

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 kérdéskörrel. 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.*)

lyikét érinteném.

Amint arra Gavin Bolton (In: Davis és Lawrence, 1986: 235, *passim*) is rámutatott, a dráma episztemológiai szempontból olyan kereteket biztosít, melyek bizonyos mértékig dialektikus egységbe foglalják, illetve ötvözik a hagyományos/liberális és a radikális/progresszív nevelésfilozófiai irányzatokat. Azáltal ugyanis, hogy a dráma a való világot idézi fel, a dráma *létrehozza* a tanulók által elsajátítandó tudástartalmakat, ugyanakkor a fiktív világ megteremtése során *be is vonja a tanulókat* a tudástartalmak létrehozatalának folyamatába.

Ebben az értelemben tehát a drámán belül létrejövő tudás nem csupán egy jól körülhatárolható és tárgy-szerű valami, hiszen azt a tárgyi és személyes tartalmak, valamint a készségek és e készségek elsajátításának értéke közti kapcsolat felismerése is gazdagítja.

Úgy tűnik, hogy amikor valamely dráma egyedi tartalmait tekintjük oktatási-nevelési szempontból a legfontosabbnak, akkor egyszerre két fogalmi szintű tanulásról beszélünk – a tárgyi szintről, mely az objektív világra vonatkoztatható, illetve egy ennél jóval lényegesebb, filozófiai szintről: az egyén felelősségéről az objektív világgal szemben (mely objektív világnak ő maga is része). (Bolton, In: Davis és Lawrence, 1986: 241)

Amint az a fenti idézetből is kitűnik, a dráma episztemológiája szoros kapcsolatban áll etikájával, illetve abba beágyazódva jelenik meg. Az egyes tudástartalmakkal kapcsolatban a drámatanárnak nem csupán a „hogyan”, de (sokkal lényegesebb összetevőként) a „minek érdekében” kérdésre is választ kell adnia.

Úgy gondolom azonban, hogy ez utóbbi kérdés már önmagában is tanulási tartalmakat hordoz. E tanulási tartalom pedig a következőképpen foglalható össze: az ismeretek, a tudás soha nem összefüggéseiből kiragadott, általános formában jelenik meg; a tudástartalmak alapvetően csak az adott helyzetben érvényes (*kontextuális*) módon és valamely érték melletti állásfoglalásként jelentkezhetnek.

Bár az itt vázolt problémák további elemzését alapvető fontosságúnak vélem, itt csak annyit tennék a fentiekhez, hogy amennyiben válaszokat találunk ezekre a kérdésekre, akkor – David Morton szavaival ellentétben⁴ – joggal állíthatjuk, hogy a dráma igenis *célul tűzi ki* valamely meghatározott tudásanyag közvetítését. Ez a tudásanyag ugyanakkor jóval tágabb a valamely tantárgyhoz kötődő tudástartalmak körénél, tehát magába fogadhatja bármely tantárgyi tartalmat. (Fontosnak tartom felhívni a figyelmet arra, hogy az előző mondatban a hangsúly *nem* a tantárgyon, hanem a tartalom van!)

A tudás kontextuális természete teszi lehetővé, hogy hasonló tapasztalatokkal rendelkező emberek képesek megérteni egymást. A dráma, azáltal, hogy fiktív keretben megtapasztalhatjuk más emberek élethelyzeit, a Gavin Bolton által a „dráma episztemológiai céljaként” meghatározott irányba halad. Bolton szerint a cél „az alapvető szellemi erők bevonása az emberek közti egyetértés megteremtése érdekében” (Bolton, 1984: 151).

Az emberek közti egyetértés és a tudás mint társadalmi termék hangsúlya gyakran azt a hatást kelti, mint ha a drámatanítás szükségszerűen marxista megalapozottságú tevékenység lenne. Anélkül, hogy tagadni akarnánk e (bizonyos esetekben valóban fennálló) kapcsolatot, a két gondolatrendszer „társítását” mégsem tekinthetjük törvényszerűnek. E megjegyzés bizonyítékként elegendő, ha felidézünk, hogy Gavin Bolton írásaiban a fenomenológiai megközelítés jut jelentős szerephez (vö.: Davis és Lawrence, 1986, *Bevezetés*), illetve hogy a közelmúltban olvashattunk kifejezetten posztmodern alapokon nyugvó elemzéseket is (pl. Szatkowski, 1993). A tudás és a tevékenység közti kapcsolatot persze – mely a drámatanítás szempontjából is meghatározó jelentőséggel bír – már Jean-Paul Sartre egzisztencialista gondolkodó is feltárta:

Csak amit valamilyen módon már tudunk, azt jeleníthetjük meg képszerűen a magunk számára. Az itt megjelenő tudás ugyanakkor nem csupán tudás, hanem cselekvés is: az a tett, amit fel akarok idézni a magam számára (...) Egyetlen képzet sem jöhet létre az őt létrehozó tudás nélkül. (Sartre, 1966: 81)

Közismert tény, hogy a dráma mint oktatási-nevelési megközelítésmód a korábbi időszak korlátozó jellemű pedagógiáival szembe forduló, gyermekközpontú filozófiai gondolatok hatására bontakozott ki. Az úttörő gondolkodásmódját jól példázza az az állítás, mely szerint „a tanár feladata, hogy szeretetteljes szövetes legyen” (Slade, 1958: 1).

Véleményem szerint Gavin Bolton joggal kritizálja a „gyermekközpontúság” mint megjelölés hibás értelmezését (ld. például Bolton, In: Davis és Lawrence, 1986: 260). A „szabadság” és a „szabad választás” kifejezések az első publikációk megjelenése óta folyamatosan meghatározó szerephez jutnak a drámatanárok gondolkodásában. A drámatanítás úttörői azonban néhány esetben nem tudtak elszakadni a tanári szerepel-

⁴ - „A dráma egy olyan folyamat, mely nem valamely tudásanyag közvetítését célozza, hanem a tanulás és az élet feltárására törekszik.” (Morton, 1989: 15)

várások között sajnos még mindig igen előkelő helyet elfoglaló „szabályozói” szereptől, s ez nem egy esetben meglehetősen kétarcú megfogalmazásokhoz vezetett. Példaként álljon itt egyetlen idézet:

Az önfegyelem csak akkor sajátítható el, ha a gyerekek azt hosszú időn keresztül gyakorolhatják. Ezért tehát bizonyos mértékű szabadságot kell biztosítanunk számukra (...) A dráma abban segítheti őket, hogy a szabadság szokását kreatív módon kialakíthassák magukban.” (Pemberton-Billing és Clegg, 1965: 33)

A dráma mint pedagógia filozófiai alapjainak másik feltárandó területe az etika kérdésköre. Amint azt a fentiekben is láttuk, a dráma mindenekelőtt a tudásnak a társadalmi helyzetekben játszott jelentőségére koncentrál. Ebből az állításból következően tehát a drámának nem csupán a tudással, de annak szociális természetével is foglalkoznia kell.

A drámatanároknak tisztában kell lenniük saját filozófiai-nevelésfilozófiai álláspontjukkal, illetve ennek osztálytermi megjelenési formájával. El kell továbbá dönteniük magukban, hogy álláspontjukat elkötelezetten képviselik-e, vagy olyan módon szerkesztik foglalkozásaikat, hogy azokban a tanulók véleménye kerüljön előtérbe, ők maguk pedig a feltáró munka és a megbeszélések „generátoraiként” működnek közre. Mindazok, akik úgy vélik, „értelmiségiként az a feladatuk, hogy ébren tartsák az emberi szenvedések emlékét, illetve mindazt a tudást és küzdelmet, melynek eredményeképpen ez a szenvedés létrejött és legyőzött” (Giroux, 1988: 99), valószínűleg elkötelezetten ki fognak állni filozófiájuk mellett, míg a modernista és posztmodern gondolkodást képviselő pedagógusok feltehetőleg ettől eltérő módon alakítják majd tevékenységüket.⁵

2. A dráma tanulásméleti alapjai

Ebben a szakaszban a dráma tanulásméleti alapjait kívánom röviden elemezni. Úgy gondolom, a dráma tanulásméleti hátterének részletes leírásához az alábbi szavak kiváló keretet biztosítanak:

A drámatanártól azt várjuk el, hogy a tanulást (a) csoportos, azaz nem egyéni; (b) az együttműködést hangsúlyozó, azaz a tanulókat nem versenyre készítető; (c) nem külső, hanem belső motivációtól hajtott, valamint (d) tevékenység (közvetlen tapasztalatszerzés), azaz nem pusztán szóbeli információáramlás (közvetett tapasztalatszerzés) révén megvalósuló folyamatként értelmezze. (Day, 1983: 90)

