

A „szakértői játék” alaptörvényei¹

(Dorothy Heathcote és Gavin Bolton párbeszéde)*

GB: Tehát az én iskolai csúfolódásról, zaklatásról szóló óráim nem volt igazi „szakértői játék”?

DH: Hát nem igazán. Ahhoz nem elég a gyerekekre a „szakértő” címkét ráaggatnunk.

GB: De hát a szerepjáték első pillanatától kezdve felnőttként kezeltem őket, és kikértem a véleményüket is.

DH: Ez igaz, de ettől még a „szakértőség” csak címke maradt. Ennél sokkal többre van szükség.

GB: De hát az óra folyamán egyre inkább belenőttek a szakértői szerepbe: megértették a problémát, egyre jobb kérdéseket tettek fel – legalábbis néhányan közülük.

DH: Amit ezekkel a nyolc éves gyerekekkel az órán elértél, az a korukhoz képest igen nagy teljesítmény volt. Nézzük csak meg, mennyi mindent kellett csinálniuk:

- Jó kérdéseket kellett feltenniük.
- Értékelniük kellett a kapott válaszokat, a szóbelieket és a nem szóbelieket egyaránt.
- A „sorok között” kellett olvasniuk, mert a valódi válaszok rejtve maradtak.
- Fel kellett ismerniük, hogy a szereplőknek (Melvynnek, a tantestületnek, és talán a szülőknek is) meg kellett védeniük magukat.
- A „Nagynak küldött” levelekből következtetéseket kellett levonniuk.
- Meg kellett beszélniük egymással gondolataikat, és fontossági sorrendbe kellett rendezniük azokat.
- Az eddigiek alapján újabb kérdéseket kellett találniuk.
- Meg kellett találniuk a módját, hogyan veszik rá Melvint az igazság kimondására.
- Általánosítaniuk kellett az iskolai zaklatásról megtudott dolgokat, és olyan kontextusokat kellett keresniük, melyekre az itt megismert igazságok hasonlóan érvényesek lehetnek.
- Tanácsot kellett adniuk az iskolaigazgatónak, hogyan ismerje fel az első jeleit annak, ha valamelyik tanulót zaklatják a többiek.
- Meg kellett szerkeszteniük egy hivatalos, írásos jelentést az ügyről.

Nem kétséges, hogy egy-két tanuló a korához képest nagyon is érett munkát végzett. Az órád szerkezete gyors és hatékony munkára készítette őket. De az igazi tanulás nem az, ha gyakorlással hosszú időn keresztül megerősítjük ezeket a képességeket. A tanulóknak *tudatosodnia* is kell annak, hogy egyre több új készséggel és ismerettel rendelkeznek. Egyszóval: *fel kell ismerjék*, mit tanulnak, és felelősséggel kell rendelkezniük a saját tanulásukkal kapcsolatban. A „szakértői játék” erre szolgál, és ezt úgy teszi, hogy az osztály tagjai *nem esnek vissza hagyományos tanulói és gyerek-szerepükbe*.

GB: Te hogyan kezdted volna neki egy iskolai zaklatásról szóló foglalkozásnak?

DH: Először is: több órában, nem egyben gondolkodnék.

GB: De ez az iskolák számára elfogadhatatlan! Akármennyire fontos is ez a téma, mégsem lehet vele órákat tölteni...

DH: Akkor viszont az iskola nem érti, mi is a „szakértői játék” mint megközelítésmód lényege. Ez ugyanis soha nem egyetlen elszigetelt témával foglalkozik, hanem *mindig a teljes tantervi anyagban gondolkodik*. Bármilyen tanítási akaratunk, össze kell kapcsolódjon a többi ismeret- és képességterülettel is. Az az öt vagy hat foglalkozás, ami a szakértői játékkal telik, nem korlátozható csak az iskolai zaklatás témájára, de persze a végén ki fog derülni, hogy ez volt a központi tanulási terület. Ez az öt-hat óra a tanterv számos területét le fogja fedni: természettudományok, matematika, anyanyelv, művészetek, és így tovább. A „zaklatás” akkor fog felbukkanni, amikor arra megérett az idő, azaz amikor a feldolgozásához szükséges képességeket már a korábbi feladatok eredményeképpen elsajátították a tanulók.

