igen, először beszéltem a tanárokkal, hogy mire tartanak igényt. Amikor megjöttek a gyerekek, én dolgoztam velük. Mindez az előtt volt, hogy Angliának lett volna nemzeti tanterve. Amint lett tantervünk, elkezdtek megváltozni a dolgok. Mivel az oktatás finanszírozása is megváltozott, egyszerűen túl drágává vált, hogy a diákokat odahozzuk ötven-hatvan mérföldes távolságból. Így a hangsúly áttevődött az iskolán belüli szolgáltatásra. El kellett kezdenem a tanárok képzésével kapcsolatos tervek létrehozását. Ez előtt csak gyerekek jöttek a központba, ahol dolgoztam velük. Innentől kezdve viszont tanárok tanítására helyeződött át a hangsúly. Én lettem ennek a képzésnek a felelőse a vidékünkön. Mivel csapatban dolgoztunk, más vette át a gyerek- és diákszínházi munkával való foglalkozást. Az én területem az oktatás lett. És mint sok más dolog az életben, ez is teljesen véletlenül alakult így.

Ugyanekkor felfigyeltem arra, hogy van egy nő Newcastle-ban, az egyetemen, aki drámát tanít, s akiről az emberek egyik része azt gondolta, hogy fantasztikus, másik fele pedig azt, hogy teljesen érdektelen. Valaki megkérte, hogy tartson egy tanfolyamot a mi környékünkön, és erre én is elmentem. Talán abban bíztam, hogy valóban érdektelen... Ehelyett arra kellett rádöbennem, hogy egyszerűen lenyűgöző. Írtam neki, mármint Dorothy Heathcote-nak, a tanfolyam után, hogy az időbeosztásom miatt lenne lehetőségem arra, hogy néha meglátogassam az óráit, megengedné-e nekem, hogy beüljek az előadóterem leghátsó csücskébe és hallgassam. Ő válaszolt: azt mondta, hogy bármikor jöhetek, csak telefonáljak, hogy ne hiába menjek. Így kezdődött körülbelül huszonöt évvel ezelőtt a vele való közös munkám. Először csak eljártam, amikor tudtam, de egy teljes évi szabadság kellett volna ahhoz, hogy elvégezzem a teljes kurzust. Minden évben benyújtottam a kérvényt, de nem engedélyezték. Aztán Dorothy ötvennyolc éves lett, már csak két éve maradt a nyugdíjig, s ezért az egyetem engedélyezte, hogy részidős képzésben indítsa ugyanazt a kurzust, hogy a helyi tanárok el tudjanak menni rá. Így sikerült nekem is elvégeznem az MA-t Dorothy-nál. Nagyon izgalmas munka volt, mert én azt gondolom, hogy Dorothy Heathcote az általam valaha látott legnagyobb drámatanár. Látni őt gyerekekkel dolgozni (lehetnek ezek óvodások vagy tinédzserek) csodálatos volt, mert fantasztikus tanár. És a legérdekesebb dolog vele kapcsolatban – bár sok ilyen érdekesség van – hogy nem rendelkezett semmilyen hivatalos képzettséggel, mert olyan családból származott, ahol nem a tanítás volt a legfontosabb. Viszonylag fiatalon abbahagyta a iskolát, és munkába állt egy gyárban, mert az ő falujában ez volt a szokás. Textilüzemben dolgozott. Bizonyára rabul ejtette a főnök fantáziáját, mert nem tudom, hogy miként történt, de végül ő támogatta a színházi főiskolai képzését. Sok évvel ezelőtt készült egy filmet a munkásságáról, aminek az volt a címe, hogy *Három szövöszék vár*, mert azt mondták neki, hogy ha nem lesz sikeres, akkor három szövöszék vár rá, magyarán mehet vissza oda dolgozni. És ha az ember családja szegény, nem fizethetnek helyette. Remek színész, mégis a tanítást választotta. Mostanság biztos nem így történne, de felajánlottak neki egy állást a Newcastle Egyetemen anélkül, hogy lett volna diplomája. Csak egy egyszerű főiskolai papírja volt. Valakiben bizonyára megvolt az a képesség, hogy meglássa benne – fiatal kora ellenére – a tehetséget. Ez biztos nem történne meg ma bárkivel. Ma biztos nem kapná meg azt az állást az ember egy vagon papír nélkül. Ő maga gyakran mondja, „hogy én nem vagyok rendes tanár, ez nem rendes egyetemi

képzés, mert én sosem végeztem egyetemi képzést, ezért nem is tudom, milyennek kellene ennek lennie”. Mindig azt tette, amit jónak látott. Ő önálló, kreatív egyéniség. A legtöbbször másoktól tanulunk, és a tanultakat alkalmazzuk, átalakítjuk, hogy az a sajátunkká váljon. De nagyon kevés az olyan ember, aki a semmiből egészen új módszereket hoz létre. Tudta, amikor elkezdett az egyetemen tanítani, hogy gyerekekkel kell dolgoznia, nem szabad pusztán elméleti képzéssé tenni a kurzust, ahol csak beszél az ember, mert neki is szüksége volt arra, hogy folyamatosan dolgozzon gyerekekkel. Most a hetvenes évei közepén jár, de még mindig dolgozik gyerekekkel. Persze nem éjjel-nappal, de elég rendszeresen. Az elképzeléseit mindig a gyakorlatban dolgozta ki. Követi az intuícióit, de olyan agya van, amivel aztán elemezni tudja, hogy mit tett és hogyan. Ha csak a megérzés van ott, az nem elég. Ő részletesen tudja analizálni, hogy mit tesz, és ebből jönnek az ötletei és elméletei. Dorothy és Gavin Bolton megváltoztatták a tanítási drámát világszerte. Mindketten a világ legkülönbözőbb pontjairól vonzották diákjaikat. Dorothy kurzusán a diákok kilencven százaléka külföldi volt. Persze ezt nagyon szerette az egyetem, mert rengeteg pénzt hozott. De az eredménye az volt, hogy ők elterjesztették a saját országukban azt, amit tanultak. Ez egy olyan módszer, ami sokkal többet ad az oktatásnak, a színház bizonyos elemeinek segítségével, mint bármi más, amit valaha tanultam. Sokan kritizálják, hogy szinte kultusz az, ami Őt körülveszi. De ezt nem ő hozta létre, hanem mások. Ha találkozna vele, olyan lenne, mintha valakinek a nagymamájával beszélgetnél. Nagyon egyszerű ember. De lenyűgöző személyisége van. Rengeteg energiája. Amíg az egyetemen tanított, gyakran felhívták, hogy szeretnének konzultálni vele. Miközben teljes állásban dolgozik, disszertációkat olvas, ezek az idegenek időről-időre felhívják. Nem kap pénzt azért, hogy találkozzon velük. Amúgy is telített a programja, de ő azt mondja, hogy „szívesen beszélek Önnel, jöhetne esetleg pénteken.” – „Nagyszerű, hány óraker?” – „Én hétkor indulok munkába, úgyhogy jöhetne hatra.” Egyszerűen nem hitték el. – „De komolyan, mikor, hánykor lehetne?” – „Most, hogy jobban átgondolom, lehet, hogy a fél hat jobb lenne.” Ő komolyan gondolta. „Ha találkozni akarsz velem, alkalmazkodj az én időbeosztásomhoz!”

