

„és a folyó folyik tovább”

Norah Morgan – Juliana Saxton

(Az 1995. júniusi IDEA Kongresszuson elhangzott előadás fordítása)

A nagy XX. századi kanadai regényíró, *Margaret Laurence* így ír Jósok című regényének befejezésében: „Hogy milyen mélyen láthatunk bele a folyóba? Nem túlságosan. Közel a parthoz, a sekélyesben a víz tiszta és jól kivehetőek a már halott tengeri lények törött vázai és a felszín alatt lebegő hínárok, meg a villanó kishalak és a hullámos aranyló vonalak, ahogy a homokon megcsillan a nap. Csak kissé beljebb mélyül el a víz és rejti el életét a tekintet elől.”

Ez a „mély víz” tartalmazza ennek a kongresszusnak központi kérdését: „Mi lehet a dráma és a színjátszás oktatásban betöltött szerepe az ezredfordulóhoz közeledő, gyorsan változó világunkban?” Bármi is a válasz, figyelembe kell venni „a megvillanó kishalakat”, vagyis a gyerekek és a fiatalok igényeit egy olyan világban, amely most, hogy a hidegháború véget ért, felfedi a különböző, a világot szervező társadalmi rendszerek és szerkezetek hiányosságait.

Szerintünk az előbbi kérdésre a válasz, hogy a drámafolyamat, mint tantárgy, a XXI. század módosuló oktatásának alapvető módszere lesz. Ez az írás sem más, mint eszköz, amivel igazolni reméljük ennek az állításnak a jogosságát.

Azzal kezdjük, hogy bemutatjuk azokat a gondolkodás- és cselekvésbeli változásokat, amelyek szükségesek a megváltozott világban, és figyelmükbe ajánljuk két folyamat – a *mély megértés* és a *kreatív cselekvés* – elemzését, amelyek összekapcsolódva az osztályon belüli drámafoglalkozások jó néhány példájával remélhetőleg világossá teszik, miféle előnyökkel jár, ha tantárgyunk az oktatási tanterv központi részében kap helyet. Munkánk második részében hét olyan körülményt emelünk ki, amelyek korlátozzák vagy meggátolják a drámafolyamatnak, mint alapvető módszernek a működését. Egyúttal megvizsgáljuk az ezekben rejlő kihívásokat is – módszerünk szemszögéből.

A hagyományos ipari társadalomban a közoktatás feladata az volt, hogy felkészítse a dolgozókat leendő munkájukra az alpműveltség megszerzésének elősegítésével, megismertetve a tanulókat a *Harold Bloom* által „nagy könyveknek” tartott művekkel, és némi ismerettel a tudományos alapelvek köréből. Az, hogy mit sajátítottak el a tanulók valójában, továbbá a tanulás fontosságának tudatosítása sohasem volt a tananyag része. A technikai fejlődés azonban megváltoztatta a munka természetét, és – ami ennél is lényegesebb – megváltoztatta az idő- és térérzékelést. A hangsebesség túlszárnyalása és a műhold-rendszerek megvalósították *Marshall McLuhan* jóslatát arról, hogy a világ egyetlen nagy faluvá válik, és ennek a falusi életnek a szociális vonatkozásai különböznek a korábbi földrajzi rendétől. Szükségessé válik, ahogy *Montuori* és *Conti* javasolják, újraértelmezni a világot. Ennek az újraértelmezett világnak olyan emberekre van szüksége, akik alkalmazkodóak, rugalmasak, agilisek, empatikusak, intelligensek és felelősségtudók, olyan önállóan gondolkodó, de együttműködni képes emberekre, akik megértik az együttműködés összetettségét, akiknek az elégedettségforrásai és sikermérői különböznek a mai mércétől. Ezeknek az újraértelmezési helyzeteknek a megteremtése, elősegítése a feladatuk tanárainknak az osztályokban. A következő két elemzés, amit önök elé tárunk, felhívja a figyelmet a drámafolyamat azon szempontjaira, amelyeknek mint útmutatónak hitünk szerint különösen nagy szerepe van a fejlődésben és (modellértékénél fogva) a gyakorlat felszabadításában is.

