

Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében¹

Szauder Erik

Amint arról már egy korábbi írásomban is szóltam (Szauder, 2001), a drámatanítás kapcsán gyakorta felmerül az a kérdés, hogy a tanulók hány éves korától alkalmazhatóak a mi mesterségünkhöz, művészetünkhöz kapcsolódó tevékenységformák. Gyógypedagógusokként dolgozva, és az ország különböző tájain járva ugyanakkor azzal a kérdéssel is gyakran szembesülök, hogy vajon a súlyosabb értelmi sérüléssel élő emberek körében hogyan, milyen eszközökkel és módszerekkel lehet (és lehet-e egyáltalán) hatékony drámapunkát végezni.

Írásomban ezen kérdések kapcsán szeretnék néhány gondolatot felvetni. Gondolatmenetem alapjait érzékeltetendő először röviden áttekintem a dramatikus pedagógiai eljárások mélyén meghúzódó közös gondolati szálakat, ezt követően pedig a mondottak gyógypedagógiai nézőpontból történő újragondolásához fűzök néhány észrevételt.

A dramatikus eljárások rövid elméleti vázlata

Nyilvánvaló szemléleti-módszertani különbségeik ellenére a dramatikus megközelítésmód képviselői (pl. Slade, 1958; Way, 1967; McGregor és mtsai., 1977; Gabnai, 1985; Bolton, 1994; Szauder, 1998) megegyeznek abban, hogy a dráma pedagógiai alkalmazásának legfőbb eleme az egyéni és társadalmi értékek és műveltségi tartalmak vizsgálata a Foucault (1986: 388) által „a gondolat problematizálása” névvel illetett eszköz segítségével. Másképpen kifejezve: a tényszerű közlések passzív befogadásának szorgalmazása helyett a dramatikus eljárások képviselői a tudástartalmak és a viselkedésmódok kritikus, személyes tudássá emelését célozzák (Polányi, 1994). Mindezt úgy érik el, hogy – a tanulók aktív közreműködésével – felállítanak egy *mindannyiuk számára nyilvánvalóan fiktív* helyzetet, mely azonban ettől eltekintve *minden elemében valóságos*, azaz belső logikája szükségszerű kötöttségeket és kötelezettségeket teremt a résztvevők számára.

A gondolatok problematizálása a dráma pedagógiai alkalmazása során sokban épít Brecht elidegenítési elméletére. Brecht szerint

A mindennapnak, a közvetlen környezetnek folyamatai és személyei a mi szemünkben valami természetes, mert megszokott jelleget kapnak. Elidegenítésük arra való, hogy szemünkben feltűnővé váljanak. (Brecht, 1970: 160)

A drámatanítás egyik legnagyobb teoretikusa, Dorothy Heathcote megfogalmazása szerint a lényeg az, hogy „lássuk is a világot, ne csak passzívan nézzük a jelenségeket” (Heathcote, 1984: 127).

Brecht törekvése arra irányult, hogy a hagyományosan passzív, a színház által felmutatott jeleket érzelmi szinten átélő *nézők helyett* aktív, gondolkodó, és ennek megfelelően cselekvő közönséget (*közösséget*) teremtsen. A dráma pedagógiai alkalmazásakor a helyzet némileg más, hiszen itt (a) a résztvevők a létrejövő folyamatnak egyszerre „színészei” és „közönsége” is; (b) a dramatikus történetnek nincs az írott drámákhoz hasonló, előre rögzített, a résztvevők szándékától függetlenül létező textusa (azaz szövege, cselekménye, viszonyrendszere), illetve (c) a színházi élmény közvetlenségétől eltérően a hagyományos oktatás keretei között megjelenő tanulási tartalmak többnyire eleve elidegenítetten kerülnek a tanulók elé. A dramatikus történet résztvevői ugyanakkor folyamatos kognitív és szociális aktivitásra vannak „kényszerítve,” hiszen a helyzetek csak abban az esetben jönnek létre, azaz csak akkor válnak megélhetővé és ezáltal megérthetővé, ha ők maguk cselekvő módon megidézik azokat.

