

A tanítási dráma egy lehetséges tervezési stratégiája

– gondolkísérlet a tanítási dráma tervezési folyamatának racionalizálására –

Telegdy Balázs

I. Bevezetés

A tanítási drámával való tanítás komplex folyamat, amely számos dolog egyidejű figyelembe vételével működtethető, ráadásul számos nehezen kiszámítható esemény befolyásolja az egészet. Ebből adódik szerintem az a hiedelem, hogy a dráma tervezése átláthatatlanul bonyolult dolog, és rendkívüli képességekre van szükség hozzá. Mind a saját, mind mások tapasztalatából tudom, hogy rengeteg a bizonytalanság akö-
rül, hogy milyen lépésekben haladjon a tanár, egyáltalán hogyan lehet elindulni, majd végigvezetni a tervezés folyamatát.

Jelen írásomban arra teszek kísérletet, hogy leírjam a drámát működtető leglényegesebb összetevőket, sajátosságokat, és találjak egy lehetséges tervezési stratégiát. Elképzelésem szerint habár korántsem minden tervezhető (hisz a folyamat több szereplője – mint például a gyerekek – szerencsére gyakran kiszámíthatatlanul reagálnak), a legtöbb dologra lehet előre készülni. Erre garancia lehet, ha a tanár tisztában van a drámát alkotó folyamatok természetével és jelentőségével, képes a tervezés során a jól artikulált oktatási-nevelési céljai felé vezető út állomásait, viszonyítási pontjait kijelölni, valamint ha arra törekszik, hogy a tervezés ne érjen véget az óravázlat elkészítésével, hanem a megvalósuló óra közben is tartson. Mindezek nem támasztanak rendkívüli elvárásokat a tanárral szemben, hisz bármely szaktanár munkájáról elmondhatjuk, hogy ha igényesen akar órát tervezni, tisztában kell lennie a tantárgya pedagógiai sajátosságaival, pontosan tudnia kell, mit akar az adott órán elérni, és ehhez milyen gondolkodási útvonalat tud felkínálni a gyerekeknek, és képes kell legyen arra, hogy rugalmasan eltérjen az óratervétől, ha az adott körülmények között azzal nem jut sokra.

Tanulmányomban a konkrét nevelési problémákra épülő drámaórák tervezéséhez szeretnék egyfajta tervezési stratégiát bemutatni. Nem foglalkozom tehát többek között a szaktantárgyi tartalmak átadására kidolgozott szakértői játékkal, a komplex oktatási tartalmak átadását célzó modellekkel (mint például a „szerep gördítése” vagy a „megbízatus” modell), a különböző színházi ismeretekbe beavatós drámatípusokkal vagy éppen az egyes részterületekre specializált nyelvi, kommunikációs, ön- és társismereti és egyéb alkalmazott drámaórákkal.

Munkamódszerem, hogy leírok egy lehetséges tervezési gondolkozást. Nem állítom, hogy ez az egyetlen út, de véleményem szerint számos olyan összetevőről és gondolkozási szintről lesz szó, amelyek alapos végiggondolása megkerülhetetlen. A végigvezetett példát egy osztályfőnök nézőpontjából írtam le, aki önálló órában vagy éppen osztályfőnöki órák keretein belül használja a drámát. Elsődleges tanári motivációja, hogy az osztályban tapasztalható különböző nevelési problémákat megoldja. A tanítási drámát csak egy lehetséges nevelési módszernek tartja számos egyéb, az egész év során használt eszköz mellett. A tanítási dráma tehát az egész éves komplex nevelési tevékenysége részeként fog megjelenni munkájában. Ehhez első lépésként összefoglalom a drámával megvalósuló tanulási folyamat legfontosabb jellemzőit, hogy látható legyen az a végcél, amire a tervezés irányul. Az eddigiek alapján is talán nyilvánvaló, hogy a „tanítási dráma” kifejezés alatt a Bolton által D-típusú drámának nevezett tevékenységet értem.

Jelentésteremtés és jelentés keresés

A drámában megvalósuló tanulási folyamat sajátosságainak vizsgálatakor érdemes visszanyúlni a dráma eredetéhez, a gyermeki „mintha”-játékhoz. Bolton elemzése szerint (Bolton, 1979) az ilyen típusú játék-
tevékenységnek két oldala van: egy belső, mentális tevékenység, a játék mögöttes tartalma (belső akció), és az ezt megjelenítő cselekvéssor (külső akció). A megjelenítés során a játszó gyerek felidéz a hiányzó tárgyakat és cselekvéseket, tehát jelentésadó képességgel rendelkezik. A játékbeli cselekvésnek és viselkedésnek különböző jelentései lehetnek. Ezek a jelentéstípusok a külső és belső akció kölcsönhatásából jönnek létre. Bolton objektív jelentéstípusnak nevezi a szociális, interperszonális és tudományos tartalmakat, mint például amikor egy főzőcskét játszó gyerek felszínre hozza azokat az ismereteit, amelyek egy munkáját végző szakácsra vonatkoznak, vagy amikor egy testvérpár „testvéresdit” játszik, hogy felfedezék a játék segítségével a testvérlét szabályait. A szubjektív jelentésszintet pedig azok az érzelmek, ér-

zelmi viszonyulások hozzák létre, amelyeket a játszó gyerek érez a megidézett szituációkkal kapcsolatban, és amelyeket a gyerek a „mintha”-játék formájában fejez ki.



Bolond Pista, Ludas Matyi Művelődési Egyesület, Vajdaság, Szabadka – Szauder Erik felvétele

Ez a jelentésadó funkció a drámajátéknak is meghatározó eleme, azonban ott jóval összetettebb módon jelenik meg. Bolton szerint (Bolton, 1981) a dramatikus élmény tartalma az egyedi, konkrét cselekvés és egy általános érvényű, de személyes tartalmú jelentés kapcsolatában születik meg. A tevékenység és az ahhoz kötődő tartalmak közti megfelelést a tanárnak kell biztosítania. Ahhoz, hogy a megfelelés létrejöhessen és a játszókat rátaláljanak ezekre a mögöttes tartalmakra, a tanárnak ki kell jelölnie a játékon belüli közös nézőpontot, az akciót és az akcióhoz köthető, mindenki számára átélhető értékeket. Ez a lebontó folyamat teszi lehetővé, hogy az egyes jelentéstartalmak pontosan körvonalazódjanak a játszóknak számára. Ezt a folyamatot Bolton „partikularizációs folyamatnak” hívja (Bolton, 1979), és egyértelműen a tanár feladatai közé sorolja.

Davis (Davis, 2001) ugyanakkor felhívja a figyelmünket arra, hogy a jelként értelmezett képek és drámai cselekvések és a jelöltként értelmezett mögöttes tartalmak, értékek közti távolság megteremtésével teret tudunk nyitni a játszóknak képzeletének, önálló gondolkodásának. Heathcote-ra hivatkozik, aki szintén nagy jelentőséget tulajdonít a képzeletnek és a játszóknak tudatállapotában bekövetkező változásnak a drámabeli élmények feldolgozásában (Davis, 1985). Ez a szemlélet rávilágít arra, hogy a tanár irányító szerepének ebben a tekintetben az a végső célja, hogy a gyerekek megtanuljanak a drámán keresztül önállóan jelentéseket keresni és létrehozni.

Szituáció és tanulási folyamat

Mielőtt Bolton gondolatmenetét követve továbbhaladnánk a különböző jelentésszinten megjelenő tanulási lehetőségek elemzésével, szeretném tágabb összefüggéseiben megvizsgálni a címbebeli témakört. Szauder (Szauder, 1997) H. P. Rickmanre utalva kifejti, hogy a drámában megjelenő élményből három alapvető mentális folyamaton keresztül lehet tanulni. Egyrészt analógiás módon, vagyis úgy, hogy a játszóknak drámabeli, számukra ismeretlen helyzetekhez társítanak számukra ismert, általánosabb érvényű tudástartalmakat, másrészt úgy, hogy a drámabeli helyzetek „olyan reakciókat válthatnak ki, amelyek eddig nem szerepeltek a személy tudatos eszköztárában”, vagyis a dráma „kihívást teremtő helyzeteket” hoz létre, és harmadrészt úgy, hogy a meglévő élményeinket kapcsolni tudjuk más, a drámában megjelenő nagyobb intenzitású helyzetekhez. A tanulás helyzetekbe ágyazottan jelenik tehát meg, a meglévő ismeretek szükségessé válnak a helyzet kialakításához, és hozzájárulnak az emberi élet különböző területeire vonat-

kozó „univerzális tartalmak” megtalálásához. A drámával megszerezhető tudás tehát emberek közt zajló szituációkba épülve jelenik meg. Ehhez hasonlóan fogalmaz Heathcote is, aki szerint a drámabeli tanulás önmagunk és viszonyaink megfigyelését jelenti a drámabeli helyzetekben.

Bolton megfogalmazásában a tanulás a szituáció értékelésében bekövetkező változásban történik meg, és három szintjét különbözteti meg (Bolton 1981). Kontextuális szinten a játékbeli tények és attitűdök közeledhetnek a valós világhoz, vagyis fejlődés jöhet létre a játékosok világismeretében. Személyes szinten a dráma témájára és magára a tevékenységekre adott érzelmi reakciókban bekövetkező változásról beszélhetünk, és végül megjelenhetnek az általánosabb jelentéstartalmakra, az „emberi lényegre” vonatkozó utalások a gyerekek játékában. A tanulás létrejöttének feltételei: a közös részvétel, az érzelmi tapasztalatok felhasználása egy új minőségben, a „nyers emóciók” háttérbe szorítása és drámabeli szituációk tartalmának megfelelő személyes és egyben közös tartalmak megjelenése. A megértésben bekövetkező változás fontos szakaszokon megy keresztül. Ezek a megerősítés, a tisztázás és a változtatás, amely szakaszok a „mesterséges” drámának nevezett szinttel együtt gyakran egymásba csúszva, ingadozva jelennek meg az órákon. Bolton maga hívja fel a figyelmet arra, hogy a negyedik szint, a sokat idézett attitűdváltás igen ritkán valósul meg, és leginkább csak arról beszélhetünk, hogy a gyerekek képessé válnak arra, hogy belássák, bizonyos dolgokról másképp is lehet gondolkodni.

Neelands tanuláselmélete szerint az új ismeretek a meglévő tapasztalatok és élmények közé illeszkednek be. A drámabeli tanulás a valóságos helyzeteknek megfelelő képzeletbeli helyzetben belül megszerzett tapasztalat során jön létre. Az ilyen helyzetek alkalmasak arra, hogy különböző gondolatokat, szerepeket, értékeket cselekvésben kipróbáljanak. Azzal, hogy lehetőséget adunk diákjainknak az ismert és az ismeretlen tartalmak közti hidak megépítésére, „lehetőséget adunk arra, hogy a saját tanulási módszereiket kialakítsák” (Neelands 1984). Ezek a módszerek az élmények feldolgozásának módszerei, olyan hétköznapi és személyes eljárások, amelyekkel kapcsolatot teremtenek az ismerős és ismeretlen között. A drámának Neelands szerint erre a tanulási folyamatra kell helyeznie a hangsúlyt, melynek célja, hogy a gyerek megtanulja, miként tud önmaga számára új jelentéstartalmakat felfedezni. A tanítási drámában nemcsak a megszerzett tudástartalmak különböznek a hagyományos oktatás ismereteitől, hanem a tanár-tanuló-tananyag viszonyrendszer is másképp alakul. A tervezés célja utakat találni a meglévő ismereteik mozgósítására, és „lehetővé tenni számukra, hogy az anyaggal közvetlen módon kerüljenek kapcsolatba”. Ezt a tanár úgy éri el, hogy „fókuszáló lencseként működő formát” ad a kezükbe (Neelands, 1984). Ezek a dramatikus formák.

A fenti elméletekben közös, hogy bennük a drámabeli tanulás feltáró, felfedező tanulási folyamatként jelenik meg. A tanár dolga, hogy kijelölje egy kollektív gondolkodási folyamat határköveit és az ezekhez vezető utakat. Ehhez használja a drámát mint segédeszközt. A folyamatszerűség lényege, hogy a tanulás felépített módon, több szinten keresztül működik. Az egyik szinten elért eredményeket a következő szinten lehet hasznosítani. A tanulás minden esetben a részvevők meglévő világismeretéből és viselkedési mintáiból indul ki, ezeket használja fel az új tapasztalatok, ismeretek elsajátítása érdekében.

A drámabeli tanulás és az iskolai oktatás

Az értékítéleten alapuló tudástartalmak tehát a drámán keresztül személyessé válnak. Attól olyan jelentős a dráma szerepe a tanulási motiváció kialakításában, hogy ezeket a tartalmakat közvetlenül megéreztetni és egyben megértetni a gyerekekkel. Ilyenek például többnyire a történelem, az irodalom témakörei, a vizuális és a zenei kultúra területei, a tudománytörténet, a tetszőleges műveltségterülethez kötődő életrajzi ismeretek vagy éppen a kémia és a fizika bizonyos fejezetei. Hosszan lehetne még sorolni, hogy mi mindent lehet megtanítani a drámával, de a lényeg az, hogy a szaktárgyakon belül megjelenő területek a drámában a gyerekek világ- és emberismeretére épülnek. A lexikális, informatív anyagok a közösen felépített világban jelennek meg, és így válnak könnyen elsajátíthatóvá a gyerekek számára. Az órába csempészhető oktatási tartalmakat tehát érdemes végiggondolni a nevelési célú drámaórák tervezésekor is.

E mellett a dráma számos képességet fejleszthet. A képességterületek tervezése, figyelembe vétele a tanár tudatos munkájának része. Ezek felsorolása és számbavétele egy önálló tanulmány kereteit igényelné, ezért most csak azokat a típusokat emelem ki, amelyek a dramatikus tevékenységformák és a sajátosan drámai munkaformák használatából közvetlenül adódhatnak. Ide sorolnám a gondolkodási és az ezzel szoros összefüggésben lévő nyelvi képességeket, az olvasás és írás fejlesztését, a szociális készségeket, az előadói készségeket és az érzelmi intelligenciát. Kiemelten fontos területnek érzem továbbá a tanulási képességek csoportját, és egyáltalán a drámának a tanulás tanulásában betöltött szerepét. Itt most elsősorban nem a tanulásban használatos gondolkodási eljárásokra, és nem is a konkrét tanulásmódszertani ismeretekre gondolok, amelyek átadása szintén számos drámaóra része lehet, hanem a már korábban is említett tanulási motiváció kialakításában betöltött szerepre. A drámán keresztül a tudáshoz és a tudás megszerzé-

séhez való tanulói viszony kialakítása történik meg: a saját élettapasztalatok és más emberek, korok tapasztalatának kapcsolatba hozásával olyan motivációs tényezőket lehet kialakítani, mint a felfedezés, a kutatás öröme, a tudás tisztelete és a megértéssel járó elégedettség érzése.

A tervezés stratégiája

A tanár feladata, hogy diákjait végigvezesse egy feltáró tanulási folyamaton. A tanulás, mint láttuk, a szituációkhoz kötődő tanulói viszonyokon keresztül történik. Azok megértése, átélése vezet a gondolkodásbeli változásokhoz. A meghatározott tanulási folyamatot a tanár és diákjai közösen bebarangolják. Míg a tanár az általános jelentéstartalmakból indul ki és keresi meg az ezekhez vezető eszközöket, a diákok a konkrét élményből és az ezekre adott egyéni reakciók felől haladnak az általános jelentéstartalmak felé. A tervezés feladata az egyes állomások kijelölése a folyamatban a tanári célok szempontjából, vagyis annak eldöntése, hogy milyen lépéseken kell keresztülvinni diákjainkat ahhoz, hogy valóban részt vegyenek a közös tanulásban. A tanítási dráma végső soron nem más, mint egy sajátos közeg – Neelands megfogalmazásában „lencse” –, amelyen keresztül a diákjainknak megmutatjuk a feltárni kívánt tanulási területeket.