A mély megértés jellemzői (*Gardner* alapján):

- annak felismerése, hogy egy adott probléma megoldásához milyen információknak és készségeknek vagyunk birtokában, vagy éppen ellenkezőleg: melyek hiányoznak, holott szükségesek lennének
- az a képesség, hogy egy adott problémát egyszerre több szempontból is tudjunk szemléltetni
- a lehetséges megoldások megtalálására és az azokból származó különböző előnyök mérlegelésére irányuló képesség
- képesség a tudás gyakorlati felhasználására

A kreatív viselkedés jellemzői (*Barron* nyomán):

- a komplexitás előtérbe helyezése – az egyszerűség igényével ellensúlyozva
- tolerancia a bizonytalanság (kétértelműség) és saját tudatlanságunk iránt
- annak elfogadása, hogy egyszerre több helyes válasz is létezhet
- a döntés függetlensége, amely kritikus gondolkodást igényel
- a döntés késleltetése a legalkalmasabb időpontig

- nyitottság
- képesség arra, hogy talpra álljunk a kudarcok után anélkül, hogy elkedvetlenednénk

A mély megértés és a kreativitás biztonsága csak bemutatás/cselekvés útján sajátítható el, így azoknak a kollégáknak, akik előadóként/művészként dolgoznak, jóval több lehetőségük van erre, mint a többieknek.

A függelékben négy tervet mutatunk be, melyek jó példák a mély megértés és a kreativitás tanításának egyesítésére². Időhiány miatt csak a **Stoney Creek Projectet** fogjuk tárgyalni. Hangsúlyoznánk, hogy ezt az anyagot néhány évvel ezelőtt tanítottuk. Már akkor sem volt és most sincs kétségünk afelől, hogy ez egy nagyszerű tervezet. De csak most, hogy Gardner és Barron elméleteihez hozzáillesztettük, kezdjük igazából megérteni kiválóságának lényegét.

Az alaphelyzet

16-18 éves, már harmadik éve drámát tanuló hallgatókat hívtunk meg, hogy dolgozzanak tizenhat, ugyanaból a kerületből való, érzelmileg vagy szellemileg fogyatékos gyerekekkel az általános iskola két speciális osztályában. A kilenches időszak tíz egyórás foglalkozása mellett a hallgatók részt vettek a tervezésben és a tapasztalatok elemzésében, az általános iskolások pedig felhasználták a tanultakat – a foglalkozások között – más tárgyaikban is. Minden drámafoglalkozás elején megbeszéltek felsőbbéves társaikkal, mi történt. Mindkét iskola részéről komoly adminisztratív és tantestületi támogatást kaptunk; a résztvevő pedagógusok gyakorlott drámatanárok voltak.

Az alap gondolat

A fogyatékos gyerekekkel dolgozó tanár felismerte, hogy tanulói produktívan tudnak dolgozni páros szituációkban, és jobban hajlottak a figyelésre és az együttműködésre drámában, mint bármely más tárgyban. Az ő célja az volt, hogy a drámajátékkal lehetőséget adjon a tanulóknak gyakorolni a figyelmet, a megszólalást, a választ, a mesélést és az együttműködést. Mivel a sikeres dráma a gyerekek ötleteiből épül fel, a gyerekeknek megvolt a lehetőségük, hogy kifejezzék ötleteiket, amelyeket meghallgattak és választ is kaptak rájuk.

A felsősökkel foglalkozó tanár olyan feladatot keresett, amellyel megmutathatta növendékeinek, hogy az anyag, amivel az utóbbi években foglalkoztak, működőképes az osztályon kívül is, olyan alkalmat kínálva nekik, amit Gardner a mesterség bemutatásának nevez.