A közösen létrehozott helyzetek, történetek a szociális és emocionális tartalmak mellett természetesen számtalan tárgyi ismeretet is közvetíthetnek. Ezek azonban, a „tankönyv-ízű,” elidegenített, dekontextualizált közvetítésmódtól eltérően minden esetben kontextuális keretben jelennek meg. (A kontextualitásról részletesebben ld. Szauder, 1998.)

Példaként nézzünk egy olyan helyzetet, melyben tíz év körüli tanulókat a különböző anyagfajtákról és megmunkálásukról kívánunk tanítani, illetve fogalmazást szeretnénk írni velük, de célunk az is, hogy ismerkedjenek a világtérképpel, emellett pedig lehetőleg méréseket is végezzenek. Mindezt a hagyományos keretek között különböző tantárgyakban, egymástól jól elkülönítetten tanítanánk. A dramatikus megközelítéssel dolgozó pe-

¹ Az írás a 2001. augusztusában a Kaposvári Egyetemen megrendezett Nemzetközi Erkölc-, Művészetfilozófiai és -Nevelési Konferenciára készült előadás átdolgozott, rövidített változata.

dagógus ezzel szemben felállíthat például egy olyan keretet, melyben a tanulók egy játékgyár dolgozóinak szerepébe lépnek. Feladatuk, hogy bármilyen játékot elkészítsenek, és a világ bármely tájára rövid határidővel továbbítsanak. Ahhoz, hogy mindezt végrehajthassák, nem csupán meg kell tervezniük és le kell gyártaniuk az egyes játékokat, de tevékenységüket hirdetniük is kell, levelezést kell folytatniuk megrendelőikkel, sőt, meg kell tervezniük a szállítmányok gazdaságos és biztonságos szállításának körülményeit és időtartamát is. Ez a feladatkör nyilvánvalóan a fenti ismeretek és készségek komplex alkalmazását igényli, és bár a keret nem valószínűsítő – hiszen a valóságban ezek a feladatok igen ritkán hárulnak egyazon munkacsoport tagjaira –, az elemek együttese mégis valóság-hű egészet alkot.

Látjuk, hogy a fenti tantárgyi tartalmakat már maga a keret egységes egészként kezeli, az e keretek között folytatandó tevékenység pedig megteremti az egyes tantárgyi tartalmak integrációjának lehetőségét is. Ez a megközelítés tehát a Hirst, Peters (1970) és mások által hirdetett, jelenkori iskoláztatásunkba túlságosan mély gyökeret vert tudásszemlélet helyébe nevelésfilozófiai szinten és a praxis oldaláról egyaránt a kontextualizált tudás-egészek preferenciáját helyezi.

Fenti példánk mélyére tekintve láthatóvá válik, hogy a dramatikus megközelítésmód egyszerre három szinten is közvetít tudástartalmakat. A résztvevők egyfelől tanulnak mindazon folyamatokból, melyek a dramatikus tevékenység megszerkesztéséhez, megjelenítéséhez és az arra való reflektáláshoz kötődnek; másfelől a drámában való részvételük eredményeképpen élmény-szintű tapasztalásokat és tárgyi információkat szereznek önmagukról, az őket körülvevő szociális és tárgyi környezetről, a való világ működésének komplexitásáról, illetve az egyes tudástartalmak szerepéről és kapcsolódási pontjaikról. Harmadik, és nem kevésbé lényeges összetevőként pedig tanulnak a dramatikus kifejezésforma működésmódjairól, elvárásairól és lehetőségeiről, illetve elsajátítanak bizonyos kritikai attitűdöt az őket körülvevő dramatikus műfajok (televízió, mozi, videó-, számítógép- vagy fantasy-szerepjáték stb.) „valóság-tartalmaival” szemben (v.ö. Taylor, 1998).

A dramatikus keretben zajló szerepjáték tehát – a közkeletű vélekedéssel szemben – egyáltalán nem jelent a valóságtól való elrugaszkodást, illetve a felelőtlen „játszadozást” sem adhat teret. Épp ellenkezőleg: elkerülhetetlenné teszi a valóság törvényszerűségeinek és a fikció valóságának folytonos korreláltatását, hiszen annak ellenére, hogy a fikció bizonyos tekintetben felbonthatja a valóság kereteit (pl. lineáris időbeliségét vagy térbeli korlátait), belső logikájának a valós tapasztalatokhoz kell igazodnia.