– *Jó pár éve vezet tanfolyamokat. Mik a fő céljai ilyenkor?*

– Az én célom az, hogy segítsék az embereknek fejleszteni az elméleti tudásukat és a gyakorlati képességeiket a dráma területén. A kettőt együtt próbálom elérni. Ezt természetesen sok különböző szinten teszem. Sokat dolgozom általános iskolai tanárokkal, akik egyetlen drámaórát sem csináltak egész életükben. Semmit sem tudnak a drámáról, kétségbe vannak esve. A Nemzeti tanterv előírja, hogy végezzenek drámamunkát is, de meglehetősen homályosan írja le, hogy mit kell tenni, üres frázisokból áll ez a rész. A gyerekeknek részt kell venni szerepjátékban. Ez nem segít azon, akinek nincs képzettsége ezen a területen, ezért sok alapkurzust csinállok általános iskolai tanároknak. Apró lépésekkel felépítjük, hogy miként kell drámát csinálni, mik legyenek az első teendők. Azonban gyakran visszahívunk a következő év során az iskolákba, hogy a következő szintre tovább lépünk. Másfajta munka egyetemi hallgatókkal dolgozni. Minden évben végigcsinállok egy kurzust harmadéves egyetemistákkal, akik már sokat tudnak a drámáról, mert ez a szakterületük. Ezeket a diákokat valóban ez érdekli, mert a színházi munkájuk mellett végeznek pedagógiai tanulmányokat is. Ebben az esetben el kell őket vinnem iskolákba, figyelniem, hogy miként tanítanak, értékelnem kell őket. Tanítok még a Közép-Angliai Egyetem MA kurzusán, ahol David Davis tanított, csak már nyugdíjba vonult. Ez nagyon érdekes munka, mert nemzetközi diákcsapattal dolgozom itt a legtöbbször, és ez olyan képzés, amiből talán csak még egy van, ami egy nyári egyetem keretei között működik. Valóban a világ minden pontjáról érkeznek a diákok. Egyik évben huszonhat különböző „nemzetiség” jött össze egy tanfolyamon. Elvileg mind tudnak angolul, de gyakran kiderül, hogy nem elég jól.

Amikor külföldön tanítok, gyakran többszintű képzést kell tartanom. Nemrég Lengyelországban először egy öt napos kezdő tanfolyamra, majd egy három napos haladó képzésre kértek fel. Számomra ez így teljesen elfogadható, jobb is mintha vegyes csoporttal kellene dolgoznom, ahol azok, akik többet tudnak bosszankodnak, hogy miért alacsonyabb szinten folyik a képzés. Bárhol tanítok, először azt kérdezem meg, hogy mit szeretnének? Például legutóbb Budapesten kimondottan azt kérték, hogy a szakértői játékról tartsak hatnapos képzést, ami jobb is számomra, mert legalább tudom, hogy mit várnak tőlem.

– *Azt mondta, hogy a színház felől érkezett a tanítási dráma területére, viszont diákjai közül sokan az oktatás felől érkeznek.*

Az teljességgel a véletlen műve, hogy éppen az oktatási területnek lettem a szakértője. Az utolsó tíz évemben a drámaközpontban ezen területen dolgoztam, de akár másképp is lehetett volna, ha én, mondjuk, a színjátész ügyekért feleltem volna. És ugyan csinállok színházi jellegű munkákat is, de most már sokkal erősebb a pedagógiai kötődésem. A színházzal kapcsolatos munkákat inkább továbbadom egy olyan kollégának, aki sokkal inkább naprakész ezekben az ügyekben.

– *Ön szerint hogyan kapcsolódnak ezek a területek egymáshoz?*

– Én egy nagy fának képzelem, egy törzssel és sok ággal. Mindnyájan ugyanabból a talajból nőttünk ki. Ez egy művészeti ág, amelynek különböző megjelenési formái vannak. Nem éreztem semmiféle összeütközést ezek között, mindkettőt műveltem magam is. Tudom, hogy vannak olyanok, akik azt mondják, hogy vagy ezt vagy azt kell csinálni, de én nem értek velük egyet. Azt gondolom, hogy a kettő jól megfér egymás mellett.

– *Azt gondolja, hogy a törzs a színház?*

– Nem, a törzs a színház és a nevelés, ami szétágazik a TIE, a tanítási dráma, színjátszás stb. felé. Ez ugyanaz. A fa nehézkes ábrázolási mód, mert azt gondolná az ember, hogy csak egy ág felé indulhat el. De szerintem az a jó, ha vannak átfedő ágak, amelyek összekötik különböző pontokon a vastagabbakat. Mindnyájan egy művészeti ágat használunk és a cél határozza meg azt, hogy milyen megnyilvánulási formáját választjuk ennek a művészetnek. A cél alatt nem feltétlenül előadást értek, hanem lehet ez egy tanulási terület is akár.

– *Hogyan látja a tanítási dráma szerepének változását a mai világban?*

– A tanítási dráma helyzete igen nehéz. Elsősorban a gazdasági változások miatt és amiatt, ahogyan, elsősorban az előző kormány az oktatási rendszert kezelte. Régebben voltak helyi központok, amelyek szétosztották a pénzt az iskolák között, de valamennyit megtartottak a pénzből, hogy abból az egyéb oktatási feladatokat finanszírozzák, mint például a zenei vagy képzőművészeti oktatás, sport. Az előző kormány előírta, hogy ezt a pénzt is adják oda az iskoláknak és ők döntsék el, hogy mire költik. Ezáltal rögtön lehetetlenné vált, hogy ingyenes szolgáltatást nyújtsunk. Korábban bárki felhívhatott minket és ingyenesen segítettünk neki. Az iskolák is nehezen vették a megváltozott helyzetet, hogy ezentúl fizetniük kell a munkánkért. Így viszonylag gyorsan bekövetkezett az, amit megjósoltunk, a drámaközpontot be kellett zárni.

– *Az iskolák nem tartották fontosnak a drámamunkát?*

– Amíg ingyenes volt a szolgáltatásunk, átlagosan háromévente körbejártuk a környék iskoláit. Az egyik félévben az egyik kért többet, a következő félévben más helyre mentünk. Ezt a kevéske pénzt szétosztják az iskolák között, ráadásul nincs meghatározva, hogy drámára kell költeniük, hamar eltűnik az más területeken is. Lehet, hogy éppen több könyvre van szükségük vagy több fociabdára. Aztán néhány hét múlva azt gondolják, hogy kéne egy kis segítség a drámában, de addigra már nem marad rá pénzük – és ez sajnos így történt.

– *Jobb lett volna, ha központilag finanszírozzák a drámaközpontokat?*

– Feltétlenül jobb lett volna, de így az egész országban be kellett zárni ezeket. Mi voltunk az egyik utolsó, mert nagyon segítőkész oktatási biztos volt fölöttünk, aki életben akarta tartani a központot, de egyszerűen elfogyott a pénz. Nagy kár, mert korábban voltak közösségek, akik együtt végezték ezeket a munkákat. Most már mindenki szabadúszó, mint én, és így sokkal nehezebb dolgozni. Nem hiszem, hogy a belátható jövőn belül visszatér ez a rendszer. Mert a mai világban a monetarizmus uralkodik. Mindennek megvan az ára és aminek nincsen meg, az biztos nem ér semmit. Talán azért, most már lassan változik a helyzet. Valakinek a fejében odafenn egy egészen új gondolat született meg, mégpedig az, hogy a művészet tulajdonképpen egy hasznos dolog. Ennek egyelőre csak aprócska jeleit láthatjuk, mint például egy projekt a dráma bevezetésére az óvodákba, de hát ezek is hatalmas előrelépésnek számítanak.

Bethlenfalvy Ádám



(DPM 2003/2)

Az aktív tanulás lehetséges keretei²

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 drá-

² Eredeti közlemény: Contexts for Active Learning, *The Journal for Drama in Education*, Vol. 19., No. 1., February 2003.

ma látóhatára fölött, én pedig a vakondhoz hasonlóan csak időnként bukkanok a felszínre, hogy némi világgossághoz jussak.

Ilyen megvilágosodásom támadt az 1998-as NATD³-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 kitérít 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 életköriuményeit, viselkedését, és az őket befolyásoló hatásokra adott válaszaikat vizsgálja. A színház mint művészi kifejezésforma, a gyermeki játékhöz 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 háttérről, 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. 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 érik őket. Ez volt a célom 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 vi-

³ National Association for the Teaching of Drama, a Dorothy Heathcote elnökle alatt működő brit drámapedagógiai egyesület. (A ford.)

selkedésformákat, 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 ideig. 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 játékokban 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 feltárási folyamatok formáját változtatja meg, a 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 rendelnek 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 újragondolják. 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 bőrszakácsokat 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 kezdhettek 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 kihíváso-

kat. 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 játékban 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, mellyel 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 sokan erőszakosnak vélnék 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 játékban a kívülről érkező, hatalmi szóval megteremtett rend kialakításával várnunk 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 háttérét. 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 konvenciók-ká 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 építsek az iskolán belül, és azon kívül is.

(folyt. köv.)

Fordította: Szauder Erik



Az aktív tanulás lehetséges keretei⁴

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 kézzel 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 tanóra-ra 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.