A struktúra

A tíz foglalkozás három egységre bomlott, amelyek a felderítés fogalmát járták körül:

- Az első három héten megismerkedtek egymással. A drámajátékok és a bizalomjátékok *Veronica Sherbourne* munkája alapján folytak.
- A második egység az egyszerűbb szerepjátékok köré épült, és beletartozott egy szimuláció is, amely felkészítette a tanulókat egy kirándulásra a helyi fagyfalozóba.
- Az utolsó négy hetet egy teljes körű szerepjáték fejlesztésének szentelték, amely a „kincses sziget” felfedezéséről szólt.

Tanulságok

Mik indikálják ebből a tervből a mély megértés és a kreativitás fejlesztését?

A felsőbbévesek különböző visszajelzési módokon keresztül:

- meglepetten tapasztalták az első néhány foglalkozás után, milyen biztosak és hitelesek voltak egy olyan helyzetben, amely mindig újabb és újabb kihívásokat adott – gyakran viselkedésbelieket is;
- úgy találták, hogy terveik a megvalósítás során gyakran káoszba fulladtak, de egy jó terv még akkor is segített, ha a végkifejlet más lett, és képesek voltak a meglepetések pillanataiban is folytatni a munkát;
- kapcsolatot találtak a tanítás és a színházi munka között, felismerve a mindkettőben jelenlévő kockázat félelmét és a lámpaláz érzését;
- észrevették, hogy azok a gyakorlatok, amelyek a saját drámaosztályunkban beváltak, működtek ezekkel a tanulókkal is, de gyakran más módon szükséges elővezetni azokat.
- Felismerték, mennyi új készséget kell még elsajátítaniuk és mennyi régit finomítaniuk;
- felfedezték, hogy egyike a legjobb utaknak saját szaktudásuk felhasználásához az, hogy nem használják addig, amíg nincs rá szükség;
- elfogadták, hogy a haladás sporadikus, és meglepéssel töltötte el őket már a kis siker is: felismerték, hogy elvárásaik gyakran elérhetetlenek;

² Az említett függelék nem jutott el lapunkhoz. Anélkül is fontosnak, közlésre érdemesnek véltük a kanadai szerzőpáros tanulmányát. (A szerk.)

- felismerték a visszajelző foglalkozásokon, milyen gyakran hoztak a cselekvésre irányuló önálló ítéleteket és döntéseket; felkészültek arra is, hogy felismerjék, hogy ezek mikor nem voltak megfelelőek, és tudtak más megoldást is javasolni a jövőre nézve.

Az általános iskolások

- felismerték, milyen jó volt együtt lenni a nagyokkal és várták a hasonló kihívásokat, mert sikereik elégedettséggel töltötték el őket;
- kiszűrték az illő fizikális és verbális viselkedést a szerepjátékokból és ezt átvitték más területekre is;
- közösen kezdtek dolgozni, és aggódni kezdtek, ha egyik társuk hiányzott;
- az értékelő foglalkozásokon méltányolni kezdték társaik munkáját;
- tisztán és gyorsan voltak képesek szerepükbe lépni és kilépni abból.

A tanár megjegyezte,

- hogy a gyerekek önbecsülés-érzése nőtt azzal párhuzamosan, hogy megváltozott iskolatársaik álláspontja irányukban a külön munka miatt, amit végeztek.

A szülők észrevették

- hogy gyermekeiket sokkal jobban elfogadták a társaik, akik korábban tudomást sem vettek róluk.

A project végén, amikor az általános iskolások szülei találkoztak a felsőbbévesekkel, nyilvánvalóvá vált, hogy azok teljesen tudatában vannak az összes nehézségnek, amely egy bármilyen képességű gyerek szülője előtt áll. A szülők viszont meg voltak lepve attól az érettségtől és a megértés mélységétől, amit a beszélgetés alatt a felsőbbévesek tanúsítottak.

Az ilyen projectek, mint amelyet az imént bemutatunk, nagyszerű eredményekkel működnek, de sajnos ezek inkább kivételek, mint az általános gyakorlat részei.