A pontos tervezéshez azonban alaposan ismernünk kell azt a közeget, amelyen keresztül tanítani szeretnénk. A tanítási drámában véleményem szerint a tanár és tanulói közös tevékenységét hat alapvető tényező határozza meg: a tevékenység céljai, a tanár, a közösen felépített fikció, a színházi formák, a drámaformák és persze maguk a tanulók. Ezek az alkotóelemek együttesen határozzák meg a tevékenységet, ezért a tervezés során szem előtt kell tartanunk az egymáshoz való viszonyukat. A következőkben kifejtett tervezési stratégia lényege, hogy a tervezés során a tanár a közös tevékenység alkotóelemeit egy-egy gondolkodási-tervezési szakaszon belül gondolja végig, de a tanulási folyamathoz mint állandó „vezérfonalhoz” mindig visszatér, így építve fel a nevelési célokhoz vezető utat vagy utakat. A legegyszerűbb szakaszolás a következő: tanári célok artikulálása, a tevékenység folyamatai és a tevékenység felépítése. Minden szakaszt további tervezési szintekre bonthatunk. A tervezés szintekre bontása abban segít, hogy az összetett dramatikus tevékenységet és döntéseink következményeit jobban átláthassuk. Az egyes szintekhez vissza-visszatérhetünk attól függően, hogy a többi szinten milyen döntéseket hoztunk. Hogy hány szintre bontjuk a tervezést, és az egyes szinteken meddig jutunk, ez teljes mértékben az adott drámai anyag komplexitásától és persze a tanártól függ.

Mielőtt az a látszat alakulna ki, hogy valamiféle kötött rendszerről lenne szó, fontos tudni, hogy az egyes tervezési szintek kidolgozása nem azonnal lesz teljes, hanem a szintek között folyamatos az ingázás, az egyik szinten hozott döntéseink hatással lehetnek egy másik szintre, így az óra gyakorlatilag rétegről rétegre lerakódva alakul ki. Képletesen szólva olyan ez, mintha titkokkal teli termék ajtóit nyitogatnánk, körbenéznék egy teremben, majd mikor már úgy érezzük eleget láttunk, továbbmennénk egy másikba, de az itt látottak felfednek valamit a korábbi termék titkaiból, ami miatt vissza kell térnünk egy előzőbe, és így tovább.

A tanár először a tevékenysége céljairól és elvárható végeredményeiről gondolkodik, önmaga számára tisztázza, hogy mit szeretne tanítani a drámával. Az itt meghatározott céljai biztosítanak viszonyítási pontot a további tervezéshez; ha a későbbiekben változtatni kell rajtuk, tudja, hogy ezekhez képest változtatja céljait, hogy aztán eljusson a tevékenység tervezéséig, és végül magához a megvalósuló órához, ahol, ha szükséges, az elkészült tervekhez képest új, alternatív stratégiákat dolgoz ki. Az egyes szinteken belül nyilvánvalóan több tényező közül választunk, tehát a létrejövő órák formailag is különbözőek lesznek, nincs szó valamiféle receptről, vagy „óratervező gépről”. Ez a tervezési eljárás nem tesz mást, mint számba veszi a megkerülhetetlen struktúrákat, és a szintezés segítségével a tanár számára átláthatóvá teszi a céljait szolgáló formák megtalálását.

II. A tanári célok artikulálása

Ebben a tervezési szakaszban a drámaóra alapozása történik. Itt határozzuk meg a tevékenység kimenetét, vagyis azokat a célokat, amiket el akarunk érni egy adott drámaórával vagy órasorozattal. Ezek a célok a konkrét óra kiindulópontját adják, azt az alapot, amire a tervezés épül. Ennek az alapnak nagyon szilárdnak kell lennie, mert ez biztosít a tanár számára viszonyítási pontot. Bizonyos értelemben a legnehezebb szellemi munkát jelentő szakasról van szó. A címbeli „artikulálás” szó azt fejezi ki, hogy a kezdeti pontatlanságok és bizonytalanságok után a tervező tanár fokozatosan fogalmazza meg céljait. Sokféle nevelési vagy oktatási indíttatásból nyúlhat a drámához, de a drámához szükséges komplex célrendszer egyáltalán nem készen „pattan ki” a fejéből. Mindez egy szigorú szellemi munka eredménye, amely során a tanár

maga számára is felfedezi, hogy valójában miről is akar tanítani. Ebben a folyamatban nem ritka, hogy például a kezdetben pontosnak és jónak tűnő ötletekről „kiderül”, hogy az adott osztállyal egy témát nem vagy nem drámás eszközökkel lehet feldolgozni. Ez a célok további pontosításához vezethet, például szűkíthetünk vagy tágíthatunk azokon. Ez a szakasz egyben segíti a tanárt abban, hogy pontosítsa, milyen jelenségek nehezítik csoportja életét. Itt fogalmazza meg azt a nevelési problémát, aminek feloldására a drámát használni szeretné. Ez a tervezési folyamat a tanár szellemi munkájának eredménye, de természetesen a gyerekekről mint egyénéről és a csoportról alkotott tapasztalata a kiindulópontja.

A célrendszer leképezése például a következő módon történhet: nevelési probléma, oktatási-nevelési cél, tanulási terület, téma, fókusz és a tanulási folyamat. Mindezeket a tanítási dráma eredményeire vonatkozó elemeket a megvalósuló óra során folyamatosan szem előtt kell tartanunk, hogy megállapíthassuk, eredeti céljainkhoz képest hol tart most az óránk. A kategóriák tervezésében egyfajta ingázás érvényesül az általános és a konkrét szemlélet között. A legáltalánosabb, a legtöbb összefüggést tartalmazó nevelési célok felől haladunk a legkonkrétabb fókusz meghatározásáig, hogy aztán megrajzolhassuk az egész tanulás folyamatát. Ebben a rendszerben elméletileg bármelyik pontról elindulhatunk, de az egyes fogalmak egymáshoz való viszonyát érdemes végiggondolni, tehát egyfajta mellérendelő viszonyról van szó.

A nevelési probléma és az oktatási-nevelési célok kiválasztása

A „nevelési probléma” kifejezés a tanár nézőpontját fogalmazza meg, miszerint neki, mint egy közösséget felelős nevelőnek egy problémával kell megküzdenie, de én összefoglaló kategóriaként, tehát minden az iskolai környezetben, gyerekközösségben előforduló, gyerekek közti és számukra egyénileg is problémát jelentő jelenséget értek alatta. Az ilyen problémák forrása sok minden lehet. Általánosítva egyrészt a fejlődéslélektan által is leírt korosztályi sajátosságokból adódnak, másrészt a csoport szerkezete és aktuális állapota határozzák meg őket. Lehetnek aktuálisan jelen lévők, mind a tanár, mind a diákok számára jól érzékelhetőek, vagy lappangóak, nehezen felfejthetőek.

A csoport aktuális állapota a viszonyoktól és a viszonyok folyamatos alakulásától függ. A gyerekek kisebb-nagyobb konfliktusokat élnek meg és dolgoznak fel a csoportban. A szocializációs és egyben az önmagukról szóló tapasztalataik nagyrészt a csoporton belüli történekekből adódnak. Ezek a viszonyok a legritkább esetben vannak nyugvóponton, sokkal valószínűbb, hogy inkább különböző konfliktushelyzetek jellemzik őket. A tanár dolga, hogy ezeket a meglévő problémákat elemezve segítséget adjon feldolgozásukhoz annak érdekében, hogy diákjai szocializációs és személyiségfejlődése a lehető legjobb úton haladjon. Ez az a terep, ahol a drámabeli tanulás igazán működik. Ha egy drámaórán ilyen típusú problémafelvetés nem található, akkor gyanús, hogy nem lesz kapcsolódási pont a gyerekekhez, és valamilyen mesterséges, tanárnak szóló dráma zajlik.

A nevelési probléma egyrészt származhat valamilyen értékrendbeli, erkölcsi vagy szociális problémából, ami a viselkedésben csapódik le, másrészt számos olyan hatás érheti a gyerekeket, amely gondolkodásukat, értékrendszerüket vagy akár érzelmi fejlődésüket rossz irányba befolyásolja. Az ilyen típusú hatások ellen a drámatanár stratégiája a gondolkodásbeli, attitűdbeli változások előidézésére való törekvés. Fontos, hogy a gyerekeket érintő és érdeklő problémáról legyen szó, hiszen ha valamit csak a tanár érez problémának, akkor az óra is a tanár problémáiról fog szólni és nem a gyerekekről. Ugyanilyen fontos azonban az is, hogy ne legyen túl közel a közösség valós élethelyzetéhez, mert ebben az esetben vagy lelkiileg sérülhetnek, vagy hárihatják az egészet.

A következő lépés a problémamegoldás megfogalmazását segítő nevelési célok meghatározása. Ezek a célok komplex módon vetítik előre az elérni kívánt eredményt, és gyakran nem egy drámaórára szólnak, hanem „csomagba” foglalva több célt fognak össze –, megvalósításuk általában többféle pedagógiai megközelítést, módszert igényel. Elsősorban nevelési tartalmúak, de minden esetben lehet bennük oktatási elem is, a tanár szándékaitól függően. Minden nevelési cél hatással van az oktatási folyamatra: részben közvetve, a tanulási motivációs szintre vagy például a koncentrációra hatva, részben közvetlenül, konkrét tananyagokhoz kapcsolódva. A tanárnak tehát a problémák nevelési tartalmú kérdésfelvetései mellett érdemes végiggondolnia az oktatás szempontjából kihasználható lehetőségeket is. Ezek az oktatási célok tehát részben konkrét ismeretek és képességek megszerzésére irányulnak, részben olyan fogalmakra, amelyek tisztázása utat nyithat bizonyos ismeretanyagok felé. Az igényesen tervezett drámák feltárnak legalább egy univerzális tartalmú, tág központi fogalmat, amire tulajdonképpen a feltáró munka irányul és amelynek pontosabb megértése továbbvihető az oktatásban is. Az oktatási-nevelési célok megfogalmazásakor a tanár hosszú távú folyamatban gondolkodik, amely folyamaton belül meghatározza a drámaórával vagy órasorozattal elérni kívánt eredményeket.

A tanulási területek és a központi tanulási terület kiválasztása

A célhoz vezető tanulási folyamat kialakítása érdekében ezen a szinten a tanulási területekről gondolkodunk. Ez szintén egy lebontó lépés, amikor feltérképezzük a kiválasztott nevelési cél megvalósítása érdekében feltárandó tanulási területeket, és az azok közötti összefüggéseket, és megkeressük azt, amelyik elég gazdag ahhoz, hogy az óránk központi területe legyen. Ez a központi terület szolgál majd kiindulópontként a feltárás folyamatához, tehát a lebontó tanári gondolkodás alapjául. Az egyes területek lebontása és az összefüggések megállapítása segít az átfedések tisztázásában, így a munka eredményeként egy tartalmakban gazdag központi területhez jutunk. Ezen a szinten továbbá lehetőségünk van az órában szem előtt tartandó fejlesztési területek meghatározására is. Azokra a képességekre gondolok, amelyek a dráma általános fejlesztő hatása mellett közvetlenül a tanulási területekhez és a nevelési tartalmakhoz köthetőek.

A fókusz kiválasztása

A fókusz fontosságáról gyakran szó esik. Szerepe, hogy viszonyítási pont legyen mind a gyerekeknek, mind a tanárnak. Itt most amellet kívánok érvelni, amit David Davis magyarországi mesterkurzusán tanultam, miszerint a fókusz feladata, hogy a legáltalánosabban megfogalmazva egy tág tanulási terület feltárásához vezesse a részvevőket, vagyis amellet, hogy a tanulási terület egyik aspektusát kijelöli, a gondolkodást az általános jelentéstartalmak szintjén is tartja. Nem véletlenül hívja Davis „vezérfonalkérdés”-nek. Eddigi tervező munkánk lényegét foglalhatjuk össze benne. A megvalósuló óra során tehát a fókuszhoz tudjuk leginkább mérni az éppen zajló eseményeket. A meghatározás jellemzője a fokozatos „leszűrés” az újrafogalmazások sorozatával. Az egyes variációk valószínűleg ingadozni fognak a túl általános és a túl konkrét között, valamint különböző hatékonysággal fognak a nevelési célra és a tanulási területre irányulni.

Példák:

Nevelési probléma: 11 évesekből álló osztály. Néhány erős személyiség képes maga mellé állítani az osztály nagy részét, véleményük, viselkedésük mindenben meghatározó. Rendszeressé válik, hogy a kisebbségben maradt egy-két osztálytársukat, akik nem csatlakoztak hozzájuk, módszeresen kiközösítik, ami nem egy esetben szélsőséges viselkedésig vezet.

Nevelési cél: A tanár szeretné tudatosítani a gyerekekben az önálló véleményalkotás értékét, és felhívni a figyelmüket, hogy a „nyájszellem” követése egyéniségük feladásához vezethet, továbbá foglalkozni akar az agresszióval is mint rossz problémamegoldási stratégiával.

Tanulási terület: Az önálló véleményalkotás és a világismeret összefüggése, a csoportbefolyásolás történelemformáló szerepe, a kisebbségi és a többségi vélemény a demokráciákban.

Központi tanulási terület: Az önálló véleményalkotás jelentősége.

Fókusz: Hogyan tudjuk érvényesíteni kisebbségben is az egyéniségünket?

Nevelési probléma: 14 évesekből álló osztályban a lányok és fiúk körében a televíziós show-műsorok hatására divattá válnak a „sok szex és semmi komoly”-típusú poligám kapcsolatok.

Nevelési cél: A tanár szeretné, ha diákjai felismernék a másik nemmel köthető emberi kapcsolatok mélyebb dimenzióit.

Tanulási terület: Mentálhigiéniai ismeretek, mint például szexualitás, életmódismeret, különböző életstílusok ismerete, családtervezési ismeretek.

Központi tanulási terület: A hűség szerepe a párkapcsolatokban

Fókusz: Miért éri meg hűségese lenni?

A téma kiválasztása

A tervezés első nagy szakaszában meghatároztuk azokat a célokat, amiknek az érdekében a drámát létre akarjuk hozni. Az eddigi tervezés eredménye, hogy egy az osztályban tapasztalható, tehát a gyerekek közötti viszonyokra épülő nevelési problémából kiindulva meghatároztuk az egyszerre konkrét, tehát a konkrét probléma megoldását megfogalmazó és általános, tehát a probléma kapcsán különböző tanulási területeket érintő oktatási-nevelési céljainkat. A célok közül kiválasztottuk azt, amelyik a drámamunka alapjául szolgálhat, és a nevelési probléma megoldásához vezethet. Ezek után a célok elérése érdekében feltárandó tanulási területeket kerestünk, majd megkerestük az óránk kiindulópontját adó központi területet. Végül meghatároztuk a központi területet valamilyen aspektusból főtároló fókuszot.

A drámaóránk alapanyagát adó történet, fikatív vagy valós esemény, helyzet vagy probléma kiválasztásának első lépése, hogy megkeressük azt a témát, amely a választott tanulási terület feltárását lehetővé teszi és amely a csoport érdeklődésére is számot tarthat. A téma kiválasztása az első elmozdulás a drámai fikció irányába. A kiválasztás szempontjai, hogy a választott tanulási terület vizsgálható legyen a témában, és tartalmazzon kellő drámai feszültséget. Ezalatt azt értem, hogy meghatározható legyen benne egy drámai alapszituáció, ami elég feszültséget tartalmaz ahhoz, hogy elkezdjük vele dolgozni. A dráma a gyerekek meglévő világismeretére épít, ezért bármilyen témát is fogunk választani, látnunk kell a lehetőségét annak is, hogy ez a gyerekek számára érthető, értelmezhető lesz. A dráma alapanyagának kiválasztásához a következő lehetséges források állnak rendelkezésünkre (Kaposi, Szabó, Szauder, Uray 1997):

1. Irodalmi és más művészeti források

Az irodalom minden műnemében, műfajában és ágazatában keresgélhetünk. A klasszikus és a kortárs irodalomtól kezdve egészen a ponyva, az ifjúsági regény vagy a sci-fi irodalomig. Ezek a témák az irodalmi hűség felé semmilyen kötelezettséggel nem járnak. Előfordulhat például, hogy egy regényből egyetlen erős szituációt veszünk át és ezt egy egészen más kontextusba rakjuk. A drámának mindig saját fikciója van és a saját törvényszerűségei szerint épül fel. Szintén jó kiindulópont lehet egy kép (fénykép, festmény reprodukciója stb.), egy valóságosan megjelenő műalkotás vagy mondjuk egy használati tárgy.