Amint arról már a fentiekben is szóltam, véleményem szerint a drámának mint pedagógiának a fenti időzetben szereplők mellett van egy ötödik központi eleme is, mely a tanulási tartalmak fogalmának értelmezéséhez kapcsolódik. Ezt az elemet a következőképpen foglalhatjuk össze: a tárgyi információk csak valamely társadalmi közegben nyernek jelentést; az egyes ismerettartalmakat fel kell idézni, új formába kell önteni, és ilyen módon kell valamely jelentéssel bíró, összetett struktúrában alkalmazni. Ezzel egyidejűleg azt is elmondhatjuk, hogy az új ismerettartalmak nem szervesen, dekontextualizált módon jönnek létre: az információszerzést az adott helyzet teszi szükségessé.

A dráma mint pedagógia a művészi folyamatnak az információszerzés folyamatába való bekapcsolásán keresztül olyan helyzeteket teremt, melyek túlmutatnak az információk pusztá közvetítésén. A dráma tehát kiaknázza mindazokat a – művészi tapasztalatszerzésen keresztül megvalósuló – tanulási lehetőségeket, melyekről H. P. Rickman (1967) ír. Elemzésében Rickman rávilágít, hogy a művészi élményből és a hétköznapi tapasztalatokból három alapvető mentális folyamat segítségével tanulhatunk.

A megértés, mondja, egyik részről az analógián alapszik: „számunkra ismert tudattartalmakat társítunk a miénktől eltérő helyzetekhez.” (*Ibid.*, 42) Még ha a tanulóknak nincsenek is széles körű ismereteik, mondjuk, Afrika gyarmatosításáról mint történelmi közegről, a drámában hagyatkozhatnak például a veszteséggel és bizonytalansággal együtt járó állapotra vonatkozó általánosabb „érzelmi ismereteikre”.

A második elem Rickman szerint, hogy mivel az ember több jelenséget ért, mint amennyiről tudatosan fogalmat alkot magának, egy új helyzet „olyan érzelmi állapotokat kelthet, illetve olyan reakciókat válthat ki, melyek addig nem szerepeltek a személy tudatos eszköztárában”. (*Ibid.*) Úgy vélem, ez a megállapítás a drámára is érvényes, hiszen a dráma is kihívást jelentő helyzeteket teremt, melyek következtében felszabadulnak az érzelmek és mobilizálódnak az ismeretek. Ebben az értelemben tehát azt mondhatjuk, hogy a dráma eredményeképpen megvalósuló ismeretsajátítás nem valamilyen jól körülírható és „objektív” folyamat, hiszen igényli, felerősíti és a középpontba helyezi a tanulók szubjektív reakcióit is.

Rickman harmadik tétele szerint „a nagy intenzitású helyzeteket annak következtében érthetjük meg, hogy ahhoz hasonló, kisebb intenzitású élményben már nekünk magunknak is volt részünk” (*ibid.*), illetve mert az élet más területein nekünk is vannak hasonlóan intenzív élményeink. A drámában ennek központi

⁵ A különbségek persze nem minden esetben lesznek ilyen egyértelműek. Dorothy Heathcote például egy, a fent vázoltnál jóval eklektikusabb etikai alapállásról tett bizonyosságot az 1992-es, Didsbury-ben rendezett konferencián (Heathcote, 1992), ahol is az iskolázatás humanista-ökologikus szemléletéről és az ezt egységbe fogó „gondoskodó” koncepcióról beszélt.

jelentősége van: a boszorkány- vagy fajüldözés légkörének megértéséhez éppen ezért viheti közelebb a tanulókat az iskolai csúfolódással, kirekesztéssel foglalkozó dráma.

A fentiekben mind olyan példákat hoztam fel, melyekben a tárgyi ismeretek valamely *helyzetbe ágyazot-tan* jelentek meg. Ez a megközelítésmód jelentősen eltér attól, amikor az egyes tárgyi ismeretek dekontextualizált módon, „összefüggéstelenül” állnak a tanulók előtt. A két megközelítés közti különbség hangsúlyozása ugyanakkor még néhány drámatanárt is arra vezetett, hogy a művészi tevékenységről és a tárgyi ismeretek tanításáról mint két egymással szembenálló, összeegyeztethetetlen és egyszerre nem szolgálható kategóriáról írjanak. A következő részlet ezt a hibás nézetet illusztrálja:

A drámával mint tanulási médiummal szemben a drámát művészetként értelmező megközelítésmód első-sorban nem az adott témában rejlő tanulási tartalmakra koncentrál (...) hanem a dráma megvalósulását, a kifejezési eszközök minőségét és közönségre tett hatását helyezi a középpontba. (Burgess és Gaudry, 1986: 11)

A fentiek alapján azt állítom, hogy *éppen a művészi folyamat* az, melynek keretében a résztvevők azt is megtapasztalhatják, hogy a tárgyi ismeretek *szükségesek* valamely helyzet alakításához és a benne való mozgáshoz. Az egyes készségek pedig azáltal nyernek jelentőséget valamely helyzetben, hogy használatukkal bizonyos *célokat* lehet elérni.

Ebben az értelemben tehát a tanulás aktív és kreatív folyamat, melynek központi kategóriája a (szociálisan meghatározott) probléma. Ebben az értelemben azt is mondhatjuk, hogy a dráma mint megközelítésmód „az oktatásban végbemenő kreatív forradalom” (Burgess, 1986) egyik példája. Az egyes problémák kihívást jelentő, feltárandó és megoldandó helyzetek formájában jelennek meg, melyek ugyanakkor a tanulás és kreativitás alkalmazásának azonnal értelmet adnak, a folyamat számára pedig keretként szolgálnak. Mivel az egyes helyzetek az emberi élet különféle oldalait világítják meg, hozzájárulnak az egyes fogalmi kategóriák általánosításához (vagy, ahogy Dorothy Heathcote⁶ mondja, az „univerzális” tartalmak kialakulásához), valamint a fogalmak közti kapcsolati „háló” létrejöttéhez. A fentiek alapján tehát úgy gondolom, hogy a dráma mint művészi tevékenység egyaránt segíti (még ha áttételesen is) az ismeretelsajátítási és a jelentésteremtő folyamatot is.

3. A dráma tudáshierarchiája

Ebben a részben a *dráma mint pedagógia* által véleményem szerint preferálandó tudásformákkal kapcsolatos elgondolásokat szeretném vázolni. Az egyértelmű célmeghatározás igényét már John Norman is hangsúlyozta:

Pontosan el kell döntenünk, milyen tanulásformákat tudunk a drámán keresztül leginkább segíteni, illetve azt is meg kell határoznunk, hogy van-e számunkra e tanulásformák között valamilyen értékbeli és egyedi jellegükből fakadó hierarchia. (Norman, 1982: 49)

Miután az előző részben kifejtettem, hogy a dráma az ismereteket a maguk teljességében, kapcsolódási pontjaikat hangsúlyozva közvetíti, talán különösen hangzik, hogy most a *dráma mint pedagógia* által közvetített tartalmak hierarchiájáról szólok. E mögött az állítás mögött azonban meghúzódik egy másik, átfogóbb jellegű koncepció is: az, hogy minden tapasztalat, ismeret, sőt az ismeretek közti kapcsolat is csak az ismeretek társadalmi helyzetben megvalósuló alkalmazása fényében nyernek jelentést és jelentőséget. Másképpen fogalmazva: minthogy a dráma az ismereteket valamely társadalmi közegbe helyezve mutatja fel, a hangsúly a tárgyi ismeretek megszerzéséről a *szociális folyamatok megértésére* helyeződik át. Ilyen módon tehát a drámatanításnak túl kell lépnie az egyéni kreativitás mindenhatóságát hirdető, a korai előfutárok munkásságát alapvetően meghatározó (és még ma is sokakra döntő hatással levő) szemléleten. Az alábbi idézet – annak ellenére, hogy a megértésnek csupán személyes szintjét hangsúlyozza – jól szemlélteti az általam is hirdetett megközelítésmódot:

A tanuló által létrehozott alkotás kisebb jelentőségű, mint az a tény, hogy valami olyat teremtett, melyet a világról alkotott személyes vélekedését tükrözi. (Courtney, 1980: 97)

Ez a megközelítésmód, a jelentésteremtés elsőbbségének hangsúlyozása a kreativitással szemben egyáltalán nem azt jelenti, hogy a drámatanároknak el kellene fordulniuk a drámában rejlő kreatív tartalmaktól, ezek kiaknázásától. Éppen ellenkezőleg: *a dráma mint pedagógia* kreatív természetét kellene a megértés elősegítése érdekében munkába állítaniuk.