Szükség van hozzájuk támogató vezetésre, tanárookra, akik megnyitják osztályaikat, és lelkes diákokra, akik készek letesztelni a tanultakat úgy, ahogy a hagyományos oktatásban szokatlan.



Az oktatási kultúra mely körülményei gátolják az ehhez hasonló tervezetek keresztülvitelét?

Bizonyos, hogy ebben a teremben mindannyiunknak van jó néhány válasza erre a kérdésre – némelyik rövid és durva, mások hosszúak és filozofikusak. De – mivel úgyis nálunk van a szó – megpróbáljuk erre a kérdésre megadni a saját válaszainkat.

Az első két körülmény szorosan kötődik munkánkhoz, hozzánk és ahhoz, miben látjuk munkánk hatékonyságát.

1.

A politikai befolyás érvényesülése az oktatásban: Az utóbbi tíz évben két államunkban is sokat foglalkoztak az oktatási reformmal, melynek eredményeit két dokumentum rögzíti: Brit Columbiában a 2000. év és Ontarióban az ÁLTALÁNOS TANINTERV. Első megjelenésük óta mindkettőben rengeteg változtatást hajtottak végre a különböző érdekeltségű csoportok hatása és a gazdasági korlátozások eredményeképpen, ahogy az oktatási minisztérium meghajolt a nyomás alatt. Egyike a széleskörű viták eredményeinek, hogy az üzlet beleszól az oktatásba. Kanadai tanárok nagy része úgy gondolja, hogy a pragmatikus üzleti érdekek (a legkevésbé Heathcote-i módon) torzítják az oktatási gyakorlatot. Ennek a reakciónak lényege a „vissza az alapokhoz”-mozgalom és az érzékelhető félelem mindenfajta változtatástól.

A tanárok persze hozzászóltak a politikai célszerűség széljársához, és megtanulták átvészelni a viharokat, mint az az angol hölgy, aki az új pénz bevezetésének előestéjén azt mondta: sebjaj, ő majd egy hétre visszavonul, és addig úgyis eltűnik az egész! De mint az új pénz, a változások sem tűnnek el, s ez kihívást jelent a tanárok számára. Az illő válasz megadásában akadályozza őket a második körülmény...

2.

Ez az oktatási rendszer hierarchikus természetében rejlik, amely elnyomja, súlytalanítja és izolálja a szakembereket az osztályokban. Az elnyomás *Sacken* szerint „a vezetés hírhedt romantizálásán” alapszik, amely az iskolákban eluralkodó manager-szellem legitimációjának kulcsa. Az uralkodó minta az oktatásban – írja *Haskins* –, hogy a szakfelügyelők megmondják a dolgozóknak, hogy kell dolgozni, mivel a felügyelőknek feltehetően több tudásuk van, ezzel teljes beosztotti közérzetet okozva. *Haskins* – és vele együtt *Laidlaw* – úgy találja, hogy bár a tanárok, mint szakemberek kapják a fizetésüket, és el is várják tőlük, hogy szakembe-

rek módjára viselkedjenek, de a saját diákjaik tanulásával, felmérésével, viselkedésével és szükségleteivel kapcsolatban úgy kezelik őket, mintha semmit sem tudnának.

A Bostoni Tanárnők Csoportja hosszas tanulmányban fejti ki, hogy miért engedjük meg magunknak, hogy gyengüljön befolyásunk:

„A legtöbb tanár feláldozza iskolai szintű érdekeit azért, hogy a saját osztályában független lehessen... Így az iskolák – mint munkahelyek – szeparált, passzív és hamis intézmények lesznek. Az iskolai belső hatalmi szerkezet nagyban hozzájárul ehhez a jelenséghez.”