2. Történelmi és történelmi források, illetve más műveltségterületek által adott témák

Történelmi események, egyes korszakokhoz köthető élethelyzetek, problémák, konkrét emberek életútjából vett események vagy más műveltségterületekből vett problémák feldolgozása.



Az aranyszörű bárány, Höcögő Néptáncgyűttes, Kisbér-Vértes-Kethely – Szauder Erik felvétele

3. A való élet

A tanár dönthet úgy, hogy közvetlenül az életből, a gyerekek vagy saját maga által tapasztalt, esetleg mások által elmesélt, vagyis a szűkebb vagy tágabb környezetéből származó eseményt, történetet vagy problémát dolgoz fel az órán. Ebben az esetben külön feladat, hogy úgy emeljük a fikcióba a témát, hogy az a gyerekek számára ne legyen közvetlenül felismerhető, hiszen az ismert valós történet megköthetné és reprodukálásra ösztönözné őket. A tanulók játéka ne pszichodramaként működjön! A másik kockázata a dolognak, hogy a tanár túlságosan érintett lesz, és az óra a saját problémafeltáró munkájává válik.

4. A média

A leggyakoribb forrása a csoportot aktuálisan érdeklő témáknak. Egyáltalán nem törvénytörő, hogy elsőre ehhez a leginkább adott forráshoz nyúljunk, mégis érdemes végiggondolni, hogy melyek ezek. Ide tartoznak a tévéműsorokból, ifjúsági magazinokból, vagy a kereskedelmi rádiókból származó témák. A média azonban ennél jóval többet ígérő témakörök lelőhelye lehet. Szociális tartalmú riportok, jegyzetek, hírek tömegével vetnek fel izgalmas alapanyagokat a dráma számára mind az újságokban, mind a televíziós műsorokban (ilyen szempontból még a sokat kárhozott, szenzációhajász „tényfeltáró” műsorok is használható ötleteket adhatnak).

5. Tanári fikció

A tanár dönthet úgy is, hogy saját forrásból merít és teljes mértékben maga találja ki a dráma alapjául szolgáló történetet vagy helyzetet. Ennek persze, mint az összes többi forrásnak, a gyerek által átélhetőnek, élettapasztalataikhoz kapcsolódónak kell lennie.

A tanulási folyamat és a tanulási körök

A drámabeli tanulási folyamat egyes állomásaira használt „tanulási körök” segédfogalom azt fejezi ki, hogy a tanítási drámában a pontos cél érdekében tervezett tanulási folyamat több olyan részből épül föl, amely számos más, alternatív tanulási lehetőséget rejt magában. A tanulási kör a drámában részt vevő gyerek szempontjából elérni kívánt részeredményt határoz meg, amely részeredmény elérése után az óra egy adott szakaszából átléphetünk a következőbe. A „kör” szóval arra utalok, hogy a központi tanulási területünket kisebb egységekre bontjuk, képletesen szólva a nagyobb területről kisebb területeket határolunk el, és a továbblépés akkor lehetséges, ha egy adott szakaszban a résztvevők ezen a tanulási körön belül vannak. Valószínűleg sohasem fogja mindenki az egész tanulási kör által behatárolt terület egészét bejárni, mivel a tanulás egyénenként kisebb-nagyobb mértékben eltérő módokon és gyakran eltérő tartalommal valósul meg.

Tervezési szempontból ezen a tervezési szinten az eddigiek összefoglalása történik. A tanár itt tovább bontja a nevelési céljait annak érdekében, hogy a gyerek számára is hozzáférhetőek, feldolgozhatóak legyenek. Vagyis a lebontás mellett ez egyben összeállító, alkotó eljárás is. Fontos, hogy ebben a folyamatban a nézőpont a résztvevő gyereké. A tanár idáig a maga számára próbálta világossá tenni, hogy miről is akar tanítani. Most arról gondolkodik, hogy mindez a diákjai számára milyen lépésekben érhető el.

Szintezés a célok tervezésében

Egy-egy szint különböző nagyságú egységeket tartalmazhat a tanár gondolkodásmódjától függően. A szintek száma és tartalma tehát minden esetben változhat. Nézzük meg, hogy egy konkrét példa esetében milyen tervezési feladatokat tűzhet ki a tanár a maga számára egy-egy szinten. Példánkban egy ötödik osztályban magyart tanító osztályfőnök szemszögéből gondolom végig a tervezési folyamatot. Az osztályban tapasztalható *probléma*, amelynek orvoslásában a drámát is használni szeretné, a következő: a 12 évesekből álló csoportban kezd divattá válni, hogy a jól teljesítő tanulókat csúfolják, kiközösítik.

A tanári célok meghatározását a lehető legaprólékosabban végző tanár például a következő szintezést használhatja:

Első szint: A nevelési probléma pontos meghatározása

Ebben az esetben a tanár által érzékelt probléma pontosítása, lebontása történhet ezen a szinten. A feltehetően több problémából álló „tünet-együttest” tehát konkrét problémákra bontja annak érdekében, hogy rátaláljon a megfelelő kiinduláspontokra. Például:

A helyzet összetevői:

- Egy közösség ellenségesen lép fel egy tehetséges társukkal szemben.
- Nem tudják elviselni, hogy egyikük tehetségesebb mint az átlag.
- A kiközösítést problémamegoldásra használják.
- Az osztályközösség nem elég erős.

A helyzetből adódó következmények, vagyis a lehetséges problémák:

- Az állandó, napi konfliktusok megbontják az osztályközösséget, lassan eszerint válik ketté az osztály.
- A kiközösítés mint problémamegoldás a gyerekek egy jelentős részének elfogadható mintává válik.

- A kiközösített gyerek komoly lelki sérüléseket szenved, amik nyomot hagyhatnak a személyiség-fejlődésén.
- Konfliktus állandósul a gyereket védő tanárok és az őt kiközösítő diákok között.
- A napi konfliktusok átszűrődnek az órákra is, ami veszélyezteti az oktató munkát.
- A kiközösített gyerek fokozatosan elveszíti tanulási motivációját, és teljesítménye romlik.

A helyzet tehát egy fokkal bonyolultabb lett: Egy probléma helyett sikerült jó sok problémát létrehozunk. Lényeges előrelépés azonban, hogy sikerült az összetett „problémacsomagot” konkrétabb problémákra bontani. A tanár aszerint választhat, hogy osztálya melyik probléma megértésére áll készen, illetve a felsoroltak közül melyik veszélyének van a leginkább kitéve.

A dráma számára kiindulópontot jelentő nevelési probléma lehet például a második: *A kiközösítés mint problémamegoldás a gyerekek egy jelentős részének elfogadható mintává válik.* Számos indoka lehet arra, hogy miért ezt választja. Lehet, hogy ez a probléma osztályát valamiért erősen foglalkoztatja, közösen olvasott irodalmi műben merült föl vagy például van a környezetükben egy olyan közösség, melyet közletről érint.

Az itt elvégzendő tervezési feladatok közé tartozhat még annak megállapítása, hogy a választott célok hogyan illeszkednek a hosszabb távú pedagógiai célok közé. Milyen más tanórai vagy azon kívüli helyzeteket tud a probléma megoldására használni (például színjátszó csoportban, osztálykirándulásokon vagy a magyar órákon). A dráma nem csodaeszköz. Még folyamatos használata is csak egy átfogó iskolai, nevelőtestületi elképzelések részeként hozhat áttörő eredményeket. Elszigetelt jelenségként, a módszertől és a szemlélettől idegenkedő tanári közösségben, a drámaoktatást adminisztratív módon „letudó” iskola-vezetés esetén hatása meglehetősen korlátozott.

Második szint: Nevelési probléma és nevelési cél

Még mindig egy szélesebb, általánosabb perspektívából nézve, de már a konkrét órák felé haladva ezen a szinten a kiválasztott problémában rejlő nevelési feladatokat és lehetőségeket keressük. Azokat a célokat, amelyeket annak érdekében tűzünk ki magunk elé, hogy a kiinduló problémát a gyerekekkel együtt megoldjuk. A probléma elvárt megoldását megfogalmazó nevelési célok például a következők lehetnek:

- A kiközösítés mint működésképtelen megoldási stratégia felismerése.
- A kiközösítés – kiközösítetre gyakorolt – hatásának felismerése.
- Az önértékelésük fejlődése.

Előbbre visz, ha a célok közti összefüggéseket megvizsgáljuk, és az esetleges átfedéseket megpróbáljuk kiszűrni, elkerülve ezzel, hogy a csoportot túl nagy kihívás elé állítsuk.

A nevelési célokban a kiinduló probléma több aspektusát fogalmazta meg a tanár: a helytelen problémamegoldást (mint kerürendőt), a kiközösítettel szembeni empátiát (mint elérendőt) és a kiközösítés feltételezett háttérében álló önértékelési problémák orvoslását. A célok közötti egyik lehetséges összefüggés, hogy a saját problémamegoldásuk hatástalanságának felismerésére, majd az elfogadásra, empátiára feltehetően akkor lesznek készek a gyerekek, ha képesek lesznek rálátni saját önértékelési zavaraira, amely – a tanár véleménye szerint – a kiközösítés háttérében van. Ez az ok-okozati összefüggés a célok között előtérbe helyezi az önértékelés kérdéskörét. Lebontva és újrafogalmazva tehát: a tanár célja, hogy diákjai felismerjék, érdemes megkeresni magunkban azokat a képesség- és tudásterületeket, amelyekben kiemelkedően jók vagyunk. A választott nevelési cél tehát a fentiek közül a harmadik. Az oktatási tartalmak felé vezető központi univerzális fogalom pedig az előítélet fogalma.

Harmadik szint: tanulási területek, a központi tanulási terület

Mint az eddigiekből kiderül, a tanár a diákjai önértékelésén úgy szeretne javítani, hogy megvilágítja a gyerekeknek: mások elnyomásával nem fogják magukat jobban értékelnéni. A nevelési cél a felvázolt pedagógiai probléma szempontjából a következő tanulási területekben jelenhet meg:

- mások szerepe az önértékelésünkben
- helyes és torz önértékelés közti különbség
- a helyes önértékelés pozitív hatásai
- a negatív önértékelés negatív hatásai
- problémamegoldó stratégiák
- a kiközösítés működése

A tanár elsődleges célja tehát, hogy diákjai megtegyék az első lépést afelé, hogy megtalálják magukban a pozitív értékeket, és képesek legyenek ezeket értékelni. A kiinduló pedagógiai probléma fókuszában a kiközösítés áll. A vizsgálandó terület a kiközösítés és az önértékelés közti összefüggés vizsgálása lesz. Azt reméli, hogy ha a két dolog összefüggését sikerül megértetnie diákjaival, képesek lesznek felgyülemlett indulataikat az önvizsgálat irányába fordítani – ahelyett, hogy egy társukat teszik tönkre. Olyan tanulási területet kell tehát választanunk, amely elvezetheti a diákokat a kívánt felismeréshez. Biztos, hogy érintenie kell tehát az elsőt, vagyis a *mások szerepe az önértékelésben* tanulási területet és a *kiközösítés működését*. A feltárandó központi terület pedig a kettőnek valamiféle ötvözete lesz: *Az önértékelési problémák szerepe a kiközösítésben*. Ez elég gazdagnak tűnik ahhoz, hogy egy vagy akár több órányi drámapunkához alapanyag legyen, és szolgálhatja mind a pedagógiai probléma megoldását, mind az oktatási–nevelési célt.

Negyedik szint: Tanulási terület és a fókusz

Itt olyan kérdést kell megfogalmazni tehát, amely vezérfonalul szolgál az óra során, és a rá adott válasz segít a központi tanulási terület feltárásában. Az előző szinteken meghozott döntéseink alapján tudjuk, hogy a problémamegoldásra használt kiközösítő magatartás kritikájához úgy szeretnénk *eljutni* diákjainkkal, hogy *rávezetjük* őket a viselkedésük hátterében álló alacsony önértékeléssel való összefüggésre. A tanár tehát arról szeretne tanítani, hogy milyen szerepe van az alacsony önértékelésnek a kiközösítésben.

Tudjuk, hogy a problémák forrása egy a közösségből kiemelkedő csoporttag, és az óránkban azzal akarunk foglalkozni, hogy egy csoport tagjaira hogyan hathat ez a probléma, illetve, hogy ez a helyzet hogyan vezet el a kiközösítésig. Észre kell azonban vegyünk, hogy a gondolatmenetben van egy jelentős szűkítés, mégpedig az, hogy a tanár nem a kiközösítés lehetséges okaival akar foglalkozni (ezt az okot megnevezi az önértékelési problémákban), hanem azzal, hogy az önértékelési problémák hogyan vezetnek el a kiközösítéshez.

Ezek alapján a meghatározott fókusz lehetne a következő: *Hogyan befolyásolják mások (a nálunk tehetségesebbek) az önértékelésünket?* Amit ebben az esetben válaszként elvárhat, az az összefüggés megerősítése, mégpedig negatív előjellel, vagyis valami ilyesmi: „A nálunk tehetségesebbekhez képest gyakran érezzük magunkat valamiben kevesebbnek, mint amilyenek vagyunk.” Az ilyen típusú válaszok azonban semmi mást nem tennének, mint megerősítenék a gyerekek életbeli tapasztalatát: „Igen, most már tudom is, hogy miért utálok annyira őt”. Ezzel szemben valójában a kiközösítés természetéről akar tanítani, ahogy azt a kiinduló problémában meg is fogalmazta. Az önértékelési zavar és a nálunk tehetségesebbek közti viszony vizsgálata csak egy közbeeső lépésnek tűnik, amit majd valamelyik tanulási kör során érinthetünk. A fókusz pontosítása (és egyben tágítása) tehát így hangzik: *Milyen összefüggés van a kiközösítés és az önértékelési problémák között?*

Az elvárható válaszok (attitűdök) lehetnek például a következők:

- Alacsony önértékelésünket gyakran mások lebecsülésével próbáljuk javítani.
- Az alacsony önértékelés befolyásolhatóvá tesz minket, és olyasmiket tehetünk, amit később esetleg megbánunk.
- Gyakran érezhetjük úgy, hogy ha kiközösítünk valakit, azzal magunkat védjük meg.
- Ha kiközösítünk valakit, azzal valójában nem leszünk többek.
- Nincs feltétlenül szükség a kiközösítésre, máshogyan is javíthatjuk az önértékelésünket.

Az első szakasz négy lépésében tehát a tanár arra kényszeríti rá magát, hogy a lehető legpontosabban meghatározza, hogy mit is akar elérni a drámával a csoportjában. A nevelési probléma, nevelési cél, tanulási terület és a fókusz olyan kategóriák, amelyek segítségével egy pontosan meghatározott nevelési problémából kiindulva az általános célok fokozatosan lebonthatóak az óra kiindulópontját adó konkrét célra. Ez a deduktív gondolkodási folyamat a drámának arra a sajátosságára épít, hogy az emberek közti problémák megoldásában használható tudás elsajátításában hatékonyan működik.

A következő folyamatok átvezetést biztosítanak a tevékenységek felé. Lényegében még az alapozó szakaszhoz tartoznak, mert közvetlenül még nem határozzák meg a tevékenységet, de már hatással vannak rá.

Ötödik szint: A téma

A konkrét példánkhoz visszatérve tehát ki kell választani a *mások szerepe az önértékelésben* terület kibontására alkalmas és a csoportot is feltehetően érdeklő témát, amelyben oktatási tartalmak is megjelenhetnek. A példabeli tanárunk úgy döntött, hogy valamilyen irodalomtörténeti forrást használ. A választott

téma lehet a példánk esetében: *Janus Pannonius helyzete a ferrarai humanista iskolában*. Döntését a következő tényezők befolyásolták:

- a tehetség és a csoport viszonyát zárt helyzetben lehet vizsgálni az anyagban;
- az osztályban sokan szeretik az irodalmat;
- annak érzete, hogy a fikció valós elemekből épül fel, egyfajta hitelességet teremthet a játszóknak számára;
- az óra világa kapcsolódni tud az éppen aktuális irodalom anyaghoz, kölcsönösen hatva egymásra, tehát az anyaggal való foglalkozás nem zárul le az óra végével.