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 pontjául 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 művészettörténelmi korszakokban alkalmazott vegyes festési technikákra kívánt koncentrálni. Ő tanította az iskolában a technikát is, ezen belül pedig a háromdimenziós modellekkal és a számítógépes tervezőprogramokkal szeretett volna foglalkozni. A drámatanár érdeklődésének középpontjában két dolog állt: szeretne volna megmutatni a tanulóknak, hogyan éltek az emberek azelőtt, hogy a fogyasztói társadalom eluralkodott volna az életükön, illetve szeretne 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 háttér-anyagokat 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.

⁴ Eredeti közlemény: Contexts for Active Learning, *The Journal for Drama in Education*, Vol. 19., No. 1., February 2003.

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 szülőttől 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 valóság-hű 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 megvalósítaniuk. A tanároknak tehát nem szabad mindezt dráma-projektként tálniuk, 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 nyilvánította 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 lehetőséget 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 szálát a szükségleteiknek megfelelő módon alakíthatják. A tanulók szinte a városka életét meghatározó istenökként 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 megteremtését 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 munkatársai-ként 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. Mindebből már feltételezhető is, hogy a negyedik modell egyszerűen egy újabb lépést jelent azon az úton, melyen a legelső órám feltevéssel elindultam: „ha te lennél egy hajó kapitánya, milyen tulajdonságokat várnál el a legénységed 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, 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 találnunk, akik a mérés, tervezés, 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 szövökeretre. A tervek elkészítését követően a tanulók kisebb csoportokban vágathatják 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 mérés, 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!*

Képzeljünk 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 szülőknek 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 füzetkére gondolok, melyeket mostanában minden iskola megjelentet magáról, és amelyben különböző, többnyire be nem tartott ígéretek sorakoznak. Ennek a küldetésnyilatkozatnak a csoporttagok meggyőzését 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 Capra⁵ „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 megszívlelhetnénk.

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 gyekeket, felfigyelt egy területre, mely kiválóan megfelelt arra, hogy ott játszótér épüljön. Beszélt a helyben élő munkanélküliekkel, és együttes erővel összeszedték a területen elszórt hulladékokat, kutyapiszkot, 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 „pizskos 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 kutyapiszok-begyűjtő konténernek vesznek körül. Egyik éjjel ezen a környéken ha-

⁵ A szerző írásában nem közli az idézett szövegek pontos forrását. (A ford.)

talmas 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. Számtalan 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 szembesül 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 zártsága, 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 tanuláseméleti kutatóközpont is, mely a következő megállapítást tette közzé: „A legfontosabb szervezeti szintű tanulás és kollektív tudástartalom a személyközi és informális kapcsolatok hálózatában rögzül, és a közösségen belüli párbeszédiken keresztül nyilvánul meg.”

Ez utóbbi megjegyzés pontosan rímelt arra a négy modellre, amelyről 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 kibicék 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 tárnuk 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 félreecsúszásokat, 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 átélhetővé és hitelessé a megbízást, különösen a kisebb elvárásokat támogató 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 történé-

sekhez. Tapasztalataim szerint viszont egyetlen tanulócsoporthoz 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 lábba 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



(DPM 2001/1)

Lehetőségek kérdése

Emily FitzGibbon drámaórája⁶

1. Bemelegítés üdvözlésekből és találkozásból.

Párokban találjunk ki három nem-verbális üdvözlést! Legyünk kreatívak, gondoljunk régi idők, más kultúrák, különböző státuszbeliek köszönéseire! Tanítsuk meg egymásnak a köszöntést! Csináljunk belőle folyamatot – az egyik mozdulat folyjon át a másikba! Ügyeljünk, hogy változatos (kontrasztos) legyen a sorozat!

További lehetőségek:

- gyorsítsuk fel vagy lassítsuk le;
- osszuk meg az egész csoporttal;

⁶ Cecily O’Neill, a *Drama Worlds* szerzőjének óráját használtam fel alapanyagul ehhez a foglalkozáshoz. (A szerző)

- a párok a terem két végéből az üdvözlés-sorral közeledjenek egymáshoz, majd távolodjanak!

2. „Szeretném, ha egyedül és csöndben azon gondolkodnátok, hogy milyen különös tulajdonságot, tehetséget kaphat egy újszülött. Gondolj magadra: ha egyvalamiben nagyon tehetséges lehetnél, mi lenne az, mit választanál? Persze egy ilyen nagyszerű dolog kétélű is lehet, nemde?”

Hagyjunk időt a csoport tagjainak kitalálni és átgondolni „a tehetségüket”.

„A választott képesség a játék egy részében az általatok játszott figurában meg kell jelenjen – olyan tehetséget válasszatok, amit lesz kedvetek ‘működtetni’!”

3. Ebben a játékban, pontosan tizennyolc éves fiatalokat fogtok játszani. Mindegyikőtöknek van valamilyen különös tehetsége. Egyértelmű, hogy nem jutottatok még a csúcsra, de amit csináltok, olyan dolog, ami által bekerülhettek az újságokba vagy a tévébe. Párokból tegyétek a következőt: „A” elmutogatja (némajátékban) azt, hogy ő miben tehetséges. Eközben „B” hír formájában tudósít egy olyan eseményről, amely során kiderült, hogy milyen tehetséggel rendelkezik és mekkora lehetőségek rejlenek „A”-ban. Cseréljétek! „B” mutogat, „A” fogalmazza a hírt. Osszátok meg a híreket a csoport többi tagjával!

4. A tanár szerepbe lép: „Titeket a svájci *Emberi Potenciálok Kutató Intézet* lát vendégül három hétre”. Az intézet egyik munkatársának szerepét, a vendéglátót játssza a tanár. Az épületek, a környezet, az intézet légkörét megteremtjük – az intézetet a saját biztonságunk érdekében zárták el a külvilágtól. A fiatalok azért jöttek, hogy a saját területükön tovább fejlődjenek. Mivel minden adott a különböző tehetségek gyakorlásához, a résztvevők beleegyeztek abba, hogy három hétig itt maradnak. A intézet tudósai csak a távolból szeretnék megfigyelni őket, és csak egy kis vérmintát kívánnak venni tőlük – ez persze nem kötelező.

5. „Gondolom, hogy szeretnétek pihenni a vacsora előtt, úgyhogy azt javaslom, mindenki vonuljon most vissza egy időre a szobájába, és gondolja át, hogyan is érzi magát. Elképzelhető, hogy valaki e-mailezni szeretne, vagy levelet írni, vagy a naplójába bejegyezni valamit...”

Készítsetek egy rövid monológot a saját szobátokban! A monológokat megosztjuk egymással.

6. A tanár a 4. pontbeli szerepében a nap végén összehívja a csapatot az intézet egyik termébe. Igyekszik visszajelzést kapni az első napról, végig idegesen viselkedik, végül egy fontos hírt oszt meg a résztvevőkkel: a jelenlévők mindegyike egy-egy klón (más-más eredetű klónok). Milyen további vonatkozásai, következményei lehetnek ennek?

7. „Ahogy az intézetben lévő diákok átgondolták a múltat, azon tűnődtek, hogy vajon a szüleik bűntársak voltak-e vagy ártatlanok.”

Hármas csoportokba rendeződve döntsük el, hogy ki játssza a fiatal! A többiek vegyenek fel valamilyen szerepet, pl. anya, apa, testvér stb. A fiatal most hatéves. Valami történt a családdal, s erről beszélgetnek. Csak egy mondat hangozzon el a rögtönzésben: „Miért nem hasonlítok a testvéremre?”

8. Akik a csoportban a fiatal játszották, most váltsanak szerepet, és játsszák a tudósokat, akik 18 évvel ezelőtt eldöntötték, hogy megkeresik a szülőket. A tudósokkal félrevonulva megbeszéljük, hogy mik lehetnek a legmeggyőzőbb érvek az adott családnál. A cél az, hogy legalább egy ember aláírja a szerződést a kísérleti részvételről. A szülők (akik nyugodtan szerepet válthatnak, ha szükséges) ezalatt újra megbeszélhetik, hogy milyen körülmények között vállalnák a részvételt a kísérletben. A tudósok ezek után megpróbálják rábeszélni a szülőket, hogy vegyenek részt a kísérletben.