A kihívás ezen a téren számunkra az, hogy kinyissuk osztályainkat és kilépünk zártságukból, hogy visszaszerezze a szakképesítésünknek megfelelő pozíciót, elfogadva az ezzel járó felelősséget és az adminisztratív többletmunkát is, de vigyázzunk, mert mint *Freire* figyelmeztet rá: az elnyomás természetében rejlik, hogy aki az elnyomók fölé nő, az maga is elnyomóvá válik.

3.

A harmadik körülmény rávilágít az osztályon belüli kapcsolatok egy sokkal általánosabb természetére. Arról a *törekvésről* van szó, *mely az egyéni emberi jogok eszméjét a közös érdekek fölé helyezi.*

Paradoxon, hogy a nyugati kultúra és részben az oktatásmélt is, miközben hangsúlyozza az egyéni jogokat, módszereiben (pl. tesztek használatával) mégis ahhoz ragaszkodik, hogy mindenkit egyformán kezeljünk! Bárki, aki tanított már, jól ismeri azokat a nehézségeket, melyek 30 különböző tanuló különböző szükségleteinek összeegyeztetéséből adódnak.

A tanár számára itt az a feladat, hogy megfelelő stratégiát dolgozzon ki, mely elősegíti a helyes egyensúly kialakulását a személyes szabadság és a kollektív szükségletek kölcsönös összefüggésében.

Ha megvizsgáljuk ezeket az egymással összefüggő körülményeket a 19. század hagyományos nyugati színházának példáján keresztül, nyilvánvaló a párhuzam: az irodalmi színház hegemoniája volt ez, ahol a játék és az improvizáció alárendelt szerepet kapott a szerzői szöveg mellett, a színész az igazgató mellett és minden döntést gazdasági szükségletek határoztak meg. Mégis, a jelen kutatásai, melyek a színházi és a népszínházi modellt hasonlítják össze, arra bátorítanak, hogy a mi tárgyunkat a népszínházi modellel erősítsük meg, amelynek története régebbi is, gazdagabb is, és amelynek szándéka és technikája is jobban illik a mi témánkhoz.

Az oktatási dráma és színház, az általunk tanított tárgy – elképzelt világokon keresztül – lehetőséget nyújt a tanulók számára, hogy:

- megváltoztassák a régi szokásokat;
- még akkor is megvédjék álláspontjukat, ha az nem népszerű;
- saját kultúrájukat és viselkedésüket szemléljék kritikusan;
- képesek legyenek egyedül is helytállni, ha szükség van rá;
- magas szintű együttműködésre legyenek képesek, bátran támaszkodva tantárgyi tudásukra;
- elvállalják a vezető szerepet, és meg is tudjanak válni tőle;
- összekapcsolják egyéni kívánságaikat a közösség akaratával;
- létrehozzanak egy közös elképzelést.

Mi magunk is zavaros üzeneteket küldünk növendékeinknek, mikor saját tanári viselkedésünk éppen azokra a feltételekre támaszkodik, melyeket legyőzni tanítjuk őket.

Az ezredfordulóhoz közeledő, gyorsan változó világban eljött az ideje, hogy gyakoroljuk is, amit tanítunk.

Nem sokkal ezelőtt általános tanári vélemény volt az új tanév kezdetén a mondás: „Mások a nevek, de a gyerekek egyformák”. Manapság, legalábbis a világnak ezen a felén, tanárjelöltjeink (akik nemrég még maguk is tanultak) és kollégáink így vélekedtek: „Hihetetlen, mennyire különbözőek a gyerekek!” Ez a körülmény, mely a gyerekeket annyira sokféleképpen látta, a hatékony drámafolyamat fejlődésének gátja is lehet.

4.

A negyedik körülmény: *a társadalmi változások eredményeként eltűnő közösség.*

Közösségen itt a valakihez vagy valamihez tartozást értjük, legyen az a család, szomszédság, vagy valamilyen hitközösség. A hagyományos oktatás kapcsolódott ezekhez a hálózatokhoz, amelyek minden gyerek számára biztosították a közösségi élményt, így az órarendek elszigetelő jellege kevésbé tűnt fel, és nyilvánvalóan kevesebb kárt is okozott.