GB: Tehát késleltetnéd a „zaklatást” addig, amíg más – könnyebb – feladatokkal meg nem birkóztak? Tehát a „zaklatás” felvezetése előtt más, könnyebb iskolai problémákkal szembesítenéd őket?

DH: Azt hiszem, valószínűleg tágabban értelmezném a szakértői létet, azaz a nagyobb perspektíva érdekében egyáltalán nem kötnék mindent az iskola világához. Sokkal valószínűbb, hogy a tanulók szakértőként tudnak majd működni, ha *nem* iskolai témával kell foglalkozniuk. Valami olyan cégre gondolok például...

¹ Eredeti mű: Dorothy Heathcote–Gavin Bolton: *Drama for Learning; Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, Portsmouth, NH, 1994 (Dimensions of Drama; sorozatszerkesztő: Cecily O'Neill), pp. 15-24.

* Ez a szöveg a Gavin és Dorothy között lezajlott több beszélgetés, illetve kéziratok jegyzetek tömörített és szerkesztett változata; nem egyetlen beszélgetés lejegyzett anyaga. (A kötet szerkesztőjének megjegyzése.) A beszélgetés alapjául szolgáló foglalkozásban Gavin Bolton egy új iskolába kerülő és ottársai zaklatásától szenvedő kislány – Melvyn – problémájával, a „nagymamájához írt levelekkel” szembesítette a tanácsadói szerepbe helyezett kislányokat. (A fordító megjegyzése.)

dául, ahol profi „bajelhárítóként” dolgozhatnak.

GB: Amikor azt mondtad, „cég”, úgy éreztem, máris valamilyen *helyszín* képe jelent meg a fejedben, azaz nem csak a tanácsadókról van már szó...

DH: Így van. Egy *helyszín*, ahol *tevékenység* folyik, ahol a *feladataikat* felelősséggel végző emberek vannak. Ezeknek a feladatoknak pedig nagyon gondosan színtezett feladatoknak kell lenniük. Egy bevezető „megbízás” lehet például a „bajelhárítók” számára, hogy egy új alkalmazottnak kell helyet szorítaniuk a már így is zsúfolt irodában (ebben már önmagában is rengeteg tantervi terület megjelenhet!), a második vagy harmadik lépés lehet például egy mozgássérült kolléga munkahelyének kialakítása (ami persze a mozgáskorlátozottsággal kapcsolatos kutatásokat is magába foglalná, és így közelebb vinne a később Melvynnel készítendő interjúhoz).

GB: Tehát a „szakértői játék” mint megközelítésmód egy olyan feladatsor, ahol a tanulók valamilyen tanácsadó cég munkatársai.

DH: Egyáltalán nem biztos! A „bajelhárítók” végiggondolásában csak az vezetett, hogy párhuzamot vonjak a te óráddal, Gavin, amelyben te tanácsadóként helyezted szerepbe a tanulókat. Lehetnének azonban úrhajósok is, akiket személyiségvizsgálatnak vetnek alá, vagy akár egy öregek otthonát tervező építészcsoporthoz is. A cég típusa nem fontos, hiszen az minden ilyen munkahelyen igaz, hogy az embereknek együtt kell dolgozniuk. Az iroda átalakítása egy speciális tulajdonságokkal rendelkező (például vak vagy nagyon magas) ember igényei szerint ugyanúgy adaptálható az úrhajósokra, mint a tervezőkre. A kontextus csak a körülményeket fogja megváltoztatni. Az úrhajósoknak már eleve kevés terület van, tehát az ő esetükben például egy új berendezésnek, vagy egy másik ország úrhajósának kellene helyet találniuk. Az „iskolai zaklatás” központi témája pedig ugyanez: a másság elviselése, az alkalmazkodás.