9. A fiatal játszó szereplő üljön háttal a családjának! 18 évvel később ismét az intézetben van – most tudta meg, hogy klón. Hazatelefonál. Ez előkészítetlen rögtönzés: a tanár indítja és fejezi be a telefonbeszélgetéseket azzal, hogy közeledik vagy távolodik az adott csoporttól.

10. Egész csoportos improvizáció következik, mindenki a fiatalokat játssza. Az intézetben eltöltött harmadik nap estéje a játék időpontja. A tanár szerepben vezeti a beszélgetést.

11. Három kiscsoportra szétválva – szerepből kilépve – keressünk három pozitív és három negatív „okot” (érvet ellene és mellette) a következő döntésekre: *a)* a tudósok, akik 18 évvel ezelőtt eldöntik, hogy megcsinálják ezt a kísérletet; *b)* a származtatók (a donorok), akik belementek abba, hogy a kísérlethez adják a genetikai anyagukat; *c)* a fiatalok arról, hogy akarnak-e találkozni a származtatókkal.

12. A tanár szerepben vezet egy újabb gyűlést: „A hír, amit hoztam nagyon furcsa: a tudomány továbblépett, a tudósaink kiderítették, hogy a ti genetikai anyagotok egyidős azokkal az emberekével, akiktől származik. Tudósaink bizonytalanok abban, hogy ez miként fog hatni rátok, hogy mi lesz ebből.” A tanár igyekezzen minél több reakciót kihozni a résztvevőkből.

13. Három csoportra szétválva a következő emberek rémálmait készítsük el:

- a fiatalokét,
- a szülőkét,
- a tudósokét.

Ne felejtjük el, hogy egy rémálomban minden eltorzul!

14. Tanári narráció: „A rémálmaik mellett még a mindennapok valóságával is meg kellett küzdeniük a fiataloknak. Eljött az a nap amikor a tudósok megszervezték a klónok és az eredetiek találkozóját. Három fős csoportokban (donor, fiatal, tudós) rögtönözve játszunk el ezt az első találkozót.

15. Tanári narrációval jussunk el egy hangkollázsig, amely a játék legemlékezetesebb mondataiból épül fel. „Ismételgessük a mondatokat... és a hangok felerősödtek... majd elhalkultak... csak a kérdések maradtak meg.”

Fordította: Bethlenfalvy Ádám



(DPM 2001/1)

A banda bosszúja

Jonathan Neelands

Ez a struktúra 8-9. osztályos diákközösségeknek szándékozik lehetőséget nyújtani arra, hogy párbeszédet indítsanak a diákok egymás közötti zaklatásáról, és a társadalmi felelősségről a zaklatók és azok áldozatai iránt.

Ahhoz, hogy hatékonyan taníthassunk és tanulhassunk ezen a kényes és fontos területen, a következő feltevézéseket kell elfogadnunk:

- 1. Nincsenek egyszerű válaszok és gyors megoldások a hasonló nehézségű problémáknál. A diákokkal szemben is tisztességtelen lenne, ha másképp állítanának be a helyzetet, ők is tudják, hogy a világ tele van bonyolult és összetett problémákkal.*
- 2. Az ügyről és annak összetettségéről szóló párbeszédhez a drámának kell keretet biztosítania.*
- 3. A zsarolók nem zsarolókként születnek, hanem beletanulnak ebbe a szerepbe. Ezért, bizonyos értelemben, ők is „áldozatok”, akiknek meg kell érteni az életét.*
- 4. A dráma nem fogja megváltoztatni a „kemény” zsarolót, mint ahogy a meggyőződéses rasszistát sem, de elmozdíthatja pozitív irányba azokat, akik az eseményeket látva kezdik azt érezni, hogy valamit tenniük kellene.*
- 5. A zsarolásról szóló dráma szerkezetének tükröznie kell karakterben, kontextusban és a motivációk terepén is azokat az ellentmondásokat, illetve azt az összetettséget, amely mind az életre, mind a jófajta szépirodalomra jellemző.*

Kontextus: A foglalkozás alapjául egy napilapban megjelent olvasói levél szolgált, amelyben egy 14 éves lány, Zsanett számol be arról, hogy miként zaklatja őt egy lányokból álló banda, amelyet Klára vezet. Kiderül, hogy Klára és Zsanett anyja ugyanabban a gyárban dolgoznak. Zsanett anyja az egyik gyártási egység felügyelője és lopáson érte Klára anyját, akit emiatt elbocsátottak állásából. Mindez karácsony előtt

történt és Klárát az is dühíti, hogy az anyjának nincs állása, így a karácsonyi ajándéokra költhető pénze sem. Zsanett lett Klára frusztrációjának és dühének tárgya.

Az alapanyag ereje az összetettségében rejlik: nem egyszerű reprezentációja a zsarolónak és az áldozatnak. Adott a lehetőség, hogy mind az áldozat, mind a zsaroló iránt szimpátiát ébresszünk, ezzel mindkettjük helyzetének összetettségét is fokozhatjuk. Azt is vizsgálhatjuk a történet kapcsán, hogy az iskolán kívüli dolgok miként befolyásolják az iskolai életet.

Idő: 2-3 óra

I. rész: A történet kibontása

A csoport még nem tud semmit a konkrét helyzetről. Csak annyit mondunk nekik, hogy a foglalkozás egy tizennégy éves lányról szól, aki nehéz és fájdalmas helyzetbe került.

1. A foglalkozás az Őrjáték nevű gyakorlat egyik változatával indul.

- Egy önként vállalkozó diák a tér egyik végében helyezkedik el, háttal a csoport többi tagjának, akik a tér másik végében állnak.
- A játék célja, hogy a diákok eljussanak az Őrhöz és megszerezzék azt a sálat, ami lazán az Őr válla köré van tekerve.
- Az Őr bármikor hátra fordulhat, s ha bárkit mozogni lát, annak a nevét kimondva visszaküldheti őt az indulási pontra.

2. Ezt a játékot többször is eljátsszuk, remélve, hogy a diákok egyre jobban ráéreznek a játék dinamikájára. A következőket tegyük hozzá (minden egyes ismétlésénél behozva egyet-egyét az alábbiak közül) a játékhoz:

- A kendőt az Őr és a diákok közé egy székre helyezzük. A cél az, hogy a kendőt azelőtt rejtsék el a diákok, hogy az Őr megfordul.
- Módosítsuk annyiban a játékot, hogy a kendőt most egy kézitáskába helyezzük a széken. Ebből kell ki-venni és elrejteni, mielőtt az Őr visszafordul.
- Ebben a körben a kendőt cseréljük ki egy kétezer forintos bankjegyre (az a lényeg, hogy több legyen, mint amennyi – általában – egy diáknál lenni szokott).
- Most csak egy diák indul a pénz megszerzésére. A többiek körbe állva figyeljék az eseményeket!
- Végül a következő keretet adjuk a játéknak: Őr helyett egy *anya* szerepel, aki reggeli után mosogat a konyhában. A másik diák a *lányát* játssza! Amikor az anya hátrafordul, akkor párbeszédet is kezdeményezhet a lányával – „mit csinálsz” stb. Vajon sikerül-e a lányt játszó diáknak elvennie a pénzt anélkül, hogy az anyja észrevenné?

3. Elégedett-e a csoport azzal az iránnyal, amerre a játék most tart? A tanár beszélgetést kezdeményezhet arról, hogy mivé és miként változik a játék.

Amikor utoljára játsszuk a játékot, akkor a tanár veszi át a lány szerepét. Monológgal kezd:

„Zsanettnak hívnak. Tizennégy éves vagyok. Ő az én anyám. Mosogat a konyhában. Látom a táskáját az előszobában, ott fekszik egy széken. Nyitva. Ez az egyetlen lehetőségem a megmenekülésre. Az apám és a kistesóm fent vannak az emeleten. Üres a szoba. Utálom, amit most meg kell tennem. Szeretem az anyámat, de nincs más választásom. Meg kell szereznem azt a pénzt.”

A szerepben lévő tanár bármilyen figyelemelterelő taktikát használhat az itt következő improvizációban. A lényeg az, hogy megszerezze a pénzt. Ahogy megy ki, a következőket mondja:

„Nem tudom elhinni, hogy megtettem. Utálom magamat érte. Talán még vissza tudom tenni, mielőtt észrevenné... Nem, túl késő. Hallom apámat lejönni a lépcsőn. Vége. Nem lehet visszafordulni. Megtettem. De legalább biztonságban leszek.”