Manapság ezek a hálózatok megszűnőben vannak, az iskolától pedig elvárják, hogy egymaga vállalja el mindazt, ami korábban megosztott a közösségekben. És ahogy egyre kevesebb az időnk arra, hogy tanárként

legyünk jelen, úgy vagyunk egyre biztosabbak abban, milyen károsak a töredék-modellek a tanulók és a tanulás szempontjából is. A kihívás itt abban rejlik, hogy ne próbáljuk meg helyettesíteni ezeket a külső közösségeket, hanem inkább próbáljuk megkeresni a mi tárgyunk ilyen irányú lehetőségeit.

5.

A változó társadalomkép az alapja az ötödik körülménynek is. Ez pedig a *diákok hozzáállásának megváltoztatása*.

Az 1980-as évekig a diákok meg voltak győződve arról, hogy végzés után lesz számukra munka. Ez persze már régen nem így van. A technika fejlődésének következtében bizonyos szakmák jelentősége csökkent. A tanulás fontosságába vetett hit elvesztésével egy időben a pénzkeresési vágy egyre nőtt, s így sok diák munkát vállalt a tanulás mellett. Ennek két eredménye lett: az apátia és a kimerültség. A tanárok persze segíteni próbálnak – olyan órákkal, melyekhez kevés önálló tanulás szükséges. Ez vezet az *Efland* által „csökkenő hajlamnak” nevezett jelenséghez: a bonyolult anyag leegyszerűsítésére való törekvéshez, amely rövid távon ugyan eredményes lehet, de hosszú távon drága árat fizetünk érte.

Áthatja tanulóink világát az elektronikus média is, mely a maga módján szintén hozzásegít a komplexitás iránti ellenszenvhez. Az ott megjelenő képek, melyek oly keveset várnak fogyasztóiktól, semmi teret nem hagynak a gondolkodásra és egy olyan világot hoznak létre, amelyben nincs idő a miertre, a vajonra. Számunkra itt a kihívás abban rejlik, hogy megtaláljuk a módját annak, miként használhatjuk azt, ami van, ahelyett, hogy azon keseregjünk, ami nincs.

6.

Kutatások azt mutatják, hogy az agy, amelyet eddig állandónak és véges képességűnek tartottunk, végtelen fejlődésre képes. A betegségeket és az abnormalitást kivéve (de néha még ezek megléte esetén is) a fejlődés létezik: ahogy az agy felderíti az őt körülvevő világot, úgy hat ez a világ az agy mély rétegeire. Így a környezet, a kultúra és a tapasztalat (persze együtt a genetikusan öröklött tényezőkkel) jelölik ki az agy fejlődési útját. Röviden: a gyerekek különbözőek – vagyis az agyuk különböző az őket ért hatások különbözősége miatt. Ez vezet el minket a hatodik körülményhez: *az agynak, mint a tanulás szervének változó szerkezete gátként működhet*, ha nem vesszük figyelembe ezeket a kutatási eredményeket, vagy éppenséggel elriadunk a tanár óriási felelősségétől, melyet e kutatás sugall.

„Az emberi agy a legösszetettebb dolog az ismert világegyetemben” és „az a testrészt, melyet a legnehezebb tanulmányozni, hiszen a nyakunkon hordjuk egy kutatásra alkalmatlan dobozban”, ahogy *Torrey* fogalmaz. Ennek ellenére az utóbbi tíz évben többet tudtunk meg róla, mint bármikor máskor, hála azoknak a módszereknek, melyek lehetővé teszik, hogy a kutatók az élő agy belsejébe lássanak.

Persze, bármennyire avatott szerepjátsszók vagyunk is, nincs szándékunkban egy tapasztalt idegyógyász köntösébe bújni. De már megtanultunk annyit, amennyi lehetőséget nyújt számunkra, hogy a Szónok köpenyét magunkra vehessük.