Problémát jelenhet viszont, hogy:

- kevés a közvetlen kapcsolódási pont a drámabeli korszakhoz;
- a történeti forrás azt a téves benyomást keltheti, hogy a tanár számon kéri az ismereteiket;
- a fiktív szituáció túl közel van az osztálybelihez, ezért ezt felismerve ellenállás alakul ki a gyerekekben, vagy az életbeli reakcióikat hozzák (ezért van szükség a távolításra).

Hatodik szint: A tanulási folyamat és a tanulási körök

Példánk esetében tudjuk, hogy a kiközösítéshez az önértékelési problémák vizsgálatán keresztül szeretnénk közelebb kerülni. A tanulási folyamat tervezése során tehát érdemes újra végiggondolni az eddigi tervező munkát, hogy pontosítsuk, hogy valójában miről is akarunk tanítani az órában. A tanulási folyamatot ezek fogják meghatározni. Az óránk „fejléce” ezek szerint a következőképp áll:

Nevelési probléma: a kiközösítést a gyerekek problémamegoldásra használják.

Oktatási-nevelési cél: az önértékelés fejlődése, az előítélet fogalmának megértése

Tanulási területek: kisebbségi lét régen és ma, a tehetség helyzete különböző időszakokban

Központi tanulási terület: az önértékelési problémák szerepe a kiközösítésben.

Téma: Janus Pannonius helyzete a ferrarai humanista iskolában.

Fókusz: Milyen összefüggés van a kiközösítés és az önértékelési problémák között?

A tanár saját diagnózisa, miszerint a probléma háttérben az áll, hogy a kiközösítők nem jutnak elég sikerélményhez a tanulás területén, ezért más területen szeretnének fölénybe kerülni. A probléma, hogy ezt erőszakkal kívánják elérni. A diagnózisa része továbbá az is, hogy saját pozitív értékeiket, tulajdonságukat ezek a gyerekek nem ismerik fel, nem értékelik. Miközben tehát szeretnének valamiben jók lenni, jónak, erősnek látszani, valójában negatív képet mutatnak magukról mind a tanáraik, mind pedig az osztály egy része felé (ők a tipikus „rossz” gyerekek). A tanár célja tehát ennek az összefüggésnek a felismertetése. Kérdés azonban, hogy a tanár diagnózisa a gyerekek számára egyáltalán hozzáférhető, feldolgozható-e. Képesek-e eltávolodni attól a helyzettől, amiben benne vannak, a saját önértékelésükről gondolkozni, és ezt összefüggésbe hozni a kiközösítő magatartásukkal. Nem túl nagy-e ez az elvárás? A fejlődéslélektan szerint a 8-12 éveseknél az önértékelés alapja a társas összehasonlítás, és az ilyen korú gyerekek már képesek a differenciált önértékelésre (Cole, 1996). Számos vélekedés szerint pedig a drámajáték során a gyerekek alkalmanként képesek a saját kognitív szintjük fölött teljesíteni. Egy ilyen kérdésre azonban csak a diákjai alapos ismerete alapján válaszolhat a tanár. Tegyük föl, hogy úgy gondolja, képesek erre. (Annak a veszélye azonban, hogy a tanár a saját gondolkodásának megfelelő drámát indít, és nem alkalmazkodik a csoportja szintjéhez, mindig fennáll.) A nevelési cél, a tanulási terület és a fókusz feldolgozásához mindenképp több lebontó lépésre lesz szükség. Tudjuk, hogy a tanulási folyamat az önértékelési problémák és a kiközösítés összefüggésének felismerésére irányul. Arra keressük a választ, hogy az ilyen típusú problémák hogyan vezetnek el a kiközösítéshez. Mi motiválja az alacsony önértékelésű kiközösítőt? Hogyan befolyásolják mások az önértékelésüket, konkrétan a csoport egy kiemelkedő tehetsége?

A gyerekek által – a tanár vezetésével – bejárando gondolkodási útnak különböző állomásai lehetnek. Ezek meghatározása a gyerekek értelmi és érzelmi képességeitől függ, illetve az együttműködési és csoportos tanulási szintjüktől. Az alábbi gondolkodási folyamat tehát teljesen teoretikus, adott osztálytól függően jelentősen eltérő megoldások is elképzelhetők.

1. A tehetség értéke

Annak vizsgálata tartozik ebbe a körbe, hogy miből is adódik Janus kivételes helyzete, vagyis hogy miben is különbözik a társaitól pontosan. Az alaphelyzet tisztázásához egyértelművé kell válnia a játszóknak számára, hogy Janus valóban kiemelkedően jobban teljesít. A legnagyobb eredménynek azt tekintené a tanár, ha a játszóknak felismernék, hogy Janus valóban rendkívüli képességekkel rendelkezik, és valóban mindenkinél

jobban teljesít az adott közösségben. Ezen tanulási kör nagyon fontos eleme tehát a Janushoz való közelítés, a tehetség mint érték felismerése, annak tisztázása, hogy a többségi oldal mivel is áll szemben.

2. Ki mit veszít azzal, ha valaki jobb valamiben, mint ő?

A tanár mielőtt akár a kiközösítést, akár az önértékelési problémát behozná, az alaphelyzet veszteség oldalát szeretné körbejárni a közösség oldaláról. Ezzel a problémát egy nagyon elemi, a gyerek által könnyen megfogható szintről indítja. Azt reméli, hogy a szerepeik védelme mögül képesek lesznek kifejezni a többségi oldal sértettségét és félelmeit, egyelőre még nem az okfejtés szintjén (tehát nem várja azt, hogy megfogalmazzák, hogy miért félnek), hanem az egyszerű felsorolás szintjén. Ezeknek a veszteség lehetőségeknél valóságnak kell lenniük, vagyis a többségi oldal félelme megalapozott (úgy is mondhatnánk, hogy teljesen normális). A feltárásuk azért fontos, mert a későbbiekben a félelmek legyőzéséről szeretnénk tanítani oly módon, hogy megvizsgáljuk a szereplők önértékelését. A játszóknak tudniuk kell, hogy ezek a figurák milyen félelmekkel állnak szemben.



Az aranszörű bárány, Höcögő Néptáncgyűttes, Kisbér-Vértés-Kethely – Szauder Erik felvétele

3. Hogyan működik a kiközösítés?

Ez az irány a kialakult állapot működésére helyezi a hangsúlyt. A tünetekkel foglalkozunk annak érdekében, hogy a későbbiekben az okok felé haladhassunk. A félelmek tárgya és a félelmek után a védekezés természetével foglalkozunk. Lényegében a viselkedésformák tanulmányozását szeretnénk elérni.

4. A kiközösítés megkérdőjelezése

Arra lesz szükség, hogy a kontextusban felépített kiközösítés, a tehetséggel szembeni gondolatok és érzelmek általános érvényűsége a diáktársak szerepében megkérdőjeleződjön. A tanulási kör, amit felépíthetünk, a helyzettel kapcsolatos bizonytalanságok előhívása és a csoporton belüli viszonyok változása. Afelé tehetünk egy lépést, hogy a gyerekeink a szerepbeli diákok kiközösítő magatartásának őszinteségéről gondolkozzanak.

5. Az önértékelés szerepe a kiközösítésben

Azzal foglalkozunk, hogy hogyan befolyásolta ez a szituáció (Janus kiemelkedő tehetsége) az egyének önértékelését. A folyamat tetőpontjáról van tehát szó. Azt várja a tanár diákjaitól, hogy önmagukkal szembenézve képesek legyenek a fókusz kérdését vizsgálni.

6. Ebben a záró szakaszban kell a diáktársaknak szembe nézniük a „Janus-problémával”

Ha a tetőponton sikerült elkerülhetetlenné tennünk ezt, akkor itt erőfeszítéseket kell tenniük arra, hogy valahogyan megbékéljenek vele. Itt újra fogalmazhatják, hogy mi volt a bajuk vele, illetve hogy ki mitől félt. A záró szakaszban arról is tanulhatunk, hogy ennek a szituációnak milyen megoldásai vannak.

Sorrendi variációk a célok meghatározásában

Másként alakul a helyzet, ha a tanár számára nem fogalmazódik meg ilyen egyértelműen egy pedagógiai probléma. Ebben az esetben – azonos példánál maradván – a célok meghatározása elindulhat például a tanulási terület meghatározásával, amiről a tanár azt gondolja, hogy érdemes vele foglalkozni. Nézzük meg, hogy milyen célok alkothatóak egy másik tervezési sorral:

Első szint: tanulási területek: a kiközösítés vizsgálata, kollektív felelősség, háborús bűnök, kisebbségi lét

Második szint: fókusz: Ki a felelős a kiközösítésért?

Harmadik szint: nevelési cél és oktatási célok: a közös felelősség felismerése

Negyedik szint pedagógiai probléma: senki nem vállalja a felelősséget tetteiért:

Ötödik szint: téma: a magyarországi cigányság helyzete

Hatodik szint: tanulási folyamat: a kisebbségi lét sajátosságai – a többségi társadalom előítéletei – az előítéletek fenntartása – a fenntartásért felelős emberek és intézmények végiggondolása

Jól érzékelhető, hogy most az előző sorral ellentétben egyfajta induktív, „felépítő” jellegű tanári gondolkodás működött. A tanár tehát egyre szélesebb látómezőben vizsgálja a kiválasztott tanulási területet, míg végül eljut oda, hogy valamilyen módon meghatározza az osztályban tapasztalható problémát. Az eredmény a probléma egy másik aspektusát helyezi középpontba, nevezetesen a felelősség kérdését.

Hasonlóan érvényes, de más eredményt hozna, ha az oktatási tartalom felől közelítenénk, mondjuk egy konkrét tananyag kapcsán. Ha ez az osztály történetesen az ókori Hellasz történelmével kapcsolatban a szolgák helyzetével foglalkozna, valószínűleg a szolgálattal kapcsolatos előítélet kerülne középpontba. Például:

Oktatási-nevelési cél: a szolgálatot, szolgáltatásokat végző emberek megbecsülése

Tanulási területek: a szolgálat jelentősége a mai világban, az ókori görög társadalom

Téma: a szolgák helyzete az ókori Hellaszban

Fókusz: Hogyan viszonyulunk a szolgáltató szakmákban dolgozókhöz?

Tanulási folyamat: a szolgáság helyzete – a szolgálat értékei – a szolgálattal szembeni előítéletek

Pedagógiai probléma: az osztályban megerősödni látszik az a nézet, hogy a „pénzcsináló”, nagy jövedelmű szakmáknak kizárólagos értéke van.

Rész-összefoglalás

Ezeket a szinteket nem merev, „bebetonozott” célokat fogalmazunk. Az adott nevelési problémán kívül mindegyik kategória alakulhat, változhat a későbbi tervezési szakaszoktól függően. Mégis fontos tudnunk, hogy milyen irányba induljon el a tervezés és mihez képest akarunk a későbbiekben változtatni. Nem törvényszerű az sem, hogy a tanár egy pontosan föllállított, részleteiben kidolgozott célrendszerrel kezdi a tervezést. Könnyen elképzelhető, hogy egy téma, egy erős színházi kép, egy eddig nem alkalmazott munkaforma, egy érdekes kontextus vagy éppen egy izgalmas drámaszerkezet fogja meg, és ez lesz a tervezési munka kiindulópontja. Ettől függetlenül azt gondolom, hogy az általam a „tanári célok artikulálásának” nevezett szakasszal valamikor foglalkoznia kell (ha máskor nem, legkésőbb a tervezés végén, visszamenőleg „legalizálva” a tervező munkát).

Általános érvényűnek tartom továbbá, hogy az első tervezési szakasz során meghatározott tényezők szorosan egymásra épülnek. Az egész szakasz lényegében a tevékenység előkészítése és a tevékenység elvárt eredményének megfogalmazása. A tanári célok továbbá ebben a szakaszban válnak a gyerekek által elméletileg elérhetővé, vagyis a tanár itt gondolja végig annak a lehetőségét, hogy a választott problémát milyen reális, a gyerekek számára is elérhető lépésekben lehet feldolgozni.

III. A tevékenység folyamatai: első kirándulás a cselekvés felé

A megvalósítandó tevékenység az előző részben meghatározott célokon alapszik. A tervezés itt arra irányul, hogy megtaláljuk a tanulást biztosító megfelelő formákat, a tanulás kereteit, és hogy a formák segítségével biztosítsuk a játékosnak a jelentést kereső és feltáró munka lehetőségét. A tanár itt gondolja végig

a dramatikus tevékenységet meghatározó alapvető jellemzőket: a fikciót, a színházi formákat, a tanári tevékenységet és a drámamódokat. A dramatikus tanulás ezen jellemzőitől függ, hogy sikerül-e a tanulási köröket az óra során valóban bejárni a résztvevőkkel. Minden tanulási kör meg fog határozni valamit a tevékenységből, és mint ahogy a tanulási körök is gondolkodási folyamattá állnak össze, a tanulást szolgáló dramatikus tevékenység is valahonnan valahová tart. Érdemes tehát a tervezésbe iktatni egy olyan szakaszt, amikor a tevékenység egészéről gondolkozunk, a konkrét cselekvések meghatározása előtt a tervezői gondolkodás a cselekvés folyamataira koncentrálnak. A fikciót, a színházi formát, a tanári tevékenységet és a drámamódokat külön szinteken gondoljuk végig, így ebben a tervezési szakaszban négy szinten dolgozunk, de természetesen az egyes szinteket további szintekre is lehetne bontani, ha valaki kisebb egységekben kíván haladni. A tervezési szinteket tehát a tervező tanár az anyag összetettségétől és a tervezési problémák bonyolultságától függően alkotja meg, hogy a tervezés folyamata átlátható legyen.

A tevékenység kialakításához tehát szükség van arra, hogy a tanárnak legyen elképzelése a következőkről: mi az a központi tanulási terület, amit a drámaóra segítségével vizsgálni szeretne a gyerekekkel, ezt milyen közös gondolkodási úton szeretné elérni, továbbá ezt az utat milyen módon fogják bejárni a gyerekek. Képletesen szólva: a célok tervezésekor megadtuk a tanulási útvonal célját, most pedig megépítjük az utat, vagyis a tanulás közvetítő közegét. Ne feledjük azonban, hogy az úton természetesen a gyerekeknek kell végigmenniük, valamint azt sem, hogy a tervezés során bármikor lehetőségünk lesz visszatérni ide!

Első szint: A kontextus és a történet

Umberto Eco plagizálva ez az első kirándulás a fikció erdejében. Mivel a kontextus a képzelet terméke, a tanulás a játsszók képzeletének bekapcsolásával valósul meg. A drámatanításban használt kifejezésként tehát azok az elemek tartoznak ide, amelyek segítségével felépíthető a gyermeki „mintha-játék”-nak megfelelő képzeletbeli világ. Összetevői a következők: drámai alaphelyzet, hely, korszak, figurák és a problémák. A kontextus mellett a drámabeli világ kialakításának másik meghatározó eleme a történet és annak előzményei, az előtörténet.

A kontextus határozza meg a játék határait, amelyeken belül az egész óra során dolgozhatunk a gyerekekkel. A jól működő fikció az által, hogy a résztvevőket bevonja egy képzeletbeli világba, amely világ megtapasztalása lehetővé teszi a személyes és élményszerű tanulást, biztosítja a drámabeli tanulás hatékonyságát. A tanár önmaga számára feltett kérdései ebben a folyamatban is arra vonatkoznak, hogy a központi tanulási terület feltárásához milyen fikció megalkotására van szükség. Mit lehet tanulni például az egyes szerepek eljátszásával az egyén és a közösség viszonyáról? Ha a gyerekeket például arra kérem, hogy arisztokrata fiatalokat játsszanak, az általuk várhatóan hozott sztereotip viselkedésmintákat mivel kell gazdagítani, hogy az önértékelés mint téma behozható legyen? A kontextus kialakítása a tanár és a játsszók közös dolga. A tanár a gyerekek képzelete számára különböző forrásokat biztosít a számukra vonzó, szívesen játszandó kontextussal, valamint a társszerzőség lehetőségével. A tervezés során tehát a tanár csak a tanulási körök szempontjából nélkülözhetetlen elemeket köti meg, és végiggondolja, hogy a gyerekek hol léphetnek be az alkotó munkába. Nézzük meg, hogy milyen típusú folyamatok rajzolódhatnak ki!