A játékot keretbe foglaló szerződésről pedig a következőket mondanám: meg kell egyeznünk (*a*) a kontextusban, illetve (*b*) abban, hogy a céget „mi működtetjük”. Egy tanácsadó cég csak a lehetséges cégek egyike: az általad javasolt „bajelhárítók” például a *szolgáltató* intézmények körébe is tartozhatnak. Ez két teljesen különböző intézménytípus, melyeknek a munkája is más mintákat követ. Közös jellemzőjük azonban, hogy a szervezet minden egyes tagja a csoport iránti felelősséggel bíró munkatárs; ugyanazok a törekvéseik, egyazon terület szakértői, és – hogy a cégek mai szóhasználatával éljek – ugyanazon vállalati célkitűzés (*mission statement*) alapján tevékenykednek.

Bármelyik intézménytípust választjuk is, meg kell győződnünk arról, hogy az lefedi a kívánt tantervi területeket. Megpróbálnám belevenni a számolást, becslést, a beszéd jellemzőit, mindenféle írásos feladatokat, olvasást, adatkeresést, illetve a tanterv elvárásainak megfelelően kitérni a történelmi, természettudományos, földrajzi vagy régészeti összefüggésekre is. A „bajelhárítók” persze egy igen trükkös kontextust kínál, mert – ahogy a te órádban is – a végső cél az, hogy a saját problémájukkal foglalkozzanak. A te foglalkozásod mindazt elérte, amit egyetlen órában el lehetett érni. A szakértői játék azonban hosszabb időt vesz igénybe, és nagyobb távlatokban gondolkodik.

GB: Ez itt a legfontosabb kérdés, hogy vajon másfajta *minőségű* tanulás jön-e létre, ha hosszabb ideig és gondosabban készítjük azt elő?

DH: Ennek megválaszolása lenne a könyv dolga, nem?!

GB: Hol kezdjük neki? Az eddigiek alapján, azt hiszem, három dolog vált világossá számomra. Először: a kontextus a tanterv által meghatározott feladatok *eredményeképpen* születik meg. Másodszor: a tanulóknak tudatosítaniuk kell magukban, hogy mit tanulnak, hiszen folyamatosan fel kell jegyezniük és újra kell értékelniük vizsgálódásaik eredményét, ismereteiket és készségeiket. Harmadszor: *felelősséget* kell vállalniuk saját tanulási folyamatuk iránt, azaz a tanulás csak *általuk* jöhet létre. Azt még egyáltalán nem látom át, hogy hogyan történik ez, de egy ideig még maradjunk a dolog elméleti és filozófiai oldalánál. Vannak még további megjegyzéseid ehhez a témához?

DH: Rengeteg! Úgy gondolom, hogy a szakértői játék mély társadalmi (és néha személyes) tartalmakat hordoz magában, mert (*a*) a tanulók tudják, hogy egy fikción belül fognak dolgozni, (*b*) megértik, hogy a fikció világát döntéseikkel és cselekedeteikkel ők irányíthatják, (*c*) fel kell ébreszteniük magukban a „nézőt”, hogy lássák és élvezzék a saját tevékenységüket és felelősségvállalásukat, illetve (*d*) a rengeteg konvención keresztül, melyeket alkalmazunk, valóban növekszik szakértelmük az adott témában, hiszen még ha a játékon belül ők maguk *hozzák is létre* a dolgokat (cipőt, báli ruhát vagy repülőgépet), *soha nem szabad tőlük azt kérnünk, hogy valóban elkészítsék e tárgyakat*. Ha ezt kérnénk tőlük, azonnal nyilvánvalóvá válna szakértelmük *hiánya*. A valódi tevékenységet tehát konvención alkalmazásával váltjuk ki. A terveket, modelleket azonban *ugyanolyan gondosan* kell elkészíteniük, mint ahogy azt a tervezőktől a valóságban elvárjuk. A tanulók munkája tehát minden tekintetben a valóságos cégek működését követi, kivéve, hogy itt nem készülnek el a tervezett tárgyak.