Az agy eredendően kíváncsi, ez a kíváncsiság teszi őt alkotóvá és az információk magyarázójává. A tanulási folyamat (a neuronok közötti kapcsolat kiépítése) gyermekkorban a legintenzívebb, hirtelenül, lökésekben történik, melyek gyakran különböznek időben fiúknál és lányoknál. Pubertás után az agy szerepe megváltozik, az információk válogatás nélküli befogadása helyett előtérbe kerül a szelektálás folyamata. A szükséges információk rögzülnek, azok, melyeket nem használunk rendszeresen, kitörölődnek. Paradoxon, hogy bár a „gondolkodó agy” félelem esetén nem működik, a „kíváncsi agy” ösztönösen keresi a veszélyhelyzeteket. Az agy szereti az azonnali visszajelzéseket, de tudnunk kell azt is, hogy mindig többre vágyik annál, amennyit kap. Ennek a *Healy* által „neurologikus még-effektusnak” nevezett jelenségnek jól ismert példája a tévészés: minél többet nézik a gyerekek a képernyőt, annál többet akarják nézni.

A feladat itt abban áll, hogy minél több olyan alkalmat, tapasztalatot, lehetőséget teremtsünk a gyerekek számára, amelyek valódi táplálékot nyújtanak az agynak és nemcsak üres kalóriákkal terhelik azt.

Ha visszatérünk témánkhoz és az általunk ajánlott módszerhez, láthatjuk, hogy vannak olyan modellek, amelyek segítenek a diákoknak abban, hogy megbirkózzanak a kommunikációs érzék hiányával, amelyek segíthetnek annak elismerésében, hogy a tanuláshoz mindenki másképp áll hozzá, és segíthetnek megtalálni a módszert is, ahogy az agyuk tanulni szeret. Az egyik ilyen modell a „szintársulat” léte.

A szintársulat – legyenek azok a drámafolyamatban résztvevő tanulók vagy színészek, akik előadásra próbálnak – fő foglalatossága, hogy megtalálja a gondolat legmegfelelőbb létrehozási, kifejezési és megértési formáját. Ez egy olyan utazás, amely során a játsszók arra vállalkoznak, hogy egy közös elképzelést hoznak létre, amelyben – *Heathcote* szerint – szükséges az egymással való folyamatos kapcsolattartás és mindenki egyformán érdekelt abban, ami létrejön.

Az elképzelt világba való belépésről szóló közös megállapodás tiszta lapot biztosít a játszóknak, melyre tapasztalataikat rögzíthetik. Persze mindenki magával hozza saját „málháját”, de az utat mindenki ugyanonnan kezdi. Amikor a társaság létrehozza az elképzelt világot – akár maguk között, akár közönség előtt – egyben létrehozza a közösség élményét is. A színház és a drámafolyamat így szociális eseménnyé válik, erős hálót biztosítva a diákoknak.

Ha még alaposabban megvizsgáljuk, hogy mi történik egy drámajáték vagy egy próbafolyamat során, más olyan elemeket is találhatunk, melyek a tanuláshoz való hozzáállást befolyásolják.

Mikor egy jól felépített elképzelt világban dolgozunk, természetesen ez a világ fontossá válik számunkra. Mikor egy érdekes folyamat részesei vagyunk, a kutatás maga fontosabbá válik, mint a kutatás eredménye. A drámajáték, amely természete szerint előre-hátra mozog az időben, váltogatja a teret és a szerepeket, folyamatos változást nyújt a médián edzett kapcsolatoknak. A drámafolyamat a televízióhoz hasonlóan az „itt és most” élményét nyújtja, de attól eltérően, mint szimbolikus közeg, különböző – fizikai, érzelmi, lelki és szellemi – követelményeket támaszt a résztvevőkkel szemben. A drámafolyamat nem működhet magányban, megköveteli a beszédet, kérdésre bátorít, az eseményekben való eligazodásra és részvételre buzdít; elősegíti a visszajelzés megszületését is, mint a játék természetes eredményét. Azok, akik valaha részt vettek drámajátékban vagy színjátásban, szinte észrevétlenül jöttek rá, hogyan jó tanulniuk.