A drámai helyzet

A drámai történetnek az a sajátossága, hogy olyan helyzetre épül, amely a dráma indítása előtti fennálló rendben bekövetkező változáson alapszik a tanítási drámának alapul szolgáló történetnek is sajátja. Ez a helyzet tartalmazza a drámabeli események közös forrását, azok elindítója. A tanítási drámában e mellett a feszültségek egyik alapvető forrása is, és nem utolsósorban a kontextus megteremtésének is az alapja.

Az egymásra épülő tanulási köreink jellemzője az eddigi tervek szerint, hogy a játsszókat folyamatos nézőpontváltásra kényszeríti. Először közel kerülünk a tehetséghez, az értéket kellene a játsszóknak meglátniuk benne, majd azt várja a tanár, hogy a tehetségről mint veszélyforrásról gondolkozzunk. A következő körben a kiközösítéssel, majd annak megkérdőjelezésével foglalkozunk, hogy aztán az óra csúcspontján a kiközösítés mögé nézzünk, még hozzá az önértékelés témakörén belül. Három pillére van tehát ennek a folyamatnak: a tehetség (tehetséges ember) értéként való meghatározása, a vele szembeni védekezés és a védekezés háttérének feltárása. Kulcskérdés, hogy mi motiválja ezt az oknyomozást. Valami olyan kiindulópontot kellene találnunk, egy olyan válsághelyzetet, amely történetünk szereplőit a kiközösítéssel való szembenézés felé hajtja. Az biztosnak látszik, hogy az alaphelyzetet a kiemelkedően tehetséges Janus és a költőtársai közti összeütközés határozza meg.

Nézzük meg a következő lehetőséget! A közösségnek valamilyen erős érdeke fűződik a szembenézéshez. Ilyen érdek lehet például, ha valamilyen ultimátum hat kényszerítően. Például, ha a ferrarai iskola vezetése a helyzet rendezésére szólítja fel a közösséget. Ez, amennyiben egy szigorú, tekintélyelvű költő-

iskolát építettünk fel, elég erős lehet, de túlságosan hasonlíthat a játszók életére, ezért ellenhatást válthat ki. Mi lenne, ha valamilyen nagyon fontos költői verseny megnyeréséhez lenne szükségük Janusra? Az elmérgesedő viszony miatt már néhány éve nem tudnak megnyerni egy országos versenyt. A válság lényege tehát, hogy a régóta tartó konfliktus olyan szakaszába ért, amikor már az egész közösség érdekeit sérti. Ez az állapot, vagyis a győzni akarás, a dicsőség és elismerés utáni vágy kellő motiváció lehet a fiktív közösségünk számára, hogy elkezdjen a dolgok rendezésével foglalkozni. Nagy a veszélye azonban annak, hogy a játszók számára ismerős kiközösítő helyzetből nem fognak könnyen kimozdulni. Valamilyen más, belső motivációt kellene találni. Indulhatna például onnan a történetünk, hogy Janus, a közösség elfogadott, sőt kifejezetten értékelt tagja az utóbbi időben elkezd kiemelkedően jobban teljesíteni társainál és emiatt elszigetelődik. A válság lényege tehát a barátság elvesztése, pontosabban ennek lehetősége. Valamiféle zavart alapállapotból indulunk, a tisztázás kényszerével. Egyelőre jó ötletnek tűnik.

Helyszín

Viszonylag zárt területen kell játszódniuk az eseményeknek, ahol jól tanulmányozható a közösség és az egyén viszonya, és ahol megszabott rend szerint zajlik az élet. A fizikai téren kívül a helyszín kiválasztásához tartozik annak eldöntése, hogy mennyire szabályozott életteret választunk, valamilyen intézményben vagy attól független terepen zajlik-e a játék. Érdemes végiggondolni, hogy egy vagy több helyszínnel dolgozzunk-e, illetve milyen kulturális közeg tartozik a választott helyszínünkhöz, és ezzel akarunk-e valamit kezdeni. A mostani óránkban fontos szempont, hogy zárt és az iskolaihoz hasonló közegben vizsgálhassuk a tanulási területet. Játékunk helyszíne: Ferrara, Guarino humanista iskolája. Ez a helyszín nem fog változni az óra során és valószínű, hogy nem akarunk semmit sem kezdeni az olaszokhoz vagy az itáliai városi élethez kapcsolódó sajátosságokkal. Dönthet azonban úgy is a tanár, hogy az itáliai reneszánsz témakörén belül foglalkozni kíván a városépítéssel vagy a humanista költőiskolák működésével. Ebben az esetben a helyszínt kialakító drámamunkában előtérbe kerülhetnek az ezt segítő munkaformák.

Korszak

Mivel történeti forrást választottunk és ettől eddig nem tértünk el, a játék ideje megegyezik a történelmi idővel: 1447-48, a reneszánsz kor. Ezt a távolítást indokolhatja az is, hogy a választott probléma viszont elég közel áll a csoporton belüli helyzethez, és a tehetség kérdésköre a korszak egyik meghatározója. Ha az a célunk, hogy fokozatosan közel hozzuk Janust a közösséghez annak érdekében, hogy a kiközösítés mögé tudjunk nézni, fontos, hogy a tehetség mint érték megjelenjen az órában. A korszaknak ezt a sajátosságát tehát ki tudjuk használni. Nem utolsó szempont az sem, hogy a reneszánsz kultúrával kapcsolatban számos tudáselem behozhatóvá és aktivizálhatóvá válhat.

Figurák

Itt merül föl a kérdés, hogy a választott tanulási köreinket milyen nézőpontokból érdemes vizsgálnunk. Elég valószínű, hogy a kiközösítés motivációját a diáktársak szemszögéből érthetik meg a leginkább. A tanulási tartalmakat ebben az órában a tanár meglehetősen direkt módon kívánja kezelni. Ennek magyarázata az, hogy az önértékelés és a kiközösítés közti összefüggésekkel a gyerekek pszichés védettségén belül, de közvetlen módon szeretné szembesíteni a gyerekeket. Ebben látja az esélyét annak, hogy az attitűdbeli változások irányába lépjenek. Így a választott keret a diáktársak szemszöge lehetne. Ennek a keretnek nyilvánvaló nehézségei közé tartozik, hogy a játszóknak szükségük lesz a saját szerepeik motivációinak vizsgálatára, tehát egyszerre kell benne lenniük a problémában és rá is látniuk, vagyis távolodniuk a szereptől. Valahogyan biztosítani kellene, hogy a diáktársaknak fontos legyen az okok tisztázása. A drámai alaphelyzetünk szerint ez a motiváció a barátság megmentése lenne. A szerepek tartalmait tehát bővítenünk kell a következőkkel:

- **Egyedi jellemzők:** Régóta együttlévő baráti társaság tagjai, akiknek fontos az összetartozás.
- **Univerzális jellemzők:** Ugyanolyan helyzetben vannak, mint az idegen közegben egymásra utalt közösségek.

Probléma

A drámát indító, kezdeti feszültséget teremtő probléma biztosítja a drámába lépéshez a motiváló erőt. Ez az óránk esetében az lehetne, hogy Janus valamilyen meglepő helyzetbe kerül, ami a jó viszonyt szinte azonnal megbontja. A probléma tehát Janus helyzetének megváltozása, ami a tehetségével kell, hogy összefüggésben álljon, mondjuk az, hogy egyre feltűnőbbé válnak kiváló eredményei, egyértelműen kiemelkedik társai közül, valami tehát megváltozott.

A történet

Az órán feldolgozott események részei egy nagyobb történetnek. Itt azokat az elemeit határozzuk meg, amelyek tartalmazzák a vizsgálandó tanulási köröket. A tanár még nem tudja, hogy hol fogja elindítani az órát, de világosan kell látnia, hogy milyen eseményeket szeretne vizsgálni. A dráma minden esetben történetekkel dolgozik. Történet a játszóknak még akkor is összerakódik, ha a tanár kifejezetten ellene dolgozik. Törvényszerűen foglalkozniuk kell a szereplők előtörténetével, szándékaival, részt vesznek döntéseikben és megtapasztalják azok következményeit. A történet különböző rendek és elvek szerint valósulhat meg. Ezt a formaalkotó rendet is az határozza meg, hogy a fókusz milyen gondolkodási folyamaton keresztül akarjuk vizsgáltatni a gyerekekkel. A gondolkodási folyamat vázát, a tanulási köröket ismerjük, de még mindig nem tudunk eleget ahhoz, hogy a történet egyes lépéseit megtervezhessük. Ehhez tisztázunk kell egyrészt a dramatikus tevékenység szerkezetét, a drámamodellt, másrészt a történetmesélés szerkezetét, vagyis a dramaturgiai szerkezetet.

Drámamodell

Kaposi a D típusú drámában négy modellt különböztet meg (Kaposi, 2004) attól függően, hogy az órában feldolgozandó probléma egy főszereplőre épül, egy csoport belső problémája, csoporton kívüli probléma, vagy egy zárt modellhelyzetben vizsgált problémáról van szó. Az egyes drámamodellek a meghatározott szerkezeti egységeken belül (kontextus, bonyodalom, tetőpont, megoldás) eltéréseket, variációkat mutatnak.

1. Főszereplő vagy központi figura köré szervezett dráma

A kontextusépítés leghangúlyosabb része a központi figura részletezése, kibontása a gyerekek bevonásával. Ezt követi a történetbeli bonyodalom behozása és ezen keresztül a központi tanulási terület vizsgálata, majd végül a történetek értékelése. A diákok gyakran dolgoznak kiscsoportban, szerepeiket váltogatják, a főszereplőt többen vagy akár mindenki játszhatja. A tanár sokat dolgozik munkavezetőként, szerepen kívül.

2. Csoportra épülő dráma belső problémával

A kontextuson belüli peremfeltételek körülhatárolása az előbbi típusnál hangsúlyosabb, mert gyakori a zárt modellhelyzet kialakítása. A gyerekek szerepkörökkel ismerkednek és kevésbé részletezően foglalkoznak egy-egy figura felépítésével. A szerepek kiválasztása, felvétele majd kipróbálása, életre keltése következik. A kontextus hangsúlyos része a viszonyok kidolgozása, ezt követi a bonyodalom bevezetése, majd az értékelés. Mind a tanár, mind a játszóknak hosszán dolgoznak választott szerepükben.

3. Csoportra épülő dráma külső problémával

Az előzőhöz képest lényeges szerkezeti különbség, hogy a viszonyok kidolgozása helyett megjelennek a csoporthoz tartozást erősítő játékok, így a problémával mint közösség szembesülnek a játszóknak. A külső probléma hordozója gyakran a tanár egy külső szerepből.

4. Akvárium-dráma

Egy négy-öt fős csoportot vizsgálunk zárt modellhelyzetben. Az egyik szereplőt a tanár játssza, a többiek a kiscsoportok formálják, jelenítik meg. A figurák részben megkötöttek, részben a csoportok töltik meg őket tartalommal, keltik életre. Miután akcióban kipróbáltuk őket, egy izgalmas szituációba zártan vizsgáljuk őket. A tanár kívülről hozza a bonyodalom információit és minden egyéb információt, amiket a játszóknak egészítenek ki. A játék vége teljes mértékben nyitott.

Dramaturgiai szerkezet

A) Lineáris történetkezelés

A történet izgalma, feszültsége, ami működteti ezt a típust. A tanár és a gyerekek közösen alakítják az általuk ismert vagy nem ismert történetet. A kontextus hangsúlyos része a történetet elindító helyzet tisztázása. Az egyes epizódok összetartóak, időben közel vannak egymáshoz, vagyis az egyes szituációkban játszott tartalmaknak meg kell határozniuk a következőkben történeteket, és a legkritikább esetben ábrázolnak egymástól időben (és térben) távol eső eseményeket. A történet az indító helyzet felvázolása után a bonyodalom kibontásával folytatódik, majd az óra utolsó részében a megoldásokkal foglalkozik. Az epizódok kereteit a tanár határozza meg, de hogy az adott kereteken belül mi történik, azt természetesen a gyerekek. Miután közös történetalkotásról van szó, ezért gyakori a kiscsoportos munkák utáni egyeztetés, illetve az egészcsoporthoz improvizáció. A történet lehet zárt, vagy nyitott végű. Ha a zárt végződést a gyerekek ismerik – például ismert irodalmi művek feldolgozásakor –, fennáll a veszélye, hogy a játszóknak nem

érik a tétjét a játéknak, viszont előnye, hogy a „hogyan tovább” feszültsége helyett a „miért így történt” attitűd irányába tudnak haladni.

B) Nem lineáris történetkezelés

A történetből csak bizonyos dramaturgiai pontok maradnak meg, de azokat a játszó kötik össze és rakják össze történetté az óra folyamán. A nem lineáris szerkesztésben lehetőség van arra, hogy a történetalkotó kulcsjeleneteket különböző rendben vizsgáljuk meg. A lehetséges variációk közül kettőt említünk:



Kalandok Sz. Petersburgban, avagy Tom csínytevései
Balatonszabadi Kreatív Színpad – Szauder Erik felvétele

1. „Flash-back” technika

A történetet a beálló válsághelyzet megismerése után visszafelé fejtjük. Az ilyen óránál egy intenzív érzelmi hatású, robbanásszerű indítás a lehető legnagyobb mértékben elkötelezetté teheti a játszókat. Az erős érzelmi bevonódás motiválja a válsághelyzet feltárásának folyamatát. A feltárás során a jelenből visszafelé haladva rakjuk össze a történetet, eljutva a lehetséges kiindulópontig. Időben akár nagyobb távolságokat is bejárhatunk. A megvizsgálandó szituációk minden esetben összefüggésbe hozhatók a már ismert végkifejlettel, sorrendjüket azonban a szereplők lélektani motivációi és az egyes jelenetekben történetek befolyásolják, tehát belső összefüggés épül. (Davis kirekesztésről szóló órája, DPM 21.)

2. Körkörös szerkezet

Az előzőhöz hasonlóan egy erős, központi szituáció a kiindulópont (a történet tetőpontja, a fordulat), de most ennek több aspektusát vizsgáljuk meg. A gyerekek tehát a fordulóponthoz vezető történet szálokon dolgoznak (egy tanórára esetében természetesen egymás után), és mindig visszatérnek ehhez a már ismert ponthoz, ami az egyes szálok végigjátszása során fokozatosan gazdagodik tartalommal, majd az óra végén megnézik a következményeket. Az indítás hasonló az előzőhöz. A színházi konvenciók dominálnak. (Neelands: Balkáni történet, DPM, 18.)

C) A helyzet vizsgálatára épülő dráma (középpontos szerkezet)

Az összes előző típustól abban különbözik, hogy az óra során egy jól körülhatárolt szituáció fejtése történik. Időben és térben kötetlenül vizsgálhatjuk a szituáció előzményeit és következményeit, csillagszerűen

kiindulva az abban megkötött, megismert dolgoktól, és visszatérve hozzájuk az újonnan megszerzett tudással. Gyakori a központi jelenet újrajátszása részben azért, hogy minél több információhoz jussunk, részben pedig különböző ötletek kipróbálása, ellenőrzése miatt. (Neelands: Esküvői fényképek, jegyzet)

Az eddigiekből jól kirajzolódott, hogy a fentebb felsorolt négy modell közül a második, vagyis a csoporton belüli problémára épülő modell illik az órára. Ennek megfelelően zárt modellhelyzetben fogunk dolgozni a témán, a szerepek kevésbé lesznek egyénítettek, inkább mint közösség fognak szembe nézni a problémával. A hangsúly a viszonyok és változásuk kidolgozásán lesz.