A fenti megállapítás célja, hogy konkrét formát és tartalmat adjon annak a gyakran idézett célmeghatáro-

⁶ - Vö.: Wagner, 1979.

zásnak, hogy a dráma célja „a dolgok megértése”, a megértés megváltoztatása (pl. Bolton, 1979: 11, *passim*; a magyar változatban: 1993: 18, *passim*), illetve meg kívánja alapozni azt az állítást, hogy a dráma nem csupán egy eszköz, melyet valamely tantervi tartalom átadásának folyamatában alkalmazhatunk.

Ismét azt állítom tehát, hogy amennyiben rendszerbe foglaljuk céljainkat, illetve hogy – John Norman fent idézett szavaival – „milyen tanulásmódot tudunk a drámán keresztül leginkább segíteni”, akkor szükségszerűen a dráma mint *önálló pedagógia* megalkotása felé közelítünk. Amennyiben ez nem így lenne, tökéletesen elegendőnek kellene lennie a dráma által eszközként szolgált pedagógia célrendszerének magunkáé tétele.

A dráma azonban igenis *rendelkezik* önálló tudáshierarchiával: bizonyos tudásmódot másoknál előbbre helyez. Bár a különböző megközelítésmódok különböző összetevőket hangsúlyoznak, abban mindannyian megegyeznek, hogy a tények, készség-területek és a szociális környezet elemei közötti *viszonyok és összefüggések* alapvető jelentőséggel bírnak a drámatanítás szempontjából. Mindez tehát azt jelenti, hogy a drámatanárok az így szerveződő tanulási tartalmakat fölébe helyezik a tárgyi ismeretek és egyes készségek dekontextualizált, összefüggéseiből kiragadott megközelítésének és fejlesztésének.

A drámatanítás ebből a nézőpontból joggal sorolható a radikális, kritikai jellegű pedagógiai rendszerek közé. Henry Giroux (1988) elemzése szerint egy pedagógia radikalitását és kritikai jellegét az adja, hogy középpontjában „a demokrácia kérdései” és a „demokratikus tanulás” áll. E kifejezések az ismeretek olyan típusú megközelítésére utalnak, melyben a tárgyi ismeretek, készségek és fogalmi tudástartalmak szoros kapcsolatban vannak „az egyes ember életét meghatározó szociális formákkal”. (*Ibid.*: 103)

E megközelítésmód talajáról megválaszolhatóak David Hornbrook kritikai megjegyzései is. Amint az a drámával foglalkozók számára ismeretes, írásaiban (pl. Hornbrook, 1989, 1991) a szerző szembehelyezkedik a Dorothy Heathcote és Gavin Bolton nevével fémjelzett elképzelésekkel, illetve azzal vádolja őket, hogy elfordultak a színház mint művészi közeg által hordozott és tükrözött tudástartalmaktól. Állítása szerint

Egyes drámatanárok azt képzelik, hogy a drámatanítás elsődleges célja a szociális és történelmi elnyomás különböző formáinak – így például a rasszizmus és a nemi diszkrimináció kérdéskörének – felidézése; általánosságban elmondhatjuk, hogy túlságosan előtérbe került a különböző, nem tantárgyi jellegű témák feltárására irányuló törekvés. (Hornbrook, 1991: 7)

Valóban: ha a dráma olyan tantárgy lenne – amint azt David Hornbrook minden publikációjában javasolja is –, mely valamilyen körülhatárolható tantárgyi tudás (ebben az esetben: a színházi ismeretek) átadását célozná, akkor ezeknek a tartalmaknak egyáltalán nem lenne létjogosultsága. Amennyiben azonban a drámát nem csupán tantárgyként, de pedagógiaként szemléljük, akkor a szociális kérdések vizsgálatát nem csak lehetséges és elfogadható elemként, hanem e megközelítésmód központi jelentőségű összetevőjeként kell meghatároznunk.

4. A drámán alapuló tanterv

Amennyiben a fenti megállapítások helytállóak, és a dráma alapját képezheti egy önálló pedagógiai rendszernek, akkor ebből logikailag következik, hogy nem tekinthetjük valamely tanterv alrendszerének vagy elemének.