4. A szerepből kilépve a tanár beszélgetést kezdeményezhet arról, hogy vajon miért lophat egy lány a saját anyjától. A csoport a legkülönbözőbb okokat említheti, beleértve azt is, hogy esetleg zsarolják a lányt, hogy más gyerekek próbálnak pénzt kiszedni belőle valahogyan. Az ötletek összegyűjtése után a tanár Zsanett szerepében leül egy székre, szembe a csoporttal, a kezében a 2000 Ft-os bankjeggyel. A FORRÓ SZÉK konvenció keretei között – válaszolva a résztvevők kérdéseire – el lehet mondani az eredeti történet összes részletét. Azt, hogy a pénzt Klára és bandája követeli tőle, továbbá a gyárban történt eseményeket is. Azt, hogy Klára

a karácsonyi ajándékokra akarja költeni a pénzt. A félelmeit, hogy mit tenne Klára, ha nem adná oda a pénzt. Akár még azt is elmondhatja, hogy valamennyire megérti Klára iránta érzett haragját.

II. rész: Az együttérzés körének felépítése

5. A tanár elmondja, hogy először Klára anyjának munkahelyi lopását és annak következményeit fogjuk közelebbről megvizsgálni. A gyárban olyasvalamit készítenek, ami nagyon vonzó lehet karácsony környékén, de egyben túl drága ahhoz, hogy az ott dolgozók nagy többsége könnyedén megvásárolhassa. Az osztály javasolhat a márkás cipőtől kezdve a sportruházaton át a számítógépes játékig bármit. Az a lényeg, hogy megállapodásra jussanak.

6. Négy-öt fős csoportokban dolgozzanak tovább a játsszók egy-egy 30 másodperces jeleneten, amiben megmutatják, hogy miként kapták rajta Klára anyját! Gondolják át, hogy Zsanett anyja valóban látta-e a lopást élőben vagy videón, vagy valaki szólt neki!

A némajáték alatt az itt következő „hangok” valamelyikét választva beszélhet a csoport egyik tagja:

- Klára anyjának gondolatai.
- Zsanett anyjának változata a történekről.
- Klára hangja, ahogy könyörög az anyjának, hogy vegye meg azt a tárgyat, amit éppen lop az anya.
- Klára hangja, ahogy a bandának elmeséli a történetet, és azt, hogy mit érez Zsanett iránt.

7. A jelenetekben látottak megbeszélése után a csoportot osszuk négy részre. A négy csoport előkészít egy-egy jelenetet, amit aztán a szerepben lévő tanárral fognak rögtönözni. A jelenetben nem kell a csoport összes tagjának szerepelnie.

- a) A gyár vezetői és Zsanett anyja behívják Klára anyját, hogy megmondják neki, kirúgják a lopás miatt. (A tanár Klára anyjának szerepében játszik, könyörög, hogy a karácsonyra való tekintettel ne rúgják ki, mert nem lesz semmi pénze. Kérjen bocsánatot a tettéért, de nyilván nem lehet olyan hatásos, hogy megtartsák állásában – a jelenet zárt, ismert kimenetelű.)
- b) A többi dolgozó a nap végén az öltözőben beszéli meg a történetet. Hogy viszonyulnak a két anyához és ahhoz, amit azok tettek? (A tanár Klára anyjának szerepében tér vissza az öltözőbe a főnökségről, hogy kipakoljon a szekrényéből. Megpróbálja a több munkás véleményét megtudni, miközben az együttérzésüket is igyekszik megszerezni. Végül távozik.)
- c) Klára és családja várják otthon, hogy az anyuka hazaérjen. A családban – a munkanélküli apa mellett – két gyerek van, egy fiú és egy lánytestvér. Klára arról már hallott, hogy a gyárban történt valami az anyjával, de még nem tudja, hogy mi. (Tanár szerepben Klára anyjaként hazaérkezik. Fáradt, talán egy kicsit türelmetlen is. Megmondja a gyerekeknek, hogy idén karácsonyra nem fogják megkapni azokat a dolgokat, amire vágytak, de azt csak hosszas nyaggatás után árulja el, hogy miért. A gyerekeket mérgesen felküldi a szobájukba, az apának azt mondja, hogy hagyja őt békén.)
- d) A tanárok az iskolában. Milyen tantárgyakat tanítanak? Mennyire ismerik a két lányt? Mit vehettek észre a két lány viszonyának változásából? Egy tantestületi ülést fog ez a csapat eljátszani, a tanár szerepben az iskola igazgatóját játssza. (A tanár az igazgatói szerepben megköszöni a tantestület munkáját, majd felvet egy utolsó napirendi pontot: Zsanett miatt aggódik, aki megváltozott, hiszen régebben mindig vidám volt... Feltűnt e valami a tanároknak? A megbeszélés végén megkérdezi, hogy ki beszélne Zsanettel és Klarával, hogy megtudja, hogy mi történt. A tantestületnek el kell döntenie, hogy melyik tanár fog beszélni Zsanettel és melyik Klarával.)

8. A két tanár háttal ül egymásnak. Két önként jelentkező – a Zsanett és Klára szerepét játsszók – leülnek szembe a számukra kiválasztott tanárral. A drámatanár irányítja a tanárok és a lányok között lezajló rögtönzött találkozókat. (Az „osztott képernyő” két felének váltakozását például tapssal jelezheti.) Nagy valószínűséggel egyik lány sem mondja el az igazat, vagy kéri meg a tanárt, hogy lépjen közbe. Ha ez mégis megtörténne, akkor a tanár csinálhat egy „valóság vizsgálatot” az osztállyal: szerintük ilyen helyzetben fordulhat-e a diák a tanárjához?

9. A Zsanettet és a Klárát játsszó diákokat leültetjük egy-egy székre, és két önkéntest – az anyák szerepében – szintén leültetünk. A többieket megkérjük, hogy álljanak annak a széke mögé, akivel a leginkább együtt éreznek ebben a pillanatban. Ha már mindenki döntött, akkor először maguk között, majd egymásnak indokolják, magyarázzák meg a döntésüket a csoportok.

10. Mind a négy csoportot kérjük meg, hogy *tervezzen* (ne csináljon!) egy tablót, amely megmagyarázza, hogy miért éreznek együtt az adott szereplővel. Mind a négy szereplőnek, a két lánynak és a két anyának is benne kell lennie a képben. A cél az, hogy az egymás közötti viszonyokat úgy mutassák meg, hogy a többi diák is együtt érezhessen azzal a szereplővel, aki a legszimpatikusabb a csoport számára.

11. Amikor elkészültek a tervek, akkor a négy csoport egymás után megcsinálhatja a saját tablóját, úgy, hogy minden szereplőt az övele szimpatizálók csoportjából választ ki.

A zűrzavar elkerülése végett a tablóba beálló diákoknál legyen egy-egy olyan tárgy, ami az általuk képviselt szereplőt jelzi:

- Zsanett anyjánál egy mappa
- Zsanettnél a kétezer forintos
- Klára anyjánál egy mobil vagy bármi más, ami az általa lopott tárgyat szimbolizálja
- Kláránál egy összecsomózott kötél, ami a dühét és zavartságát szimbolizálja

12. Mindegyik tablóban négyen vannak, mindenki más csoportból. Miután megnéztük és megbeszéltük mind a négy tablót, adunk egy újabb lehetőséget a diákoknak, hogy megváltoztassák döntésüket, és odaálljanak amögé, akivel most a leginkább szimpatizálnak.

III. rész: A zsaroló lefegyverzése

13. Egész csoportos megbeszélés arról, hogy Klára és bandája milyen helyszínt választ a Zsanettel való találkozáshoz. Csoportokra szétválva készítsenek harminc másodperces jeleneteket Zsanett és a banda első találkozásáról. A Zsanett vagy a banda valamelyik tagja által elindított agresszív mozdulat vagy szóbeli fenyegetés *elejével kell* véget érnie a jelenetnek. A munka kezdetét ezért pontos egyeztetés előzze meg, hogy a csoportok az agresszió előtti pillanatban meg tudják állítani a jelenetet! A csoportok azt is találják ki, hogy miképpen teheti a banda igazán ijesztővé a helyzetet az egyedül érkező Zsanett számára. Hogy működnek az ilyen bandák?