A történeteszöveget tekintve az általam központos szerkezetnek nevezett adná a legnagyobb szabadságot abban, hogy a kiközösítés és a barátság visszaállítása között öröklődő társak mögöttes szándékait vizsgálni tudjuk. Ebben a formában mozaikszerűen, a peremfeltételeken belül kötetlenül kereshetjük az okokat, több variációt is körbejárva. Ehhez keresnünk kellene egy olyan központi szituációt, amely magába foglalja ezt a kettősséget, egyben rákényszeríti a társakat arra, hogy önmagukba nézzenek. Ez a szituáció lehet például Janus bejelentése, miszerint elhagyja az iskolát. A bejelentés akkor lesz igazán drámai, ha a Janushoz való pozitív viszonyt kellőképpen megalapoztuk.

Az Európa minden részéből érkező fiatalokból álló elit iskolába Janus hamar beilleszkedik. Társai hamar megszeretik műveltségéért, jó humoráért. Egy év után azonban kiemelkedik sokoldalú tehetségével, társai nehezen fogadják el a változást. A tanárai, köztük Guarino mester, kedvelik, és nagyra értékelik tehetségét. Jó helyzete fokozatosan kezd megromlani, a közösségben egyre inkább a perifériára kerül. A közösség kezd megoszlan. Ez a változás már a tanulásban, alkotásban nyújtott teljesítményeken is látszik. A korábban Itália legjobb iskolájának tartott intézmény az utóbbi időkben egyre több rendezvási és tanulmányi problémával küzd. Egy nap Janus bejelenti, hogy elhagyja az iskolát. Ezt a bejelentést a társai előtt teszi, a csoport törzshelyén. Látszik azonban rajta, hogy társaitól várja a végső döntést.

Előtörténet

A társak szempontjából fontos lehet, hogy a korabeli költői karrier szempontjából mit jelent ebbe az iskolába járni. Az előtörténet része az iskola tanulóinak személyes múltja és életútja, valamint a barátság kialakulásának története onnantól kezdve, hogy Janus az iskolába került.

Második szint: színházi forma – érzelmi tervezés

A színházi forma feladata, hogy a közös jelentésteremtés feltételeit megteremtse. A drámabeli közös tapasztalat csak az akciók mögötti általános tartalmak megtalálásával jöhet létre. Ehhez viszont az kell, hogy a játzók egyéni, személyes tartalmakra találjanak. A színházi forma olyan jelzéseket biztosít a dráma számára, amelyek ezeket a mögöttes tartalmakat közvetítik a játzók számára, illetve a játzók közvetítik saját maguk és társaik számára. Neelands a színházi forma jelentőségét a képalkotásban látja. A jelzésekből képeket lehet komponálni, amelyek biztosítják a játék jelentését úgy, hogy az absztrakt jelentés a képek formájában jelenik meg (Neelands, 1984).

A drámában használt színházi elemek közül érdemes tervezni a következőket: feszültség, kontraszt, szimbolizáció (ezen belül a szimbolikus cselekvések, képek és a tárgyhasználat), idő, tér, szerep valamint a szituációk tartalmának (vizsgálendő epizódok, események) meghatározása. Ezek részletes kifejtése és összefoglalása nem feladata dolgozatunknak, most annyiban van jelentőségük, hogy ezek a színházi elemek biztosítják a drámának a személyes jelleget az által, hogy személyes reakciókat képesek kiváltani, és ezeket összehangolni az általános tartalmakkal, így közelítve azok felé a játzók gondolkozását. Igaz, hogy a legegyszerűbb munkaformák esetében is mérlegelhetünk olyan szempontokat, mint például a tér elrendezésének szimbolikus módja, mégis elsősorban a szerepjátékra épülő szakaszoknál, az érzelmi és intellektuális sűrűsödési pontoknál dominálnak. Jellemzően a tanár feladata a megfelelő színházi elemek bevitele, de ezeket a kereteket a gyerekek töltik meg tartalommal. A szituációk pontos kereteit tehát a tanár adja meg, de azon belül a cselekvéseket, történéseket, valamint a szereplők viselkedését, döntéseit stb. a játzók határozzák meg.

A szituációk tartalma és a szándékok

A színházi forma tartalmi kérdéseire tartozik annak elöntése, hogy milyen epizódok és események vizsgálatára lesz szükség a tanulási köreinkhez. El kellene jutnunk az eseményeken belüli szituációk meghatározásához – aszerint, hogy milyen tanulási köröket akarunk felépíteni. Tanulási köreink címszavakban a következők voltak: a tehetség mint érték, a tehetség mint veszélyforrás, a tehetség elleni védekezés (kiközösítés), a kiközösítés megkérdőjelezése és az önértékelési problémák. A fentebb vázolt történetet a tanulási köreink szerint a következő epizódokra és eseményekre bonthatjuk:

A történetből kibontható epizódok, események és a tanulási körök

1. A baráti társaság összeállása (1. tanulási kör)

- Közös készülés egy nagy megmérettetésre – Janus a csapat középpontjába kerül.

2. Janus távozni akar

- A bejelentés (5. kör)

3. A csapat megoszlása Janus kiemelkedése után (2-3-4. kör)

- Az első egyértelmű megkülönböztetés egy tanár részéről.
- Egy komolyabb vita, éles helyzet a csoport és Janus között.

4. Válasz Janusnak (5-6. kör)

- A csoport válaszol Janusnak.

A kiközösítés megkérdőjelezése a választott középpontos szerkezetünk elvei szerint került a történet elejére. Ez a lehetséges sorrend segíthet abban, hogy a játzók ki akarjanak békülni Janusszal, illetve hogy valóban fontos legyen számukra a kapcsolat megmentése. A következő lépésben alaposan végig kell gondoljuk, hogy a fenti eseményeken belül milyen szituációkkal akarunk foglalkozni.

1. Közös készülés

A szituációban egyszerre kell a tehetségnek mint értéknek megjelennie, és szeretnénk, ha a társasággal való jó viszony is kialakulna. Olyan helyzetet kell tehát kitalálnunk, amelyben Janus tehetsége nem vesélyezteti a többieket, nem vetélytársként, hanem szövetségesként jelenik meg. A „közös készülés a versenyre” szituáció előnye, hogy Janus a közösség része lehet, „egy hajóban evez” társaival. Ha Janust a tanár játssza, akkor elkerülhetővé válik a kihívó, arrogáns magatartás, és némi lazaságot, „bulizós” hangulatot csempészve a helyzetbe elérheti célját.

2. A bejelentés

A célunk az volt, hogy az éles kontraszt a jó viszony és a távozás bejelentése között erős kíváncsiságot, kutatási kedvet fog ébresztetni játzóinkban. A szituáció arról szól, hogy Janus nem érzi jól magát ebben a közösségben, mert úgy érzi, hogy el akarják innen üldözni. Nagyon fontos lesz majd a két helyzet közt eltelt idő érzékeltetése. Janus kérdez, és válaszokat vár. Ő maga sincs tehát tisztában azzal, hogy mitől változott meg a helyzet, de legalábbis nem akarja nyíltan kimondani. A szituáció tehát erről a vívódásról szól.

3. Az első megkülönböztetés

Nyílt és egyértelmű helyzet. A vizsgált epizód a Janus kiemelése miatti helyzet. Az előbb megélt esemény után inentől kezdve a játzók gondolkozását az okok feltárása felé szeretnénk irányítani. Egy olyan eseményt keresünk, amely az egyik elindítója lehetett a későbbi történéseknek. A szituáció maga a megkülönböztetés mozzanata. Olyan helyzetet kell választani, amiben minden szereplőnek az érdeke sérül, hisz így tudunk a veszteségekről szóló tanulási kör felé közelíteni. Valamilyen nehezen feldolgozható, látszólag igazságtalan, de valójában szakmailag jó tanári döntés szerepelhetne például benne. Mondjuk egy eredményhirdetés. Egy iskolai vagy akár országos költői versenyen indult az iskola. Guarino mester a verseny eredményét hirdeti ki. Nagyon megdicséri Janust, példának állítja a többiek elé. Guarinót a tanár játssza. A helyzet formális, valamiféle ünnepség. A gyerekek a társak szerepében hallgatják.

4. Vita Janus és a társak között, amely megosztja a társaságot

Ebben a helyzetben a kiközösítést működés közben szeretnénk megnézni. Hogy ez megtörténik-e vagy sem, természetesen a gyerekek döntése. A tanár annyit tehet, hogy egy olyan szituációt kínál, amiben ennek a lehetőségét megteremti. (A központi szituációban elhangzottak és az előző játék alapján egyébként nagyon valószínű, hogy megtörténik.) A megkülönböztetés után vagyunk, a társaság és Janus együtt vannak, tanári felügyelet nélkül.

5. Válasz Janusnak

Elérkeztünk a tetőpont visszahozásához. Ismét azon kellene elgondolkoznunk a gyerekeknek, hogy mi vezetett a barátság megbomlásához, de most egyéni szerepeiket használva, azokon keresztül magukba nézve. Az epizódon belül egy olyan szituációt keresünk, ami lehetőséget ad erre az önvizsgálatra. A helyzetnek arról kellene szólnia, hogy ki mennyire bízik magában. Egyéni megnyilvánulásokat szeretne tehát a tanár a gyerekekből kihozni. Ha ennek érdekében megvizsgálánk azt a szituációt, hogy Janus elmegy az iskolából, akkor lehetőségünk lesz rálátni arra, hogy milyen változásokat okozott Janus kiemelkedő teljesítménye és ez az egész helyzet a közösség életében, pontosabban a csoport egyéni teljesítményeiben.

Szintén ehhez az eseményhez tartozik magának a válaszadásnak a helyzete, mintegy visszatérve a kezdeti szituációkhoz. Ebben a helyzetben lehetőségük lesz a játszóknak arra, hogy minden felmerült szempontot mérlegelve döntsenek.

Viszonyok, szerepek, szerepfejlődés, szándékok

A szerephasználat célja, hogy hozzásegítsük a gyerekeket annak megértéséhez, hogy „mit is jelent a való világban, ha ezen szerepek valamelyikét magunkra vesszük.” (Neelands, i. m.) A gyerekek az egyedi tartalmaktól indulva a szerep univerzális tartalmainak feltárása felé haladnak. Kövessük tovább a példánkat. E szerint ebben a lépésben a Janus és a diáktársak szerepének egyedi és univerzális tartalmait kell megke-ressük. Ezek figyelembe vétele a tanár számára lehetővé teszi, hogy a szerepekben rejlő tanulási lehetőségeket kihasználja.

Neelands szerepelméletét követve a következő eredményt kapjuk:

A Janus-szerep egyedi körülményei különböző nézőpontokból:

1. Az őt értékelő tanár szemszögéből: érzékeny, tehetséges művészember.
2. A társai szemében: egy barát, aki fennhordja az orrát.

Univerzális jellemzők:

1. Ugyanolyan helyzetben van, mint minden tehetséges ember, akinek a tehetségét nem tudja a környezete elfogadni.
2. Ugyanolyan helyzetben van, mint aki idegen országban kisebbségi létben él.

A társak egyedi jellemzői:

1. Érvényesülésüket féltő diákok, akik nehezen viselik a náluk jobbakat.
2. Sikerre és elismerésre vágyó fiatalok, akik erőfeszítéseket tesznek a műveltségük növelésére.

A társak szerepeinek univerzális tartalmi:

1. Ugyanolyan helyzetben vannak, mint akik érvényesülésüket féltik a náluk tehetségesebbektől.
2. Ugyanolyan helyzetben vannak, mint akik a többséghez tartozva átveszik annak kirekesztő magatartását.

Van még egy tanulási kör, aminek felépítéséhez szükség lesz még szereptartalmak bevitelére: az önértékelés, önértékelési zavarok témája, amire a fókuszunk is irányul. Az eddigiek alapján egyáltalán nem valószínű, hogy ennek az iskolának a diákjai önbizalomhiányosak lennének. Ez nem is cél, viszont képesnek kellene lenniük az önvizsgálatra. Egy fontos vonás tehát nélkülözhetetlen: érzékeny embereknek kell lenniük.

Janus tehát egy kezdeti szoros barátságából viszonylag gyorsan halad a periféria felé. A Janushoz való viszonyuk a barátság–teljes eltávolodás skálán különböző lesz, de mivel a kiközösítés megléte nélkülözhetetlen az óránkban, arra kell törekedjünk, hogy a játszó szerepeinek legalább egy részénél ez megjelenjen. Az eddigi stratégia szerint a barátság és a Janushoz való pozitív viszony lesz az az alap, amibe a kiközösítő magatartásformák behozhatóak. Hogy valóban bejönnek-e, az a játszókon múlik, a tanár ezt nem szabhatja meg, legfeljebb az eseményeket alakíthatja úgy, hogy nagy legyen a valószínűsége. A fel-táró folyamat tehát a barátság megrendüléséből indul és tart annak rendezése felé.

Szimbólumok hálózata

Nem feltétlenül szükséges külön gondolkodni erről, de legkésőbb a következő tervezési szakaszban, az óratervezés elkészítésekor feltétlen érdemes foglalkozzunk vele. A szimbolikus cselekvéseket a tanári szereplések kezdeményezik, így a szerepbe lépés tervezésekor kell szem előtt tartanunk. A választott szituációkban lehetőség van szimbolikus cselekvésekre a következő pontokon:

1. Közös készülés

A barátságot, a közös sorsot erősítő gesztusok: például kézfogások, vállveregetés, közös versolvasás vagy más ritualizált cselekvés, például fogadalom a verseny megnyeréséről...

Erős kép lehet például, ha egy meglehetősen rendetlen, szétdúlt, könyvekkel és papírokkal telerakott tanulószobában saját verseiből kapkodva idéznek a fiatal költőnövendékek. Szimbolikus tárgy lehet például egy nagyon finom, merített papírlap, rajta egy tussal írt vers szövegével, javításokkal, áthúzásokkal.

2. A bejelentés

Erős érzelmi hatású helyzet. Sok múlik a tanári szerepjátékon. Erős kép lenne a csomagolás helyzete: kupacokba állított könyvek, összehajtogatott ruhák, minden az elindulás előtti állapotot sugallja. A megfelelő tárgy egy batyu lehetne, félig megrakva cuccokkal.

3. Az első megkülönböztetés

A jelenet tartalmát fókuszáló központi gesztus lehet például egy kézfogás a vezető tanár és Janus között. Különösen jól rimelhet ez, ha az első szituációban is történt ilyesmi, de akkor egymás között. A tárgy lehet valamiféle kitüntetés, egy oklevél például.

4. A kiközösítés

A tanár szimbolikus cselekvést provokálhat például úgy, hogy egy barátságos gesztust kezdeményez a többiek felé, amit azok várhatóan vissza fognak utasítani. Például egy levegőben maradó kézfogás, egy elutasított meghívás valamilyen közös cselekvésre...

5. A válasz

Szertartásos, intim hangulatot kellene teremteni. A tanár Janus szerepében merev testtartásával és egyéb nonverbális jeleivel növelheti a helyzet komolyságát. Fontos szerepe lesz a tér elrendezésének, Janus és a társak közti távolságnak. Visszahozható tárgy lehet a batyu mint az elutazás szimbóluma.

Feszültségívek és kontrasztok

Bolton megkülönbözteti (Bolton, 1992) a valódi érzelmek kimondásának akadályoztatásából adódó, az információhiányból, a szituációban meglévő központi cselekvések vagy tárgyak keltette és a meglepetés okozta feszültségforrásokat. A mögöttes jelentések feltárását segítő egyik leghatékonyabb eszközzel van szó – a kontraszttal együtt. A tervezés menete ismét az, hogy a meglévő szituációkban megkeressük a két eszköz bevitelének a lehetőségét.

1. Kontraszthatást érhetünk el a megerőltető tanulás iránti ellenszenv és a lelkes felolvasás különbségével.
2. Az alapvető feszültségforrás a döntés elodázása illetve az információhiány. Éles kontraszt van az előbb felvázolt jó viszony és a mostani állapot között.
3. A felháborodás, a vélt igazságtalanság kimondásának lehetetlenségéből adódik feszültség.
4. Janus öröme, büszkesége és a sértett társak hangulati különbsége egyszerre kontraszthatás és feszültségkeltő.
5. Várakozás a dolgok kimenetelére. Fizikai elkülönülés Janus és a többiek között.