GB: Sok kis munkásról van tehát szó?

DH: Egyáltalán nem. A szakértői játékokban nincs főnök-beosztott viszony. Ez a rendszer ennnyiben sokkal közelebb áll a spontán gyermeki játékhoz, ahol a gyerekek kitalálják a játékot, majd ha belefáradtak, abbahagyják. Ez egy olyan dráma, amelyben a *nézőpont* játssza a kulcsszerepet..

GB: Mit értesz itt „nézőponton”?

DH: Amikor fényképet akarsz készíteni valamiről, a beállítástól függ minden: az látszik majd a képen, amit kiválasztottál. A drámában a kontextus szolgál ugyanerre: jelentést és szabályrendszert teremt a játék számára.

GB: Pedagógusokkal beszélgetve gyakran fel szoktad tenni a következő kérdést: „van-e valami olyan dolog, amit bármit tanítasz is mindig jelen van az óráidban?”. Most hadd kérdezzem én ezt: van-e a szakértői játékokban valami olyasmis, amit *mindig* tanítasz?

DH: Dylan Thomas *A mi erdőnk alján* című művében van egy temetkezési vállalkozó, aki mindenkiről első látásra megmondja, mekkora koporsó kell neki. Én ezt nevezem a temetkezési vállalkozó „világlátásának”: szakmája olyan mélyen része a személyiségének, hogy csak ezen keresztül képes látni a világot. A szakértői játékokon keresztül a tanulók is hasonló betekintést nyernek egy-egy területre.

GB: Dorothy, ha nekem kéne a szakértői játék céljairól beszélnem a tanárok előtt, azt hiszem, a megértésben bekövetkező változásról magyaráznék; arról, hogy valamit megtanuljunk vagy újratanuljunk. Emlegetném még a képességfejlesztést is, elsősorban a nyelvi fejlesztés terén, illetve a dráma mint művészi forma alkalmazásának elsajátítását. Mennyire áll közel ez a három célmeghatározás a te „világlátásodhoz”?

DH: Amit elmondtál, az a szakértői játék minden pillanatára igaz. Én azonban sokkal fontosabb elemnek tartom, hogy valamely területnek hosszabb-rövidebb időre és produktív módon „megszállottjai” legyünk. Én egy ideális iskolai világban gondolkodom (tudva, hogy nagyon távol állunk még ettől), ahol egész éven át ilyen munka folyik: mint a vetülékfonalak a szövetben, a téma át- meg átszövi a munkát, folytonosan fejlődik, alakul, és oda-vissza mozog.

GB: Ezt nem értem.

DH: Ha szemügyre vesszük a társadalmi vagy kulturális fejlődést, minden tevékenységben öt szintet tudunk elkülöníteni:

- Csinálok valamit, *tevékenységet* végzek.
- Mert valami *motivál*.
- Azért fontos ez, mert *meggyőződése*m, hogy ...
- *Modelljeim* erre a következők: ...
- Mert ilyennek látom a világot az *értékrendem* miatt.

Például:

- *Tevékenység*: felveszek egy eldobott papírdarabot.
- *Motiváció*: Be akarom dobni a hulladékgyűjtőbe, hogy újra hasznosítsák.
- *Meggyőződés*: Mindig különbséget kell tennünk a hasznos és haszontalan anyagok között.
- *Modell*: saját tapasztalataim, szülői minta (amelyet követek, vagy amellyel szemben állok), az általam helyesnek tartott szabályok, általam tisztelt emberek.
- *Értékrend*: A környezetem nem csak a magam szempontjából, de a szemét újrafelhasználása szempontjából is fontos. Semmit sem tekinthetek teljesen haszontalannak. Nem vagyok fontosabb, mint a környezetem. Ez tehát egy „világlátás”: bármit teszek, eszerint cselekszem.