14. Amikor elkészültek a csoportok, a jeleneteket közvetlenül egymás után mutassák be – jelenetfűzérré összeépítve azokat! Miután lementek a jelenetek, a Zsanettet játszó szereplőket kérjük meg, hogy idézzék vissza azt a pillanatot, amikor a leginkább fenyegetve érezték magukat! A többiekkel elemezzük a hasonlóságokat és a különbségeket, mit mondanak pl. a szobrok Zsanett reakciójáról a támadásra? Melyik tűnik reálisnak? Melyik nem?

15. A tanár válasszon ki egy csoportot, amire inntől összpontosíthatunk! Azt a csoportot válassza, amelyekben a leginkább (legerősebben, legpontosabban stb.) megjelent a banda! A csoportot kérje meg, hogy készítsen tablót a jelenetük legfenyegetőbb pillanatáról. Kérdezze meg, hogy mitől válnak ők bandává? Honnan tudhatjuk, hogy ők egy bandát alkotnak, ha rájuk nézünk?

A tanár kérdezze meg, hogy vajon ugyanazt gondolják-e azok, akik egy bandában vannak – mind utálják-e Zsanettet, vagy elképzeltető, hogy más okból vannak itt a bandában. Kérje meg a csoportot, hogy mutassa meg újra a jelenetét, de ezúttal GONDOLATKÖVETÉSSSEL: mire gondolhatnak valójában a banda tagjai. A gondolatkövetéses jelenetben valószínű, hogy előkerülnek a bandabeli különbségek: a „de jó, hogy nem én vagyok a helyében” és „nem merek nemet mondani” típusú hangok. Ha igen, akkor a tanár menjem tovább abba az irányba, hogy esetleg vannak olyanok a bandában, akik azért csatlakoztak, mert féltek Klárától, vagy azért, hogy őket ne zaklassa senki. Ha ez nem jön elő magától, akkor a tanár indítson beszélgetést arról, hogy miért csatlakoznak az emberek ilyen bandákhoz, és vajon erős vagy gyenge dolog ilyet tenni. Ezután a tanár kérje meg a csoportot, hogy rangsorolják karakterük szerint a tabló szereplőit, a „legerősebb karaktertől” elindulva a „leggyengébb karakterig”. Zsanett lesz a leggyengébb, vagy lesznek-e nála gyengébbek is a banda tagjai közül?

Végül a tanár ajánlja fel, hogy a tablót át lehet változtatni Klára rémálmává. Valószínű, hogy több változat megtekintése után eljutunk odáig, hogy Klára egyre magányosabbnak fog látszani. A csoport középpontjától a magányig való mozgás hatással lehet arra a diákra, aki Klárát játszotta, és erről az élményről érdemes beszélgetést indítani.

16. Ebben az utolsó játékban, a FÓRUM-SZÍNHÁZ keretei között vizsgálhatjuk a különböző módokat, amelyekkel Zsanett feloldhatja a helyzetet és megvédelheti magát. A Klára szerepét és a banda tagjait játszókat meg kell kérni, hogy ne reagáljanak fizikailag Zsanett próbálkozásaira. Ha úgy érzik, hogy valójában megütnék Zsanettet, akkor emeljék fel a kezüket. A Klárát játszó szereplőt figyelmeztetni kell, hogy csak akkor változtasson a viselkedésén, ha úgy érzi, hogy Klára karaktere azt tényleg engedi – nem szabad túl könnyűvé tenni a helyzetet! A játsszók közül bárki felveheti Zsanett szerepét. Lehet kísérletezni, mi a jó stratégia, a jó taktika, mit tegyen ebben a helyzetben.

Nem az a fontos, hogy a csoport megoldja a szituációt. Az viszont igen, hogy meghallgassák egymást, együtt érezzenek az áldozatokkal, beszéljenek a saját felelősségükről az iskolában és az iskolán kívül történő dolgok iránt, hogy közösségként tárgyaljanak problémákról és megoldásokról...

Fordította: Bethlenfalvy Ádám



(DPM 2002/1)

A forma újragondolása a drámatanításban

David Davis

(Arra kértek, hogy mondandómat negyed órában foglaljam össze, az alábbiak tehát semmiképpen nem tekinthetők teljes mértékben kifejtett gondolatoknak.)⁷

Olyan időket élünk, amikor számos alapvető dolgot újra kell gondolnunk, és újra kell definiálnunk abban a reményben, hogy a globalizált világ élhető maradjon. Olyan világban, melyben az alapvető emberi jogokat újra meg kell határoznunk, mert az elvesztésükkel szembesülünk. Most, amikor ezt az írást készítem, Angliában szégyenteljes módon, három nap leforgása alatt végighajtottak a parlamenten egy törvényjavaslatot, mely lehetővé teszi, hogy a jövőben a terrorizmussal gyanúsított személyeket bíróság előtt bizonyítandó alapok nélkül is le lehessen tartóztatni. Az így bebörtönzött személyeket életfogytiglan is bent lehet majd tartani, mindenféle ítélet vagy akár tárgyalás nélkül, fellebbezési lehetőség nélkül. Az egyetlen fellebbezési fórum egy zárt bizottsági ülés lesz, mely a gyanúsított vagy jogi képviselője távollétében ül össze, és a vádpontokról nem tájékoztatja az elítéltet. Az új törvény értelmében gyanúsítottak elfogásához mindössze a belügyminiszter utasítása lesz szükséges. Az Egyesült Államokban Bush elnök aláírt egy rendeletet, mely lehetővé teszi a katonai ügyészség számára, hogy a külföldi terroristákat kihallgassa és kétharmados döntést követően kivégezze. Mindezek a diktatúrákra jellemző, mégis a demokratikus államok keretei között megjelenő lépések, melyek a lakosság tudtával – igaz, ellenérzése mellett – valósulnak meg. Mindeközben tovább folynak az Irak elleni támadás előkészületei. A helyzet szükségessé teszi számunkra az általunk alkalmazott művészi forma újragondolását, hogy áttekintsük, vajon megteszünk-e minden tőlünk telhetőt annak korszerűsítése és fejlesztése érdekében. A közös gondolkodáshoz most egyetlen elemmel, a jel és a jelölt viszonyának vizsgálatával szeretnék hozzájárulni. Azt vizsgálnám, hogy milyen összefüggések mutathatóak ki az akció, tárgy vagy kép és az általa jelölt valóság között.

Kiindulópontként szeretnék felvázolni néhány szituációt, melyek akár egy, a világ jelen helyzetét feldolgozó drámaorából is származhatnak. Képzelnék el egy fiatal drámatanárt, aki arra biztatja tanulóit, hogy a médiából vett képek újragondolásán keresztül gondolják végig az afganisztáni helyzetet. A média már sokuk fejében elültette azokat a képzeteket, hogy a burka⁸ az elnyomás jelképe, az „arab” egyenértékű a terroristával stb., a tanár pedig arra törekszik, hogy újabb jelentésrétegeket tárjanak fel és formáljanak színházszerű képekké. A forma és a tartalom eggyé fog válni, ezért a média-képek transzformálásának módja döntő jelentőségű lesz. Tétélezzük fel, hogy a fiatalok jelenet-montázst készítenek a jelenkor képeiből. Az első jelenetsor egy ENSZ által a menekülttáborokba el nem jutó afganisztáni utcagyerekek számára fenntartott iskolát ábrázol a pakisztáni Peshavarban. A gyerekek buszok mosásából, szőnyegszövéseiből és a hulladéklerakókban való guberalásból tartják fenn magukat. A jelenetben hét éves gyerekeket látunk, akik egy téglakerítés tetején ülnek és hangos „fel, le, jobbra és balra” szavak kíséretében egy pálcát mozgatnak a szájuk előtt. Tanulnak

⁷ Eredeti közlemény: *Re-examining Form in Drama in Education*, elhangzott a görög drámatanári egyesület konferenciáján, Athénban, 2001 végén (kiadatlan kézirat).