Időkezelés

Már az eddigiekből is kiderült, hogy az idő kezelése ebben az órában meglehetősen változatos. Először is alapvetően a központi esemény rendez el az időt is, mivel ettől visszafelé haladunk, majd újra megérkezünk, hogy aztán lezárjuk. Ezen kívül időugrás van az első és a második szituáció között, valamint felmerül ennek a lehetősége a zárásban is, ha meg akarjuk vizsgálni a Janus távozása vagy maradása utáni időszakot. A történet szintje mellett tervezhető az egyes szituációk ideje is. A legsűrűbb, azaz rövid idő alatt eseményekben gazdag szituáció például a keretet adó bejelentés és annak folytatása a végén. Ennél lazább időbeosztása lesz az első helyzet körüli játéknak.

Terek, térképzetek

A terek jelentésképző szerepe már több ponton felmerült. Néhány további szempontot is mérlegelhetünk. A közös játék egészében, de különösen a helyzeteket megjelenítő munkaformákban a jelentésteremtő és értelmező munka egyik meghatározója a játszóknak megszülető térképzetek lesznek. Ennek érdekében különböző mértékben szabályozhatjuk a teret. Másról szól a játék zárt, szűk térben, mint nyitott tágas térben. Számít az egymástól való távolság, a szintkülönbségek és egyéb státuszjelölő térelemek, és lehetőségünk van arra is, hogy egy-egy munkaforma erejéig ennél is jobban szabályozzuk a teret, például különböző térformákba állítsuk a gyerekeket.

Harmadik szint: a tanár működése

A drámabeli tanulás egyik leghatékonyabb eszköze a tanár munkája. Ezen a szinten a drámatanár azt tervezi meg, hogy a drámaórába mely pontokon és hogyan fog közvetlen módon beavatkozni. Egész pontosan azt, hogy ezeket a tevékenységeit miként fogja a tanulás szolgálatába állítani. Ebbe a körbe tartozik a tanári szerepbe lépés, a tanár kérdései, visszajelzései és szóhasználata (nyelvisége). Most részletesen csak a Magyarországon eddig még nem publikált, Eileen Pennington kurzusán elhangzott, ide tartozó anyagot szeretném ismertetni (nem fejtem ki tehát a magyarországi szakirodalomban részletesen tárgyalt tanári szereptípusokat, valamint a Neelands-féle kérdéstípusokat). Pennington a tanári kérdés- és reagálástípusok három példáját hozza.

1. Reagáló visszajelzés

Azt a célt szolgálja, hogy a tanár tisztázza önmaga és a beszélő számára, hogy amit hallott, azt ő hogy érti. Tipikus mondatkezdései a következők:

- Tehát úgy gondolod/érezed, hogy...
- Azt mondd, hogy...
- Abból, amit mondasz, azt látom, hogy...
- Amiről beszélsz, az...
- Úgy érted más szóval, hogy...

Ez a forma lehetőséget kínál a játsszónak arra, hogy mondandója egyes részeit jobban megvilágítsa és részletezze, önmaga számára is *pontosítva* annak lényegét. Ez megerősíti a beszélőt abban, hogy további erőfeszítéseket tegyen.

2. A kijelentés kérdésköre

A tanár a kérdés megfogalmazása helyett a kérdés mögötti gondolatot kimondja, tehát nem tesz föl álkérdést. A kijelentés lehetősége mint gondolatébresztő tanári módszer talán nincs annyira benne a hazai drámatanári gyakorlatban, pedig egy drámaórában számos olyan tanítási helyzet is lehet, amikor a tanár automatikus kérdéshasználata az inspirálás helyett leblokkolja diákjait. Természetesen ne feledkezzünk meg arról, hogy a drámatanári kérdések és a mögöttük lévő tanári attitűd a hagyományos tanári szereppel elentétben a tanulás és a nevelés fontos értékei!

3. A gondolati állapot

A tanár a saját gondolati állapotáról ad visszajelzést az állítások tisztázása érdekében. Csak akkor használjuk, ha valóban nem értjük, amit valaki mond.



Furcsaságok, Hangyabanda-apraja, Budapest – Szaunder Erik felvétele

- Nem értem, amit mondasz.
- Nem értem a lényegét annak, amit mondasz.
- Nem nagyon tudlak követni.
- Valószínűleg valami felett elsiklottam.

A tanár túl azon, hogy az összes folyamat működtetője kezdeményezője is, közvetlenül részt vesz a tanulási körök kialakításában mint a dráma egyik meghatározója. Kérdései, megállapításai és szereplése mind a tanulás módjára és minőségére hatnak. Most az első körben, tevékenységének tartalmi oldalát tervezve, arról gondolkozhatunk, hogy melyik tanulási körben mi a feladata.

Az eddigi tervek alapján az kezd körvonalazódni, hogy fontos feladatai lesznek Janusként. Rögtön az első körben Janus szerepében a tanár *feladata* lesz a figura megszerettetése. A kiközösítés megjelenésekor az egyik diáktárs szerepében adódhat olyan *szerepe* (megint), hogy a vizsgálni kívánt konfliktust kiélezze, az esetlegesen túl elfogadókat provokálja, vagy a túl agresszíveket lecsillapítsa, a régi barátság felé terelje. Szintén mintaadásra lesz szükség az önvizsgálati részeknél. Az őszinte, önkritikai attitűd nem egykönnyen fog jönni a játszóktól. A tanári szerep segítségével tudunk a játszók számára jelentést teremteni. A közös jelentésteremtés érdekében különböző szimbolikus gesztusokat, cselekvéseket végezhet, vagy éppen mondhat ilyen mondatokat. Mindez része a tanári szerep tervezésének.

Negyedik szint: drámamódok

A „drámamódok” kifejezés a drámában használatos tevékenység típusokra vonatkozik, amely típusokat különböző munkaformákkal valósíthatunk meg. A különbségtevés gyakorlati haszna abban áll, hogy a tervezés során a konkrét munkaformák előtt lehetőségünk van a tevékenység típusának végiggondolására, így a drámamódok címszó alatt tudatosan csoportosíthatjuk ezeket. Ilyen típusok lehetnek például a következők: játékok, gyakorlatok, mimes játék, tabló, rajz, írás, improvizáció, interjú, dokumentumok bevitel és feldolgozása (Neelands, 1984) vagy éppen kézműves technikák, zenélés használata. Számuk az igények szerint bővíthető, mint ahogy az ezeket különböző módon megvalósító munkaformák is.

Ezen a szinten a drámamódok összefüggéseiről, vagyis az egyes tanulási körökön belüli dinamikai sajátosságokról, valamint az értékelés, az egyeztetés és a megjelenítés arányairól érdemes gondolkozni. A munkaformák használatának folyamata különböző elveket követhet a tanári céljainktól függően. Az eltérések adódhatnak az aktivizálás arányából (pl. sok ülős-gondolkozos formát vagy inkább aktivizáló, fizikai cselekvéses formákat használunk), az összetettségből, a színházi forma hangsúlyozásának különbözőségéből, vagy éppen az érzelmi bevonás különböző mértékéből.

A drámabeli tanulás fontos szakasza a szituációk értékelése. Ezen a szinten a drámatanár feladata, hogy lehetőséget teremtsen a szituációkra való rálátásra, és a játék során megélt élmények feldolgozására. Ezek a munkaformák nem feltétlenül válnak el a fikciós, átéléses játékmódtól, hanem azoknak különböző mértékben részei lehetnek. Az értékelés előfeltétele, hogy a játszóknak közös élményben legyen részük, és együtt vegyenek részt a közös jelentésteremtés folyamatában. Ezt a célt szolgálják az egyeztető szakaszok, amelyek szintén nem feltétlenül válnak élesen el a dramatikus és színházi szerkezetektől. Ha a bevonódás vagy a megértésbeli változás területén az osztály különböző szinteken van, meg kell állnunk az előre tervezett óránkban, hogy újabb tanulási köröket építsünk fel.

Jól látszik, hogy erős érzelmi hatású munkaformákra lesz szükség a barátság felépítésénél és a központi jelenet esetében. Ha ez a két dolog érzelmi bevonódást tud teremteni, akkor jó esély van rá, hogy a gyerekek ki akarják majd deríteni, hogy mi is történt pontosan ezzel a barátsággal. Viszonylag sok reflektív munkaformára lesz szükségünk, hisz az egész szerkezet egy erős központi jelenethez vezető belső, lélektani folyamat feltárására épít. A sok megjelenítés esetén könnyen illusztratív munkába csúszhatnánk át, anélkül, hogy a játszók tisztában lennének azzal, hogy mit és miért játszanak. Összességében tehát a néhány intenzív, érzelmi hatású munkaformát viszonylag sok gondolkodós, reflektív elem fogja váltani, viszonylag kevés megjelenítéses szakasszal.

IV. A tevékenység formái

Nincs más dolgunk, mint az előző szinteken meghatározott elemeket és folyamatokat összekapcsolni. Ebben a szakaszban a megvalósítandó tevékenységet tervezzük meg, tehát linearításban gondolkozunk. Az eddigiek alapján ismerjük többek között a fikció elemeit, a történetet, a szerkezetet, a tanári szerep egyes feladatait és vannak elképzeléseink a drámamódokról is. Most jött el az idő, hogy mindezt kitöltsük konkrét formákkal és lebontsuk akciókká. A tervezési szintek praktikusán követhetik a történetészövést, hisz a konkrét akciók is e köré szerveződnek.

Első szint: a fikció felépítése (kontextus építés)

A feladat nem egyszerű: a fikció eddig meghatározott elemeit úgy kell a játszókkal elfogadtatni, hogy közben az első tanulási kör is felépüljön. A szerkezetről hozott tanári döntés következtében a kontextus-építés során valamikor előkerül Janus bejelentése, amelynek itt elsődlegesen az a szerepe, hogy a tehetség

értékelése megjelenjen a játszó gondolkozásában, amit történet szinten a baráti társaság kialakításával próbálunk meg elérni. A központi szituációt azonban nem hozhatjuk be azonnal, mert a kontextus legalapvetőbb tisztázása nélkül semmilyen színházi munkába nem tudjuk bevonni játszóinkat. A szerepek kidolgozására majd az első epizódban lesz lehetőségünk, viszont el kell helyezzük őket a korban, ezen belül a ferrarai költőiskolában, valamint fontos, hogy Janus figurájának legszimpatikusabb tulajdonságai megismerhetőek legyenek. Ezt szöveges információ-bevitel helyett valami olyan munkaformával kellene tegyük, ami meg tudja érinteni tanulóinkat.

Például: A tanár a terem egy kijelölt pontján néhány jellegzetes tárggyal berendezi Janus kollégiumi szobáját. Ezek például a következők lehetnek: egy bőrkötésű verses kötet (Petrarca), egy penna, egy merített papíros napló vagy jegyzetfüzet, egy korabelinek tűnő világtérkép. Mielőtt elhelyezi valahol, beszélget a gyerekekkel a tárgy lehetséges tulajdonosáról. Az utolsó, amit elővesz és elhelyez, összegyűrt papírlapok megkezdett versekkel és egy letisztázott vers, amit föl is olvas:

*„Miért csillagos az ég?
Régen az ég szinte egy volt, ám amidőn a titánok
Szinte bevették már a szent palotát,
Akkor rendelték ki az istenek égi lakuknak
Roppant tornyaira csillagok őrszemeit.”*

A munkaforma során a tanár által használt színházi forma lehet, ha valóban úgy lép be a térbe, mintha J. szobájába lépne, esetleg a rendelkezésre álló berendezési tárgyakból teret alakít ki, az ott nem lévő tárgyakat elképzeli stb. Nem hoztuk be azonban a barátságot, amely a központi jelenet előtt nélkülözhetetlen. Miután minden lényegeset megbeszélünk a korról, az iskoláról és Janus személyéről, a következő lépésben Janus és a csoport barátságát érdemes fókuszba helyezni. Az előző forma szerves folytatása lehet a következő:

A tanár megkéri a gyerekeket, hogy gondolják végig, hogy Janus barátai milyen tárgyakat adhattak neki ajándékba. Mindenki találjon ki egy ilyen tárgyat, képzelje azt el, majd lépjen be a képzeletbeli szobába, és helyezze el a tárgyat valahová.

Pontos szervezéssel ez a játék egyszerre mélyíti a korszakról és a helyszínről imént felidézett tudásunkat, valamint irányítja a barátság témája felé. Arra van szükségünk azonban, hogy a játszó át is érezze ennek a barátságnak az örömét. Ezért most már nem a szóbeli egyeztetés formáira kellene törekedni, hanem ismét színházi elemeket kellene keresnünk. Ezt szolgálná, ha a tárgyak elhelyezését szertartásszerűen végeznénk. Adhatnánk például mindenkinek egy kötött mondatkezdést: „Arra gondoltam, hogy örülne ennek az ajándéknak, mert...” Ha a tanár még arra is fölhívja a figyelmet, hogy nem mindegy, hogy hová helyezik az ajándékot, akkor a közösen megalkotott tér élményével is gazdagodnak.

Ha most hoznánk be a központi jelenetet, az túl korai lenne, mert a barátság dimenzió éppen most kezdett felépülni bennük. Ha most a szerkezeti tervünk szerint haladva elkezdünk a barátság kialakulásával foglalkozni, akkor már elég fontossá válna, hogy az elvesztés lehetősége az okok keresése felé indítsa őket. Időben visszafelé gondolkozva tehát megnézhetnénk egy közös, összehozó eseményt. Ebben a kezdeti eseményben is a „tehetség mint érték” tartalmat tartjuk szem előtt. A szituáció elemei tehát a következők: a diáktársakat és Janust összehozó esemény legyen olyasmis, ami megalapozhat egy ilyen barátságot; Janus korábban megismert pozitív értékei domináljanak benne. Ez a szituáció a *közös készülés egy fontos költői versenyre* lesz. Olyan munkaformát keresünk, amiben valódi együttműködésre van szükség és az elvégzett feladat látható eredménnyel jár. Ez lehetne például a közös versírás. Azt szeretnénk, hogy gyors sikerélményt hozzon ez a játék, tehát mondjuk egy csomagolópapíron töredékes Janus versszakot kapnak (a sorvégi szavak hiányoznak például) és nekik ki kell egészíteni a sorokat.

Második szint: a központi jelenet behozása

A jelenettel kapcsolatos legfontosabb elvárásunk, hogy erős érzelmi hatást érjen el. A játszókat nem hozhatjuk olyan helyzetbe, hogy a felépített barátság után annak lerombolását kelljen eljátszaniuk, ezért a szituációban nem közvetlen módon vesznek részt. Valamilyen erősen szimbolikus, stilizált munkaformát keresünk. Lehetne például egy tárgy, mondjuk egy balyu, amiben Janus összegyűjtötte az ajándékba kapott tárgyakat. Janus szerepét most a tanár játssza. Miközben búcsúzkodik lassan leteszi a földre, de a jelenet végén nem indul el. A társak tehát nincsenek ott, viszont mégis azt szeretnénk, ha a gyerekek részesei lennének a munkaformának. A tanár megkérheti őket arra, hogy például legyenek Janus szobájának a falai, vagyis a búcsúzkodás néma tanúi. A tanár szerepben egyértelművé teszi, hogy az utóbbi időkben történt kiközösítő viselkedés az, ami miatt el akarja hagyni az iskolát. Hogy pontosan mi miatt, azt nem mondja el. A barátságból való kiábrándulás hangnemén szólal meg.