GB: Úgy érzem, ez egy meglehetősen *statikus* modell. Mintha egy ember tevékenysége mindörökké be lenne szorítva e közé az öt elem közé. Azt állítod tehát, hogy mindannyiunkban, még az új osztálytársukat zaklató kilenc éves gyerekeknek is kész értékrendjük van, és az alapján cselekszenek? Valami ilyesmire gondolsz?

- *Tevékenység*: Csatlakozom a Melvint zaklató csapathoz.
- *Motiváció*: Valakinek a kárából hasznom származik.
- *Meggyőződés*: Mindig tudnom kell, kit „kell” piszkálni, és ezt a többieknek is látniuk kell.
- *Modell*: A bandavezértől láttam, és fontos, hogy elfogadjanak.
- *Értékrend*: „Ilyen az élet”, teljesen mindegy, mit papolnak a felnőttek.

És amikor a drámán belüli tanulásról beszélünk, akkor azt mondjuk, hogy csak akkor fogunk változást elérni a megértésben, ha a résztvevők felismerik, hogy ők maguk is ezek szerint a modellek szerint élnek?

DH: Igen, a szakértői játékokban ez minden esetben így van. A tanár például a következőképpen kezdhet a „bajelhárítók” végiggondolásához:

- *Tevékenység*: Még egy kávécsészét teszünk az irodában a tálcára.
- *Motiváció*: Így mindenkinek lesz saját csészéje.

- *Meggyőződés:* Az embereknek fontos, hogy a csapat részének érezhessék magukat. (Vagy, cinikusabb megfogalmazásban, mint a te fenti példában: akkor nincs vita és sértődés!)
- *Modell:* Eleget teszünk a társas együttélési szokásoknak.
- *Értékrend:* A munkahelyen felelősséggel tartozunk egymás iránt.

Az általad korábban adott célmeghatározások, Gavin, csak akkor válnak valódi célokká, ha az adott kontextus megteremti a lehetőséget a velük való személyes és csoportos foglalkozásra. A legtöbb drámaórával az a baj, hogy nagyon erősen érvényesül bennük a csoport egészének nyomása az egyénnel szemben. A szakértői játékból azonban hiányzik a „tanári” szóhasználat, és a kiscsoportos munkaformák miatt az egyéni tevékenység válik hangsúlyossá. Figyelhetem, hogy az osztályban ki melyik szinten dolgozik, és eszerint segíthetek nekik.

GB: Van tehát valamilyen *hierarchia* ebben a listában? Lehet, hogy az egyik gyerek tevékenység-szinten áll, mások ugyanakkor motivációs szinten dolgoznak? De hát a való életben, tudatosan vagy tudattalanul, mind az öt szintet működtetik. Akkor válik csak hierarchikussá, amikor *szerepbe lépnek*? Egy gyerek először csak a tevékenységet imitálja, aztán megérti, hogy miért is tesz, és így tovább? Erre gondolsz, Dorothy?

DH: Amit a „zaklatós” foglalkozás elemzésekor mondtál, Gavin, az nem más, mint a modell elméleti és általános alkalmazása egy olyan *gyerekcsoportra*, akik között jelen van a probléma. Ez eddig rendben is volna: mindannyian ezt tennék, ha egy teljesen ismeretlen osztállyal kellene dolgoznunk. De vajon használtad-e a modellt *diagnosztikus* célra? Felmérted-e, mit gondolnak *egyes* tanulók, amikor *szerepbe lépnek*, és tudtál-e erre reagálni az órán?

GB: Nem ezt a modellt használtam, de megpróbáltam alkalmazkodni ahhoz, amit egyéni szükségleteiknek éreztem.