⁸ Az arab nők arcát is elfedő fejkendő. (*A ford.*)

fogat mosni. Ezután kézről kézre adják az egyetlen rendelkezésre álló fésűt, és fésülni tanulnak. A tananyag része az is, hogy a szeméttárolókból hazatérve megmossák a lábukat. A lábmosást egy szakadt ronggyal mímelik. A második jelenetben a gyerekek lelkesen kutatnak a segélyszervezet által részükre küldött használt ruhák között. Az egyik kislány kinéz magának egy rózsaszín pulóvert, mert még soha nem volt rózsaszín ruhadarabja. A harmadik jelenetben egy kilenc éves kislány szőnyeget sző. Napokig vándorolt, karjában csecsemőkorú kistestvérével, hogy átszökhessen a pakisztáni határon. Heti hét napot dolgozik, hajnali öttől este tízig. A szövőszék jóval nagyobb, mint ő maga. A negyedik jelenetben egy tizenegy éves fiú lapul egy árok mélyén, miközben bombák hullanak körülötte. Apja visszaküldte őt a tálibok által felügyelt, de az Északi Szövetség által nagy erővel támadott Kunduzba, hogy megtalálja a kishűgait, és épp beleszaladt egy amerikai légitámadásba. A fiút imádkozó testhelyzetben látjuk. Az ötödik jelenetben egy másik tanárt látunk, aki a jel és a jelölt között egészen más típusú viszony kiépítésére törekszik. Ebben a jelenetben egy amerikai utasszállító repülőgépet látunk, melyben három arab külsejű férfit leszállítanak a gépről. A stewardess elkéri az útlevelüket. A férfiak tétováznak. Egy hosszú pillanatig úgy érezzük, az események bármilyen fordulatot vehetnek. Látjuk az utasok félelemből, arroganciából, rasszizmusból fakadó reakcióit. A közönség érzi, hogy a férfiaknak reagálniuk kell valahogy a szituációra. Aztán a három férfi megvonja a vállát, lemondóan egymásra néznek, felállnak, és bocsánatkérő mosollyal elhagyják a gépet. Az utolsó jelenetben, melyet egy harmadik megközelítéssel dolgozó tanár óráján látunk, egy halott afgán nő fekszik egy falu romjai között. Az „átfogó támadás” áldozata. Burkáját a robbanás ereje letépte fejéről. Jobb kezével magához szorítja mobiltelefonját.

Arról kívánok szólni, hogy az első négy kép és jelenet – a tisztálkodni tanuló gyerekek, a rózsaszín pulóverre vágyó kislány, a szőnyegszövő fiú és a bombák előtt rejtőzködő fiú – kialakítása során a tanár jóval direkter módon kezelte a kép-tárgy-akció viszonyt, mint a többiek. Ugyanezt a jel-jelölt viszonyt tapasztalhatjuk Sztanyiszlavszkij realizmusában is. A fő cél az empátia kiváltása, és a közönségnek nincs módja arra, hogy a történelem jelentését szabadon meghatározza. Kielezett helyzeteket látunk, melyek minden bizonnyal erős érzelmi reakciókat váltanak ki, de amelyekben nincs távolság a jel és a jelölt között, így a képzeletnek nincs szerepe a „lyukak” kitöltésében. Nincs tere a történetnek. A jelenetek empátiát és felháborodást váltanak ki a nézőkből.

Az ötödik jelenet, amelyben az arab külsejű férfiakat leszállítják a gépről, véleményem szerint a brechti megközelítés egyik példája. Itt az *értelem* és a *kritikai magatartás* kerül előtérbe. A jel és a jelentés között van egy kis távolság, és ez lehetővé teszi a közönség számára, hogy feltevéseket fogalmazzon meg magában a helyzetet illetően. A jelenet végén (amikor az arabok megvonják a vállukat, és bocsánatkérő mosollyal távoznak) „elidegenítő” vagy távolságtéremtő gesztust látunk. Brecht színháza teret nyit a képzelet számára, aztán pedig egy kritikai álláspont megfogalmazásával lezárja annak lehetőségét.

Csak a harmadik példánk, a romok között fekvő halott asszony képe teremt valódi távolságot a jel és a jelölt között, egyszerre nyitva utat az *értelem* és a *képzelet* számára. Edward Bond drámaíró gondolatára utalnék, és mindannyiunkat felszólítanám arra, hogy gondoljunk újra a jel és a jelölt viszonyát a mai színház világában, illetve gondoljunk át, milyen következményei vannak ennek a drámatanításra nézve. Bond kifejti, hogy szerinte Brecht kritikai-értelmező szemléletét fel kell váltania a képzeletet és az értelmet hangsúlyozó megközelítés. (Gondolatait Bond a közelmúltban megjelent, *The Hidden Plot* [2000] című kötetében részletezi.)

Jelen írás eredetileg „A drámatanítás védelmében” címet viselte, mert azt még a szeptember 11-ét követő események kibontakozása előtt kellett megfogalmaznom. Az új cím „A forma újragondolása a drámatanításban.” Szeretnék röviden szólni a régi és az új cím közti kapcsolatról, hogy megfogalmazhassam, mit érzek megóvni valóknak, és annak mi köze van a fentiekben mondottakhoz. Mindenekelőtt azért kongatom a veszharangot, mert úgy érzem, hogy (legalábbis nálunk, Angliában) a drámatanítás által az elmúlt negyven év során felhalmozott tudás jelentős hányadát sokan kissé elavultnak, marginálisnak tekintik. Ehhez képest ellentmondásosnak tűnhet, hogy a forma újragondolásáról beszélek, és valóban, ellentmondásos is. A következők megértéséhez azonban segítséget nyújthat, ha röviden összefoglalom a drámatanítás angliai fejlődésének útját a második világháború óta.

Peter Slade a 40-es és 50-es években megreformálta az iskolai drámatanítást, amikor a gyermeket helyezte a középpontba, és azt mondta, „engedjük szóhoz jutni a gyerekeket.” A harmincas években ez szóba sem jöhetett volna, és manapság sajnos igen gyorsan haladunk afelé, hogy ez a nézet újra megerősödjön. (Amikor többes számban fogalmazok, akkor az angliai helyzetre utalok, és nem a görög iskolákról szólok.) Slade elképzelései egybeestek a háború utáni progresszív nevelési törekvésekkel, Brian Way pedig mindezt továbbfejlesztette a drámáról mint személyiségfejlődésről szóló elképzeléseivel. Ez utóbbi azonban zsákutcának bizonyult. Ugyancsak Way volt az, aki hatalmas károkat okozott nekünk azzal, hogy szembeállította egymással a gyermeki dráma-játékot és a színházat. Évekbe telt, míg ezt a szembenállást fel tudtuk számolni. Dorothy Heathcote, aki Slade-del egy időben kezdett dolgozni, visszaemelte a színházi forma és jelentésteremtés gondolkodásbéli fegyelmét a drámába, mely olyannyira hiányzott Slade és Way megközelítéséből. Gavin

Bolton, akire jelentős hatással volt Heathcote munkássága, hamarosan bekapcsolódott a munkába, és jelentős mértékben hozzájárult e folyamat fejlődéséhez. A hetvenes évek elejétől fogva Heathcote szakított korábbi megközelítésmódjával, melyben alapvető dilemmákat feldolgozó dráma-munkába kapcsolta be a tanulókat, és figyelmét a drámára mint a tanterv egészét átfogó megközelítésmódra irányította. Elsősorban az általa kidolgozott, a szakértő köntösében zajló dráma-munka kidolgozása foglalkoztatta. Többé már nem a szűken értelmezett drámatanítás, hanem az oktatási folyamat egésze érdekelt. Ő dolgozta ki a ma ismeretes improvizációs drámaformák, kategóriák és technikák többségét: a tanári szerepbelépést, a bevonódás különböző szintjeit, a szerepbe segítséget és a konvenciókat, illetve az olyan komplex drámai struktúrákat, mint a szakértői játék (*Mantle of the Expert*) és a szerep görgetése (*Rolling Role*). Gavin Boltont jobban érdekelték a színházi forma alkalmazásának lehetőségei a folyamatdráma keretei között, melyben a drámai szituációk keresztül megvalósuló tanulás kerül a figyelem középpontjába. Bolton gondolatait Cecily O'Neill alakította és fejlesztette tovább, létrehozva saját folyamatdráma-megközelítésmódját. A színházi gondolkodásmód ebben az időszakban visszaszorult, ez pedig sokak ellenézésével találkozott. A kilencvenes évek derekától erősödött meg az a felismerés, hogy minden drámaforma egyaránt értékes és hasznos, bár az utóbbi időben a színházi megközelítésmódok ismét hangsúlyosabbakká váltak. A fenti összefoglalásban csak néhány nevet említettem, ám ez semmiképpen sem jelenti azt, hogy az olyan meghatározó személyiségek munkásságát, mint Jonathan Neelands, John Somers vagy Mike Fleming (hogy csak néhány brit kollégát említsek), kevesebbre értékelném.