A dráma, amint azt már az előzőekben is kifejtettem, a tudást szociális közegbe helyezve vizsgálja, azaz rámutat, hogy jelentőségét (és létrejöttének lehetőségét) az *alkalmazás* teremti meg. A drámán alapuló tanterv tehát különböző (valós vagy fiktív) szociális helyzetek köré kell szerveződjön, melyek hordozzák, felfedik és vizsgálat tárgyává teszik a tanulók által elsajátítandó tárgyi ismereteket, fogalmakat és készségeket. Egy ilyen módon felépülő tantervnek tehát feltárandó helyzetekkel kell szembesítenie a tanulókat, a feltárási folyamatnak pedig hozzá kell járulnia a tanulók közötti információáramláshoz és az egyes lépések értékelő újragondolásához.

A *dráma mint pedagógia* központi fogalma és szerkezeti eleme a problémát (és ezen keresztül szociális tartalmakat) hordozó helyzet. Ez ugyanakkor azt is szükségessé teszi, hogy a probléma minden esetben kontextualizált formában jelenjen meg. (Azt is mondhatnánk, hogy a Howard Gardner által leírt „christopheri találkozások”⁷ jelentést teremtő kontextusban való megjelenéséről van tehát szó.)

Úgy gondolom, hogy a problémák köré szerveződő tanterv a tanárok és a tanulók érdekeit egyaránt szolgálja. A tanulók ráébredhetnek az egyes ismeret-elemek kapcsolódási pontjaira és összefüggéseire, illetve alakíthatná a tudással kapcsolatos viszonyukat, valamint segíthetné bizonyos tanulási képességek fejleszté-

⁷ *Christopherian encounters*; Howard Gardner koncepciója az oktatás megújítására. Megfogalmazása szerint ezek a találkozások „olyan helyzetek, melyekben a tanulók felülvizsgálják korábbi téves elképzeléseiket vagy modelljeiket, mivel valamely közvetlen tapasztalat eredménye kétségessé teszi a korábbi modell létjogosultságát” (Gardner, 1993: 157). A kifejezésben a *Christopherian* jelző Kolumbuszra, „Kolumbusz tojására” utal. (Sz. E.)

sének folyamatát. A jelentést hordozó és teremtő helyzetek alkalmazásának eredményeképpen pedig a tanároknak valószínűleg kevesebb energiát kellene a tanulói érdeklődés megragadására és fenntartására fordítaniuk, hiszen azt a megszokott, ám mégis szokatlan helyzetek már önmagukban is jobban magukra irányítják. Továbbá: ha ezek a helyzetek *valódi* problémákat hordoznak (azaz ha azok a tanár számára is érdekesek és kihívást jelentenek), akkor ez az ő szakmai érdeklődésüket is biztosíthatja, azaz kisebb a „kiégés” veszélye. E pozitív hatások lehetőségére Paul Feyerabend következő szavai is rávilágítanak:

A drámai megközelítésmód (...) feltárja és felerősíti szociális életünk azon vonatkozásait, melyek hétköznapi nyelven elbeszélve problémamentesnek hatnának. (Feyerabend, 1987: 114)

A fentiekből következik, hogy a drámán alapuló tanterv *integrált* típusú lenne (ld. Bernstein, 1971). A gyakorlatban ez annyit jelent, hogy a tanterv nem határozná meg egymástól határozottan elkülönülő tantárgyakat – talán még ismeretköröket sem –, hanem az egyes tartalmi elemeket egymással szoros összefüggésrendszerben határozná meg. A következőkben ennek a lehetséges integrációnak csak néhány elemére térek ki.

4.1. A tartalom integrációja egy drámán alapuló tantervben

Úgy vélem, hogy amennyiben valamely tanterv a tudás átadását szociális közegben létrejövő és megvalósuló folyamatnak tekinti, akkor ennek megfelelően tartalmát is szociális (elsősorban történeti jellegű) helyzetek sorára kell felfűznie. Ilyen módon a tanulók nem csupán azt ismernék fel, hogy az egyes ismeretterületek egymástól elválaszthatatlan egységben jelennek meg egy adott helyzetben, de maga a folyamat szerkezete is a tanulás lépéseinek logikus egymásra épülését és az ismeretek koncentrikus bővülését hangsúlyozná. A koncentrikus felépítés ugyanakkor bizonyos mértékig tükrözi a tudás történeti fejlődését is: az egyes korok emberei ugyanúgy felhasználhatják elődeik találmányait, felfedezéseit, mint ahogy a tanulók alkalmazhatják korábban tanult ismereteiket és készségeiket.