DH: Azt hiszem, általános szinten nagyon pontosak voltak az elgondolásaid. Az a modell, amit felállítottál, elég jól tükrözi a gyerekek iskolai zaklatáshoz való viszonyát. Teljesen téves és balga dolog lenne azt hinnünk, hogy egyetlen óra alatt megváltoztathatjuk a tanulók gondolkodásmódját. A szakértői játék során nem is számítunk ilyen gyors változásra. Hosszú időre tervezünk, és nagyon sok lépcsőfokon keresztül haladunk. Minden egyes lépés jól végiggondolt és céltudatos feladatokból áll. Egy egész kis kultúrát teremtünk magunknak, és így a cseppek lassan tengerré állnak össze, melyben a „dögunalmas” és „szörnyen izgalmas” részek szorosan kapcsolódnak egymáshoz.

GB: Jól van, Dorothy, nagyjából látom már, miről is van itt szó. Ebben a fejezetben, úgy tűnik, felvillantottál néhány alaptörvényt. Mielőtt azonban továbblépnénk, jó lenne, ha mondanál néhány példát a „tanári” szóhasználatra és feladatra. Te mit csináltál volna, ha a nyolc évesekkel a „bajelhárító” órát kellett volna elindítanod?

DH: Néhány ötlet csupán:

Mit gondoltok, ha igazán akarnánk, fel tudnánk szeríttetek állítani egy olyan irodát, ami mások gondjait segítene megoldani... Például olyanokat, hogy ne felejtssenek el időben fizetni a dolgozóknak...

Következő szakasz:

Biztos vagyok benne, hogy rengeteg olyan dolgot fel tudunk sorolni, ami egy cég életében, ha nem vigyáznak, gondot tud okozni...

Ezt a lista elkészítése követi, azaz számomra is kiderül, mit jelent az osztálynak az, hogy „baj van egy cégnél”.

Következő feladat: ...nevet adunk az irodánknak.

Következő: ...fejléces papír és reklám tervezése.

(Ezek egyikéhez sem kell semmi más, csak tábla, kréta és beszélgetés. Amikor mindent megvitattunk, papírra lehet vinni a terveket – ezt csinálhatom én, de akár a tanulók is.)

Azután... a reklámot megmutathatjuk más tanároknak, tanulóknak, a szülőknek, egymásnak, az igazgatónak, a konyhai dolgozóknak, és így tovább. Ennek persze gondosan meg kell tervezni a módját, hogy a tanulók egy *védelmet és szakértelmet nyújtó kereten belül* dolgozhassanak. Ezek a lépések pontosan megegyeznek egy valódi cég működésének lépéseivel:

1. Szerepen belül gondosan ki kell alakítanunk az iroda célrendszerét, értékrendjét, arculatát, stílusát.
2. Szerepen belül meg kell terveznünk a reklámunkat, amihez figyelembe kell vennünk a célcsoportokat.
3. *Szerepen kívül* végig kell gondolnunk az adott iskola által nyújtott lehetőségeket, és *szerepben* be kell mutatnunk reklámainkat. (Kiknek akarjuk bemutatni, hogyan, milyen problémák adódhatnak, stb.)

4. Úgy kell kialakítanunk a bemutatót, hogy a közönség is tisztában legyen saját szerepével a folyamatban, és komolyan tudják venni a helyzetet (semmiképpen ne legyenek leereszkedők!), és tudjanak érdemben reagálni a tervekre.

Gavin megjegyzései

Azt hiszem, Dorothy Heathcote a hagyományos osztálytermi tevékenységekhez képest sokkal szélesebb határok között gondolkodik. Így például ebben a munkaformában a tanár és a tanulók egyaránt szerepbe lépnek. Ez az elgondolás még a hagyományosan dolgozó drámatanárok számára is kihívást jelenthet, hiszen itt nem egyszerűen „mintha”-játékról van szó. Többeket meglephet az is, hogy Dorothy folyamatosan azt állítja magáról, hogy amit csinál, az a színház törvényszerűségeit követi – az eddigiekből nem erre következtethetünk.