Harmadik szint: a bonyodalom bevezetése

A gyerekek a társak szerepében hallgatják Guarino dicshimnuszát Janusról. Guarino egy oklevelet tart a kezében. Janust most nem játssza senki, csak jelen lévőknek feltételezzük –, a tanár az iskolavezető szerepében lesz. Ennek közvetlen folytatása egy reflektív szakasz, melyben kimondhatják belső gondolataikat. Például egy beszélgetés a kollégium társalgójában, vagy tanulószobájában, egész csoportos improvizációval, amiben a tanár egy diáktársat játszik. Az ő irányításával a helyzettel kapcsolatos gondolatok feltárása a cél. A második tanulási körünknek megfelelően a sérelmek kimondása felé terelhet szerepében. További mélyítést eredményezne, ha a gondolatkövetés konvencióval időnként belehallgatnánk a szereplők gondolataiba.

A következő szituáció egyértelműen a kiközösítés irányába visz. Itt a tanár visszautalhat a központi búcsújelenethez, azért, hogy megvizsgálhassuk, mi is történhetett, ami idáig vezetett. A szerkezeti tervünk szerint egy éles helyzet következik, amiben Janus miatt összevesznek. Jó lenne az eddigi beszélgetős szituációk után valamilyen intenzívebb formát találni ehhez. Például megállapodunk a gyerekekkel egy olyan szituációban, amely szerintük az egyik oka lehetett Janus döntésének. Az ötletek összegyűjtése után arra kérjük a gyerekeket, hogy önálló kiscsoportos improvizációkban készítsék el a választott szituációk sűrítését, vagyis emeljék ki a leglényegesebb pillanatokat. Janust minden esetben egy tárgy – például a naplója – helyettesítse (vagyis kizárólag a közösség viselkedését, magát a mechanizmust vizsgáljuk)!

Ez a forma lehetőséget teremt a negyedik tanulási kör, a kiközösítés egyéni tartalmainak vizsgálatára. Lehetőség van például arra, hogy olyan tablókat emeltesünk ki a gyerekekkel, amelyekben a közösség egyes tagjainak testhelyzetét elemezzük különböző szempontok szerint. Ilyen szempont lehet például a viselkedés őszinteségének vagy energiájának elemzése. A forma szerint a kiscsoportból visszahozott sűrített jeleneteket közös elemzésnek vetjük alá. A nézőként működő csoporttagok állítják le a többször visszajátszott improvizációkat.

Negyedik szint: az önbizalom kérdésköre és a megoldás

Játsszunk el a gondolattal, hogy Janus valóban elment az iskolából. Arra kérjük a gyerekeket, hogy írják meg a karakterük értékelő lapját, kifejtve a kezdeti barátság óta bekövetkező változásokat. A gondokozás a „mi változott?” kérdésre irányul. A szövegek tapasztalatának közös megbeszélése után készítsünk egy közös tablót, méghozzá a következő költői verseny eredményhirdetésén! A gondolatkövetés nevű konvencióval hallgassuk meg, ki hogyan emlékszik Janusra!

Az önértékelés-téma közvetlen behozása után a viszonyok változásának tisztázása segíthet a további mélyítésben. Írásos munka után egy térbeli viszonyterképpel egészítsük ki a központi búcsújelenetünket. A tanár visszahozza a batyut, ami előtte van a földön. A gyerekek a tőle való távolsággal és testhelyzettel fejezik ki a hozzá fűződő viszonyukat.

Az óra zárása vallomásos jellegű. A búcsújelenettől folytatva most arra kérjük a játzókat, hogy mindenki egy mondatban fogalmazza meg Janusnak, hogy mit érez iránta, akarja-e, hogy elmenjen! A jelenetben már csak a batyu van, Janus jelképe.

V. Az óraterv

Nevelési probléma: a kiközösítést a gyerekek problémamegoldásra használják.

Oktatási-nevelési cél: az önértékelés fejlődése, az előítélet fogalmának megértése

Tanulási területek: kisebbségi lét régen és ma, a tehetség helyzete különböző időszakokban

Központi tanulási terület: az önértékelési problémák szerepe a kiközösítésben

Téma: Janus Pannonius helyzete a ferrarai humanista iskolában

Fókusz: Milyen összefüggés van a kiközösítés és az önértékelési problémák között?

Tanulási folyamat: A tehetség értéke – Ki mit veszít azzal, ha valaki jobb valamiben, mint ő? Hogyan működik a kiközösítés? – A kiközösítés megkérdőjelezése – Az önértékelés szerepe a kiközösítésben – Az önértékelés szerepe a kiközösítésben – A záró szakaszban: a diáktársaknak szembe kell nézniük a „Janus-problémával”

1. Janus szobája

A tanár a terem egy kijelölt pontján néhány jellegzetes tárggyal berendezzi Janus kollégiumi szobáját. Ezek például a következők lehetnek: egy bőrkötésű verses kötet (Petrarca), egy penna, egy merített papíros napló vagy jegyzetfüzet, egy korabelinek tűnő világtérkép. Mielőtt elhelyezi valahol, beszélget a gyerekekkel a tárgy lehetséges tulajdonosáról. Az utolsó, amit elővesz és elhelyez, összegyűrt papírlapok megkezdett versekkel és egy letisztázott vers, amit föl is olvas:

*„Miért csillagos az ég?
Régen az ég szinte egy volt, ám amidőn a titánok
Szinte bevették már a szent palotát,
Akkor rendelték ki az istenek égi lakuknak
Roppant tornyaira csillagok őrszemeit.”*

2. Ajándékok

A tanár megkéri a gyerekeket: gondolják végig, hogy Janus barátai milyen tárgyakat adhattak neki ajándékba. Mindenki találjon ki egy ilyen tárgyat, képzelje azt el, majd lépjen be a képzeletbeli szobába, és helyezze el a tárgyat valahová!

3. Közös készülés egy fontos költői versenyre

A költőiskola fontos megmérettetésre készült. Idézzük fel a közös készülést! A gyerekek egy csomagolópapírra írt töredékes Janus versszakot kapnak, amiből a sorvégi szavak hiányoznak, és nekik ki kell egészíteni a sorokat.

4. Búcsúzás

Janus szerepét most a tanár játssza. Búcsúzkodik, de a jelenet végén nem indul el. A társak tehát nincsenek ott, viszont mégis azt szeretnék, ha a gyerekek részesei lennének a munkaformának. A tanár megkérheti őket arra, hogy például legyenek Janus szobájának a falai, vagyis a búcsúzkodás néma tanúi. A tanár szerepben egyértelművé teszi (monológ formájában), hogy az utóbbi időkben történt kiközösítő viselkedés az, ami miatt el akarja hagyni az iskolát. Hogy pontosan mi miatt, azt nem mondja el. A barátságból való kiábrándulás hangnemén szólal meg.

5. Janus dicsőítése

A gyerekek a társak szerepében hallgatják Guarino dicshimnuszát Janusról. Guarino egy oklevelet tart a kezében. Janust most nem játssza senki, csak jelen lévőnek feltételezzük –, a tanár az iskolavezető szerepében beszél.

6. Kibeszélés

Egész csoportos improvizáció és gondolatkövetés. Egy beszélgetés zajlik a kollégium társalgójában vagy tanulószobájában, amiben a tanár egy diáktársat játszik. Az ő irányításával a helyzettel kapcsolatos gondolatok feltárása a cél. A második tanulási körünknek megfelelően a sérelmek kimondása felé terelhet szerepében. További mélyítést eredményezne, ha a gondolatkövetés konvencióval időnként belehallgatnánk a szereplők gondolataiba.

7. Mi történt?

Megállapodunk a gyerekekkel egy olyan szituációban, amely szerintük az egyik oka lehetett Janus döntésének. Az ötletek összegyűjtése után arra kérjük a gyerekeket, hogy önálló kiscsoportos improvizációkban készítsék el a választott szituációk sűrítését, vagyis emeljék ki a leglényegesebb pillanatokat. Janust minden esetben egy tárgy – például a naplója – helyettesítse!

8. Árulkodó szobrok

A közösség egyes tagjainak testhelyzetét elemezzük különböző szempontok szerint! Ilyen szempont lehet például a viselkedés őszinteségének vagy energiájának elemzése. A forma szerint a kiscsoportból visszahozott sűrített jeleneteket közös elemzésnek vetjük alá. A nézőként működő csoporttagok állítják le a többször visszajátszatott improvizációkat.

9. Mi változott?

Játsszunk el a gondolattal, hogy Janus valóban elment az iskolából! Arra kérjük a gyerekeket, hogy írják meg a karakterük értékelő lapját, kifejtve a kezdeti barátság óta bekövetkező változásokat. A gondolkodás a „mi változott?” kérdésre irányul. A szövegek tapasztalatának közös megbeszélése után készítsünk egy közös tablót, méghozzá a következő költői verseny eredményhirdetésén! A gondolatkövetés nevű konvencióval hallgassuk meg, ki hogyan emlékszik Janusra!

10. Változott valami?

A szövegek tapasztalatának közös megbeszélése után készítsünk egy közös tablót, méghozzá a következő költői verseny eredményhirdetésén! A gondolatkövetés nevű konvencióval hallgassuk meg, ki hogyan emlékszik Janusra!

11. Viszonytérkép

Írásos munka után egy térbeli viszonytérképpel egészítsük ki a központi búcsújelenetünket! A tanár visszahozza a batyut, ami előtte van a földön. A gyerekek a tőle való távolsággal és testhelyezettel fejezik ki a hozzá fűződő viszonyukat.

12. Menjek vagy maradjak?

Az óra zárása vallomásos jellegű. A búcsújelenettől folytatva most arra kérjük a játszókat, hogy mindenki egy mondatban fogalmazza meg Janusnak, hogy mit érez iránta, akarja-e, hogy elmenjen! A jelenetben már csak a batyu van, Janus jelképe.



Furcsaságok, Hangyabanda-apraja, Budapest – Szauder Erik felvétele

VI. Összefoglalás

Arra tettem kísérletet, hogy leírjam a drámát működtető leglényegesebb összetevőket, és egy lehetséges óratervezés gondolatmenetét végigvezessem az első lépéstől a végéig. Célom az volt, hogy a drámaóra megszületésének folyamatát megpróbáljam racionalizálni, lebontani. Mindezt úgy akartam tenni, hogy a drámaformák gazdagsága és a drámában feltárható jelentésrétegek sokfélesége, egyszerűen a drámabeli tanulás komplexitása ne sérüljön. A kísérlet eredménye, úgy érzem, egyelőre kétséges. A gyakorlatnak kell igazolnia vagy cáfolnia, hogy az itt kifejtett tervezési stratégia működőképes-e. A stratégia lényege, hogy a tervezés három nagy egységét, a célok artikulálását, a tevékenység folyamatát és a tevékenység formájának tervezését különböző tervezési szintekre osztottam. Elképzelésem szerint az egyes tervezési szinteken a tanári célok szerint megalapozott döntéseket kell hozni annak érdekében, hogy a dramatikus tevékenység segítségével a célok felé vezető gondolkodási folyamatot kialakítsuk. Az egyes szinteken meghozott döntések befolyásolják a többi szint döntéseit, és ilyen módon rétegenként rakódik le az óra váza. A tervezés kidolgozottsága egy bizonyos mértéket nem tud átlépni, mert a megvalósuló órában számos előre nem tervezhető szituáció „húzhatja át” a számításainkat. Ezért a tanár csak kínálatot állíthat össze maga számára ahhoz, hogy a tanulás egyes köreit milyen úton akarja elérni, de ettől valószínűleg el kell majd térnie. A tervezés ezért nem ér véget a papírmunkával, hanem az órán folytatódik, számos gyors döntés formájában. Ezek a döntések nem feltétlenül légből kapottak. A csoportunk lehetséges reakcióit, tanulási attitűdjeit ismerve vagy feltételezve számos alternatív stratégiával készülhetünk. A pontos célok, a tanulási lehetőségek illetve a dramatikus tevékenység természetének ismerete lehetővé teszi, hogy tevékenység bármelyik elemét úgy alakítsuk, hogy a tanulás leghatékonyabb módon valósuljon meg.

A megvalósuló drámaóra ilyen típusú tervezését, vagyis a következő tervezési szakaszt legalább ekkora terjedelmű munkában lehetne kifejteni, ezért itt most erre nem vállalkoztam.

Felhasznált irodalom

- Bolton, Gavin: *A tanítási dráma elmélete*, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993 (eredeti mű: *Towards a theory of drama in education*, Longman, 1979, London).
- Bolton, Gavin: A tanítási dráma újragondolása, in: *DPM különszám*, 1996.
- Bolton, Gavin: Dráma és érzelem-utak és tévutak, in: *DPM 10*.
- Bolton, Gavin: Feszültség, 1992, in: *Drámapedagógiai olvasókönyv*, 1995, szerk: Kaposi László
- Davis, David: A forma újragondolása a drámatanításban, in: *DPM 23*.
- Davis, David: *A színházi formanyelv a drámában*, saját jegyzet
- Davis, David: Interjú Dorothy Heathcote-tal, in: *DPM különszám*, 1994.
- Kaposi László: *Tanítási dráma*, kézirat, 2004.
- Kaposi László – Szabó Zsuzsa – Szauder Erik – Uray Péter: Kerekasztal-tanterv, *DPM különszám*, 1997.
- Muir, Alistair: Bertold Brecht és Dorothy Heathcote, in: *DPM 13*.
- Neelands, Jonathan: Balkáni történet, jegyzet
- Neelands, Jonathan: *Dráma a tanulás szolgálatában*, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1994 (eredeti mű: *Making sense of drama*, Neelands, 1984).
- Pennington, Eileen: *A szakértői játék*, saját jegyzet
- Szauder, Erik: A dráma mint pedagógia I. *DPM 12*.
- Szauder, Erik: A dráma mint pedagógia II. *DPM 13*.
- Takács Gábor: A puding és a próba, *DPM 18*.

Drámapedagógiai központ a Marczibányi téren¹

Kaposi László

A hetvenes évek elejétől, vagyis közel két évtizede jelen volt már Magyarországon a drámapedagógia, amikor kezdetét vette egy olyan munkafolyamat, aminek hatása egy-két év elteltével a kortársak számára is érezhetően fontossá vált, utólag visszatekintve pedig jól láthatóan fordulópontot jelentett a dramatikus nevelés hazai történetében.

Mi lehet a magyarázata annak, hogy amikor a drámapedagógia már nem csak nyugaton, hanem nálunk is létezik, a neveléssel foglalkozók széles körében országosan ismertté, társadalmilag tudomásul vetté vált, amikor ez a kreatív embereket nevelő pedagógiai irányzat a *tűrtből elfogadott* helyzetbe került, éppen akkor indul el valami új?

Többek között erre is magyarázatot keres e dolgozat, továbbá áttekinti azt a máig tartó működést, amivel a Marczibányi Téri Művelődési Központ drámapedagógiai tevékenysége² immár 15 éven át hat a magyar drámapedagógiára.

Nem lehet csak a személyi feltételekre fogni a dolgot.

Bár ezek kétség kívül nagyon fontosak. *Szakall Judit* 1988-ban megpályázta (már akkor pályázni kellett!) a budapesti II. kerületi közművelődési intézmény vezetői állását, s meg is kapta azt, szeptembertől ő az igazgató. Régi műsorfüzeteket nézegetve: a Marczibányi téri intézmény az igazgatóváltás előtt átlagos közművelődési programot produkált. Működési területei zömében nagyjából azt és úgy csinálta, amit a többiek, de talán kicsivel többet abból.

A dolgozatunkban vizsgált szakterületre vonatkozó programokat áttekintve: volt itt gyerekszínházi bérlet (mint tudjuk, ilyen sok házban volt), sűrűn tartott előadásokat az Állami Bábszínház. Amivel több

¹ A dolgozat a Szakmatükör 4. című kiadvány számára készült. (Szakmatükör 4. A budapesti közművelődési intézményekből – a 80-as évektől – elindult szakmai innovációk és újszerű kezdeményezések. Kiadta a Budapesti Művelődési Központ, 2005-ben, a Módszertári füzetek sorozat 12. kiadványaként. Szerkesztő Slézia Gabriella.) *A most közölt változat néhány ponton apró javításokat tartalmaz.*

² Időnként változó nevet adtunk neki, mint pl. Budapesti Drámapedagógiai Központ, de soha nem jelentett önálló intézményt. Egy hosszú ideje futó, intézményi méreteket öltött projekt idővel változó elnevezései szerepelnek az alábbi szövegben.