7.

A hetedik és egyben utolsó körülmény az, amely leginkább torzíthatja a módszer integritását: *a számonkérhetőség követelménye*.

Az értelmező szótár szerint a számonkérhetőségnek három összetevője van: a mérhetőség, a felelősség és a megmagyarázhatóság. Ez utóbbit tartjuk alapvetőnek abban, mit, hogyan és miért tanítunk. A legtöbb szakmában – írja *Haskins* – a dolgozóktól elvárják, hogy ismerjék és fejlesszék szakmájuk tudásanyagát. *Wagner* szerint viszont az elmúlt öt évben Észak-Amerikában több, mint 8000 doktori értekezés született az írás és olvasás témaköréből és ugyanezen idő alatt a drámajáték témájából írottak száma kevesebb két tucattal (és az sem biztos, hogy ezek mindegyike valóban gyakorlati tapasztalatokon nyugszik). Azzal válunk majd valódi szaktudományá, ha elfogadjuk a számonkérhetőség kihívását, a gyakorlat dokumentálását alkalmazva, és ezzel szakmailag megerősítve magunkat. Ha megmagyarázzuk azt, amit csinálunk, az segít majd abban, hogy valóban mélyen megérthessük a saját munkánkat. Úgy támogathatjuk tárgyunkat, ha képessé tesszük diákjainkat a mély megértés alkalmazására. Saját és diákjaink munkáját is megerősíthetjük azal, ha gyakorlataink a visszajelzést is tartalmazzák, természetesen ismét a drámajátékból vett módszerekkel.

A drámafolyamat több lehet diákjaink számára és számunkra is, mint egyszerű tantárgy vagy módszer. Az aggyal összeegyeztethető tanulás példája, melyben a tananyag megközelítési módja fejleszti a mély megértést és a kreatív cselekvés képességét – és ezek mindegyike nélkülözhetetlen a világ újraértelmezéséhez az ezredforduló tájékán.

„Stabilitást adunk világunknak – mondja *Postman* – csak azt a képességünket használva, hogy újra tudjuk teremteni azt a különbségek jelentéktelenné tételével és a hasonlóságok kiemelésével. Bár tudjuk, hogy nem léphetünk kétszer ugyanabba a folyóba, az absztrakció lehetővé teszi számunkra, hogy úgy csináljunk, mint ha megtehetnénk.” Ez tárgyunk feladata, hatalma és gyönyörűsége.

Byron írja a *Don Juan*-ban: „a változékonyság jelenléte a nőkben – Isten tudja, hová vezet.” Mint színházi emberek (és mint nők!) mi inkább *Shakespeare* szavaival értünk egyet, és bízunk benne, hogy a „mély vízbe” merülés ugyanannyira felfrissítette önöket, mint bennünket ez az alkalom, melyben a jövőről beszélhetünk.

Fordította: Eck Júlia

HÍREK

- Marosvásárhelyen pedagógusoknak vezetett drámapedagógiai tanfolyamat Debreczeni Tibor május 10-12. között. Többségében tanítók vettek részt a kurzuson. Ami leginkább foglalkoztatta őket: miként lehet a hátrányos helyzetű gyerekek agresszióját megfékezni, konfliktusaikat az osztályban kezelni.

Újabb centralizációs oktatási törekvésektől tartanak, ami – mint mondják – akadálya lehet az ő reform-elképzeléseiknek, ilyen jellegű hazai kapcsolataiknak.

- Nagykőrösön Karácsony Sándor Társaság néven olyan szakmai közösség jött létre tanítókból és főiskolai hallgatókból, akiket a drámapedagógiai érdeklődés vitt egy táborba.

A nagykőrösi főiskolán csaknem ötven hallgató jogosult arra, hogy indexébe tanári beírás kerüljön a drámapedagógia tantárgy mögé.