A dramatikus eljárások szerepe a speciális nevelésben

A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok fejlesztését tárgyaló publikációk egyikét, Tansley és Gulliford 1965-ben megjelent, *The Education of Slow Learning Children* című kötetét mára már számos szempontból túlhaladott könyvként tarthatjuk számon. Ez a kötet ugyanakkor az egyik első olyan munka, mely a speciális szükségleteket a lehető legtágabban értelmezi és tárgyalja. A korszak gyermekközpontú nevelésfilozófiájával összhangban a szerzők egy helyütt így fogalmaznak:

A kreatív és expresszív tevékenységformákból – képzőművészetből, zenéből, táncból, drámából – nyerhető pozitív hatások kevésbé nyilvánvalóak, ezért igen gyakori, hogy inkább pihentető, szórakoztató tevékenységként, semmint komoly munkaként értékeli őket. Nézetünk szerint azonban döntő jelentőségű élményekhez és tapasztalatokhoz juttatják a tanulókat, melyek elengedhetetlenek a harmonikus személyiség fejlesztése szempontjából. (Tansley és Gulliford, 1965: 167)

Tansley és Gulliford úgy érvel, hogy a művészeteknek azért kell az oktatás központi jelentőségű tevékenységformájává válniuk, mert a művészetek fejlesztőleg hatnak az intellektusra. Annak ellenére, hogy ezzel a gondolattal vitába kell szállnunk (hiszen – többek között David Best [1991] nyomán – tudjuk, hogy a művészetek az intelligenciának nem pusztán fejlesztői, de éppen létezését bizonyító formái, manifesztációi is), azt semmiképpen nem tagadhatjuk, hogy a művészeti tevékenység kifejezetten jó hatással van a különböző mentális, fizikai, szociális, kommunikatív stb. képességek fejlődésére.

A művészeti tevékenység ugyanakkor a kognitív és más képességek fejlesztése mellett hozzájárul az érzések, hitek és értékek kifejeződéséhez is, ezáltal pedig a sérült embert teljes értékű résztvevőként kapcsolja be az emberiség faji, nemi, képességbeli különbségeken túlmutató közösségébe.

A dráma mint megközelítésmód alkalmazása a fentiekén túl még azzal is hozzájárul a speciális szükségletű – azaz értelmi, érzékszervi vagy testi sérüléssel élő – tanulók fejlesztéséhez, hogy a tanulási tartalmakat közvetlen, „itt és most” formába öntve teszi megtapasztalhatóvá és kezelhetővé. A sérült emberek számára ugyanis az elvont, kontextusukból kiemelt és/vagy csak fogalmi szinten megjelenő tudástartalmakkal való operálás alapvető nehézségeket okoz. A gyógypedagógia területén dolgozó szakemberek számára napi tapasztalat, hogy a tantárgyi tartalmakat szinte soha nem lehet elég szemléletessé tenni, és soha nem lehet eléggé hangsúlyozni

kapcsolódási pontjaikat. Gondoljuk csak el, milyen nehézségeket jelenthet például egy látássérült ember számára egy komplex tárgy kognitív feldolgozása, vagy hogy milyen jelentős kihívás egy értelmi sérült ember számára a különböző beszédhelyzetekben alkalmazandó köszönés- vagy megszólításformák, stílusrétegek dinamikus váltakoztatása.

A speciális szükségletű gyermekekkel, fiatalokkal végzett dramatikus tevékenységnek ugyanakkor nem a funkciófejlesztés az egyedüli célja. A dráma ugyanis egyértelműen művészetpedagógiai megközelítésmód, így tehát nem lehet meglepő, hogy a művészi kifejezésforma tanítása központi jelentőségű a terület művelői számára.