A történeti keret arra is lehetőséget nyújt, hogy az egyes korszakok tudásanyagának tartalmát és szintjét a maguk szinkronitásában nézzük (azaz lehetőségünk nyílik például az ókori görögök által felhalmozott tudás különböző területeinek egyidejű vizsgálatára). Ilyen módon tehát az egyes „tantárgyi területek” – a természettudományok, az irodalom, a képzőművészetek stb. – összetett rendszerként, természetes és valóságghú módon, egymással szoros kapcsolatban állva jelennének meg.

A történeti nézőpont ugyanakkor nem jelentené azt, hogy az egyes ismeretek az adott korszakhoz vagy helyzethez kötődnek csupán. A tanulók számára egyértelművé kell tenni, hogy a helyzetek „mintha”-gondolkodásmódot követelnek tőlük; megállíthatóak, megvitathatóak, értékelhetőek, különböző kerettávolságok alkalmazásán keresztül akár újra is játszhatóak. Röviden: a tanulóknak tudniuk kell, hogy amiben részt vesznek, az *nem* a történelmi események újrajátszása (bár ez is a feltárás egyik eszköze lehet néha), hanem a különböző történeti korok, helyzetek és problémák *dramatikus reprezentációja*.

A kisiskolás tanulók természetesen még nem rendelkeznek elegendő történelmi ismerettel ahhoz, hogy az itt leírt módon kerüljenek szembe az egyes történeti alapokon nyugvó helyzetekkel. Ebben a szakaszban tehát a tanárnak olyan drámai helyzetek megteremtése lenne a feladata, melyek eredményeképpen a tanulók elsajátíthatják az alapvető, illetve a történelem vizsgálatához is szükséges ismereteket és készségeket.

Ebben a részben kifejtettem, hogy véleményem szerint egy lehetséges, a drámán alapuló pedagógia középpontjában egy olyan tanterv állna, mely a tudást szociális közegben létrejövő és alakuló folyamatként értelmezné. Egy ilyen tanterv integrált típusú lenne, és az integráció a különböző történeti korok feltárását tekinthetné szervező elvnek. Az ilyen módon létrejövő tanterv egyik alapvető jellemzője a koncentrikusan építkező szerkezet és az elemek hálózatos kapcsolatrendszere lenne, melyben a korábban megszerzett ismeretek együttesen biztosítják a későbbi tanulási folyamat alapját.

A koncentrikus szerkezet ugyanakkor – magától értetődően – az ebbe az irányba ható eljárások, módszerek használatát is megköveteli. Az alábbiakban egy olyan általános módszertani vázat kívánok elemezni, mely a dráma alkalmazását egységes szerkezetbe foglalhatja. A következő rész tehát a *dráma mint pedagógia* metodikai kérdéseivel foglalkozik.

Irodalom

- BERNSTEIN, B.: (1971) On the Classification and Framing of Educational Knowledge, In: YOUNG, M. F. D. (ed.): *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan
- BOLTON, G.: (1979) *Towards a Theory of Drama in Education*, London, Longman; magyar kiadás: *A tanítási dráma elmélete*, Marczibányi téri Művelődési Központ, 1993
- BOLTON, G.: (1984) *Drama as Education - An Argument for Placing Drama in the Centre of the Curriculum*, Harlow, Longman
- BURGESS, R. - GAUDRY, P.: (1986) *Time for Drama - A Handbook for Secondary Teachers*, Milton Keynes - Philadelphia, Open University Press, 2nd. ed.