Az alábbiakban röviden összefoglalom, amit erről a megközelítésmódról ebben a fejezetben megtudhattunk. A leegyszerűsített lista a következő:

1. A tanárnak és a tanulóknak meg kell egyezniük abban, hogy valamilyen *funkcionális* jellegű szerepbe lépnek (azaz nem figurákat játszanak, hanem valakit, aki valamiben szakértő).
2. A céget rövid távú feladatok megoldásán keresztül „működtetik”, csak éppen nem magát a valóságos tevékenységet végzik. A tevékenység iránti felelősségérzetet és a benne megjelenő értékrendet más drámaformáktól eltérően *nem* szimulálják; ez a munka folyamán ténylegesen létrejön.
3. A feladatokat a tanár adja, a tanulók pedig általában kisebb csoportokban dolgoznak, de időről időre összeülnek, és közösen megvitatnak bizonyos lépéseket.
4. A lépések megtervezésekor a tanár felméri az osztály pillanatnyi képességszintjét, ismeretanyagát, valamint belső (társas) kapcsolati jellemzőiket.
5. A tanár minden egyes lépést egy hosszú, tervszerű folyamat részeként lát és értékeli.
6. A tanári szerep jellemzője, hogy szüksége van a tanulók által játszott szereplők tanácsára a pillanatnyi döntésekhez, de ugyanakkor sokat tud a cég korábbi életéről és működéséről.
7. Az egyes feladatokhoz tartozó képességfejlesztésen túl a tanárnak folyamatosan erősítenie kell a tanulók tudatos felelősségvállalását. Tudatosítania kell, hogy a szakértelem növekedésével párhuzamosan az egyéni és csoportos felelősség is növekszik.

Fordította: Szauder Erik

A dráma mint pedagógia (I. rész)

Szauder Erik

Az alábbiakban egy tézist szeretnék kifejteni, melynek középpontjában az a meggyőződés áll, hogy az iskolai drámatanítás előmozdítása és a dráma nevelésfilozófiájának érvényesítése csak akkor lehetséges, ha a drámát *pedagógiaként* értelmezzük.²

E kijelentés alátámasztására a következőkben a drámát a pedagógiák egyes alkotóelemei mentén kívánom elemezni. Célom, hogy az elemzésen keresztül bemutassam: a dráma az iskolai oktatásra a legtágabb értelemben vonatkoztatható gondolatrendszer kínál (illetve megvan benne e lehetőség ígérete), ennek következtében pedig annak egyik alternatív megközelítésmódjává válhat.

Elemzésemben a dráma több neves szerzőjének írásaiból is idézek, annak bizonyítására, hogy tézisem magvait már e szakemberek munkái elvetették. Idézek továbbá számos neveléstudományi művet is, bizonyítván, hogy a *dráma mint pedagógia*³ gyökerei mélyen benyúlnak a neveléstudomány talajába.

1. A dráma filozófiai alapjai

A drámatanítás mélyén meghúzódó filozófiai gondolkodás feltárása és összefoglalása legalább két okból fadokóan igen nehéz. Először: bár a drámatanítás elméleti szakemberei közül többen is foglalkoztak vagy foglalkoznak e kérdéskörrel, a téma kapcsán megjelent írások száma igen csekély. Másodszor: az egyes szerzők egymástól meglehetősen eltérően vélekednek a kérdéstről. Az alábbiakban elsősorban a közös pontok néme-

² Az alábbi írás a szerző angol nyelven írott, az angliai University of Central England neveléstudományi fakultására benyújtott M. A. (Ed.) disszertációjának negyedik fejezetének átdolgozott, rövidített változata. (*A szerk.*)

³ Az eredeti szövegben *drama pedagogy* szerepel, a közkeletű „drámapedagógia” megjelölés tartalma azonban nem minden esetben fedti az itt vázoltakat. Az eltérő jelentés hangsúlyozására alkalmazom a magyar változatban a fenti kifejezést. (*Sz. E.*)