Az előbbieken vázolt fejlődés során nem rendelkezünk közös filozófiai alappal (amelyen közös episztemológiai és logikai rendszert értek), sem pedig mindannyiunk által képviselt értékrenddel vagy módszertannal. Bolton legutóbbi rendszeralkotó kötete (*New Perspectives in Classroom Drama*, 1992), illetve a drámában megjelenő játékmód természetéről írott könyve (*Acting in Classroom Drama*, 1998) etnometodológiai alapokon nyugszik, azaz azt vizsgálja, hogy az emberek hogyan lépnek kapcsolatba, illetve hogyan kommunikálnak egymással. Ez az irányzat többnyire figyelmen kívül hagyja a társadalmi osztályok, a gazdasági és történelmi keretek mint az emberek cselekedeteit elsődlegesen meghatározó körülmények hatását, illetve nem ezek elemzését tekinti fő feladatának. Heathcote megközelítésmódjának középpontjában a társadalmi felelősségvállalás értékrendszere áll, melyben minden ember felelősséggel tartozik a többiek irányába, függetlenül az őket körülvevő politikai szuperstruktúráktól. Ez az irányzat tehát ugyancsak nem foglalkozik az osztály, az ideológia, a gazdaság és a politika kérdésköreivel. Az ötvenes évektől kezdődően ugyanakkor folyamatosan nagy hangsúlyt kapott a tanulás, illetve az ennek keretét adó tanulói bevonódás. A közös filozófiai alapok hiánya a drámatanítás fejlődésének talán még hasznára is vált. Heathcote elgondolásait például számos esetben a színházi nevelés (TIE) vette át és radikalizálta.

A bevonódás különböző módjai, az átéléstől az illusztrálásig, jórészt a sztanyiszlavszkiji realizmus és a brechti távolságteremtés keverékeként jelentek meg; a rendszer pontos leírását Lacey és Woolland (1992) írásában találjuk meg, melyben a szerzők a Brecht utáni modernizmust elemzik. Ezek azok a formák, melyek – amint azt már írásom elején, Edward Bondra hivatkozva említettem – ma már nem tűnnek kielégítőnek számomra, különösen ami a színházi formában alkalmazott tárgyakat, akciókat és képeket illeti. Heathcote ugyanakkor folyamatosan arra törekedett, hogy a jel és a jelentés között a képzeletnek teret adó távolságot biztosítson. Egy kisfiú eltűnéséről szóló drámában a tanulók például egy cipővel foglalkoznak. Dorothy Heathcote munkásságának ezen sajátosságára eleddig kevés figyelmet szenteltünk, de véleményem szerint rengeteget tanulhatnánk belőle. Javasolom, tekintsük át közösen ezt a gondolatkört, eközben azonban folyamatosan dolgozzunk a drámán keresztül megvalósuló tanulást elősegítő további módszerek kidolgozásán. Ezek azok a területek, melyeket a jelen helyzetben megvédendőnek és tovább erősítendőnek vélek. A képzelőerő fejlesztését korunkban döntő jelentőségűnek vélem.

A történelem során még soha nem nyílt ekkora lehetőség arra, hogy az emberek tudatát világszerte egyidejűleg lehessen befolyásolni. Szinte alig peregtek le a szemünk előtt szeptember 11-e képei, máris megmondták nekünk, hogy miként kell gondolkodnunk felőlük. Nem volt időnk arra, hogy elgondolkodjunk az események jelentéséről, hiszen a válaszokat azonnal közvetítette számunkra a televízió. Néhány nappal ez előtt három arab asszonyt mutatott a tévé, akik burkába öltözve egy kabuli közkútnál vízre vártak, a kommentátor pedig elmondta, hogy az asszonyok igen boldogtalanok, hiszen még mindig hordaniuk kell a burkát. Nem hagytak időt arra, hogy a néző elképzelje a helyzetet, és el is gondolkodjon róla. A televízióban gyakran előre bejelentik azt is, hogy a következőkben megrázó képsorokat fogunk látni, ezzel pedig eleve megteremtik bennünk az általuk elérni kívánt érzelmi alapállapotot.

Annak fontosságáról beszélek tehát, hogy találunk kell olyan drámatanítási megközelítésmódokat, melyek képzelőerőnk és értelmünket egyaránt megmozgatják. (Nem tagadom, hogy amikor a gyermek belép a drámába, a képzelet valamilyen szinten minden esetben működésbe lép.) arra szólítom fel mindannyiunkat, hogy a képzelet bekapcsolását a munkába erősítsük meg azzal, hogy visszatérünk Heathcote elgondolásaihoz, valamint feltárjuk Bond színházi munkásságának jelentőségét az iskolai dráma-munka számára. Mindez

Heathcote elképzeléseit erősítené, hiszen a hiányzó elemeket kiváltaná Bond azon törekvésével, hogy a közönséget a mindennapjainkat befolyásoló, ám többnyire láthatatlan társadalmi erők felismerésére sarkallná. A jelenleg alkalmazott drámaformáink többsége brechti alapokon áll, azaz az értelemre és a kritikai magatartásra épít. Bond megközelítésmódja megteremtené számunkra a kellő távolságot a jel és a jelölt között, ezáltal pedig teret adna a történetmesélés és a képzelet értelemmel való összekapcsolása és együttes működése számára. Heathcote munkásságát tovább kell elemeznünk, hiszen ő volt az első, aki felismerte ezen elemek alkalmazásának jelentőségét. Az állam befolyásoló hatása, melyet a médián, az oktatási rendszeren, az egyházon⁹ stb. keresztül kifejt, soha nem látott mélységekig hatolt, és ez nagyban korlátozza a fiatalok képzelőerejének lehetőségeit.

Annak érdekében, hogy megmozgassuk a fiatalok értelmét és képzeletét, véleményem szerint a drámatanárnak elkötelezett álláspontot kell képviselnie, s ebben a szocializált humanizmusnak kell a középpontban állnia. Mindennek persze nem kell, illetve nem szabad doktriner jelleget öltenie. Azáltal, hogy a gyerekek képzeletét mozgósítjuk, a legszélesebb értelemben vett humán közösséggel kell kapcsolatba hoznunk őket. A tanítási dráma számomra nem tulajdonnév, melyet nagy betűvel kellene írunk. Gyűjtőfogalomként használom, melybe beleértem mindazon dramatikus tevékenységeket, melyeket a gyerekekkel és fiatalokkal valamilyen tanulási cél érdekében végzünk. Heathcote munkásságának számtalan elemével nem foglalkoztunk még kielégítő mélységben. Gondolataihoz azonban többféle megközelítés felől is közelebb férközhetünk. Emiatt mondom azt, hogy újra kell gondolnunk a rendelkezésünkre álló munkaformákat, és tovább kell kutatnunk az eddigiekben felhalmozott ismeretanyagban, és vigyáznunk kell, hogy egyetlen gyermeket se öntsünk ki a fürdővízzel együtt.

BOLTON, G.: (1992) *New Perspectives in Classroom Drama*, Simon and Schuster

BOLTON, G.: (1998) *Acting in Classroom Drama*, Trentham Books

BOND, E.: (2000) *The Hidden Plot*, Methuen

LACEY, S. – WOOLLAND, B.: (1992) Educational Drama and Radical Theatre Practice: drama-in-education as post-Brechtian modernism in practice, *New Theatre Quarterly*, 8, 29.

Fordította: Szauder Erik

⁹ Ne feledjük, hogy Nagy-Britanniában az anglikán egyház állami szerepet tölt be, és a megjegyzés nyilván ebből a – másutt nem jellemző – sajátosságból fakadt... (*A ford.*)