- BURGESS, T.: (1986) *New ways to learn*, In: BURGESS, T. (ed.): *Education for Capability*, Windsor, NFER - Nelson
- COURTNEY, R.: (1980) *The Dramatic Curriculum*, London, Heinemann
- DAVIS, D. - LAWRENCE, C.: (1986) *Selected Writings of Gavin Bolton*, London, Longman
- DAY, C.: (1983) *Teaching Styles in Drama*, In: DAY, C. - NORMAN, J. L. (eds.): *Issues in Educational Drama*, London, Falmer Press
- FEYERABEND, P.: (1987) *Farewell to Reason*, London, Verso
- GARDNER, H.: (1993) *The Unschooled Mind - How Children Think and How Schools Should Teach*, London, Fontana
- GIROUX, H.: (1988) *Schooling for Democracy - Critical Pedagogy in the Modern Age*, London, Routledge
- HEATHCOTE, D.: (1992) *Stewardship – A Paradigm for Education?*, *NATD Broadsheet*, Vol. 9. No. 3., December, pp. 5-28.
- HORNBROOK, D.: (1989) *Education and Dramatic Art*, Oxford, Basil Blackwell
- HORNBROOK, D.: (1991) *Education in Drama*, London, Falmer Press
- MORTON, D.: (1989) *Assessment in Drama*, City of Leeds Department of Education
- NORMAN, J. L. (ed.): (1982) *Drama in Education - A Curriculum for Change, Report of Annual Conference 1981*, Banbury, NATD - Kemble Press
- PEMBERTON-BILLING, R. N. - CLEGG, J. D.: (1965) *Teaching Drama*, University of London Press
- RICKMAN, H. P.: (1967) *Understanding and the Human Studies*, London, Heinemann
- SARTRE, J-P.: (1966) *The Psychology of Imagination*, New York, Citadel Press, 4th ed.
- SLADE, P.: (1958) *An Introduction to Child Drama*, University of London Press
- SZATKOWSKI, J.: (1993) *Drama on the Margins*, *Drama Broadsheet*, Vol. 10., No. 3., pp. 21-49.
- WAGNER, B. J.: (1979) *Dorothy Heathcote - Drama as a Learning Medium*, London, Hutchinson

Ecoville

a dráma alkalmazása a nyelvtanításban

Vatai Éva

Ecoville ötletét egyrészt egy Nouveau Sans Frontières 1-beli olvasmány adta (Unité 4, leçon 1), másrészt az egyik tanítványom elindította, igaz lelkesedés táplálta akció, amelyet a város egyik népszerű sportpályájának megmentésére szervezett. (A város eladni készül a területet benzinkútépítésre egy nyugati befektetőnek.) Az eset során a csoport többsége egyetértett a lánnyal.

Érdekelt engem:

1. egy kedvelt terület iránt érzett lelkesedésük magyarázata
2. kompromisszumkészségük az ellenérvek (itt: urbanizációs érdekeket) megfogalmazását követően.

Másrészt – mivel utolsó évükben kaptam ezt a negyedikes csoportot – alkalmat akartam teremteni arra, hogy az eddig tanult nyelvi elemeket és fogásokat – érzelmileg motivált állapotban – alkalmazzák.

A közreadott drámajáték kb. 15 fős csoporttal játszható, hiszen a játék során állandóan foglalkoztatnunk kell a csoport tagjait.

A drámajáték a következő történetet dolgozza fel: Grandville kisváros, észak-nyugati részén érintetlen vidék terül el nádassal, tóval, erdővel. Ez a terület a városlakók közkedvelt kirándulóhelye: óvják, vigyáznak rá. A várost kinőtték lakói, s a terjeszkedés egyetlen iránya a természet ezen része. (Ezt a tényt a városi tanács ülésén közlik velük a kontextusépítés után.) Hogyan keresnek megoldást a városlakók, miután szembeállják magukat ezzel a ténnyel, s így kényszerhelyzetbe kerülnek?

Legyünk városlakók Grandville-ben! *Térképet* készítünk, amelyen a szerepválasztással párhuzamosan bejelöljük lakóhelyünket és a középületeket!

A spontán szerepfelvétel során pl. a következő figurák születtek:

Yvette d'Artagnan – étteremtulajdonos. Válogatott ételeket kínál, vendégköre megtartása mellett célja a minőség megőrzése is. Hajlandó befektetni a város fejlesztésébe.

Maurice – az önkéntes városőr. Kicsit buta és korrump, de békés ember. Családja nincs, a „kis üzletekből” él.

Judith – a tisztességes rendőrnő, aki állandó harcot folytat a városban előforduló szabálytalanságok ellen.

Erős és eszes, számíthat a városlakók nagy részének segítségére.

Henri – a törvényen kívüli, akit csak anyagi haszonszerzés motivál. Erőszakos, semmitől sem riad vissza, állandóan ellenségeskedik a rendőrnővel és Soma kakasával. Egyébként szereti a várost, itt született.

Choma – nő, becsületes férfi, évek óta munkanélküli: de vállalkozó szellemű. Van egy kakasa, ez a hobbija.

Esther – sokgyermekes családanya, aki rendkívül jó diplomáciai érzékkel rendelkezik, ezért választja mesterségül a politikát. A játéknak kezdeti fázisában rögtön „megválasztatja” magát polgármesternek. A többiek elfogadják.

Természetesen nem mindenki vett fel szerepet a játék kezdetén, csak a későbbiek során, mintegy szembe-