Talán sokak számára meglepő lehet, hogy a sérült emberek (különösen az értelmileg akadályozottak) esetében a művészeti tevékenység teljességére – azaz nem csupán a „kreatív önkifejezésre,” de az önmagukon túlmutató, kollektív jelentést hordozó jelek és szimbólumok létrehozatalára is – ekkora hangsúlyt fektetnek. Ezzel kapcsolatban ismét Dorothy Heathcote szavait idézném, aki egy vele készített interjúban úgy fogalmaz, hogy „a dráma »felvizezésével« a tanulót nézném le” (Heathcote, 1971). Nem kétséges, hogy a drámafoglalkozások jelentős hányadában a funkciófejlesztésnek és a kreatív önkifejezésnek kell teret adnunk. Ez azonban csak alapotként szolgálhat azokhoz a „kegyelmi pillanatokhoz,” amikor tanulóink a hétköznapiak során manifesztálódó képességszintjüket jóval meghaladó, ugrásszerű változáson mennek keresztül a fikció keretében zajló munka hatására.

Illusztrációként most csupán egyetlen példát említek. Különböző etiológiájú közepsúlyos értelmi sérülést mutató fiatalok és fiatal felnőttek egy csoportjával dolgozva a közelmúltban egy „szigeten álló saját házat” építettünk. Mimetikus játékok során, folytonos egyeztetések mellett, örömteli közös munkával készült el a fikatív épület, mely így mindannyiuknak fontossá vált. Nem sokáig élvezhették azonban munkájuk gyümölcsét, mert megjelent egy idegen hajóhad velük szemben agresszíven fellépő parancsnoka (a szerepbe lépő tanár), és közölte, hogy el fogják foglalni a szigetet.

A tanulóknak kezdetben csak az agresszív parancsnok stílusával kellett megbirkózniuk, illetve el kellett érniük nála, hogy tárgyalni lehessen vele. Az értelmi sérült résztvevők elsődleges szempontja az volt, hogy az illetőt rávegyék arra, hogy ne kiabálva, fölényesen beszéljen velük. Ez a feladat nyilvánvaló kognitív és kommunikációs feladatok elé állította a résztvevőket, különösebb valóság-feltárást azonban nem eredményezhetett. A játék második fázisában azonban a parancsnok – jóval csendesebben, látszólag békülékenyebb hangnemben, ám alig leplezett lenézéssel a hangjában – egyre újabb és újabb követelésekkel állt elő. A szigetlakóktól először csak megtermelt javaikat kívánta elvenni, később azonban már katonáit is be kívánta telepíteni a szigetre, és ellátásukat is a sziget lakóitól várta el.

A folyamatosan erősödő nyomás hatására a résztvevők nem csupán kétségbeestek, de egyre nagyobb mértékben ráébredtek arra is, hogy kiszolgáltatottságukon csak akkor tudnak változtatni, ha visszautasítják az őket lenéző bánásmódot, és összefognak az elnyomással szemben. Felismerték, hogy a helyzet felett nem arathatnak könnyű győzelmet, illetve hogy a jövőben is folytonosan résen kell lenniük az őket elnyomni kívánó hatalom lépéseivel kapcsolatban.

A foglalkozást nem követte elemző megbeszélés, de úgy vélem, erre nem is lett volna szükség. A résztvevők valamennyien értették – még ha fogalmi szinten nem is tudták volna kifejezni –, hogy számukra, az épek világában munkát vállaló és hétköznapijaikat élő sérült emberek számára milyen üzenetet hordozott a játék.

Zárszó helyett

A fentiekben mondottakkal nem csupán arra tettem kísérletet, hogy bemutassak egy, az iskola napi gyakorlatának gazdagítását lehetővé tevő megközelítésmódot, de arra is, hogy a sérült emberek kompetenciáit és társadalmi helyét-szerepét érintő közös gondolkodáshoz is hozzátegyek néhány gondolatot.

Richard Tomlinson angol drámatanár, aki különböző sérüléssel élő felnőttekből professzionális színházi alkotóközösséget hozott létre, a munkájukról és eredményeikről szóló, 1982-ben megjelent könyvében dühösen kifakadt:

A társadalom a sérült embertől többnyire azt várja, hogy kripliként viselkedjen, azaz ha valaki sérült, az egy ép ember társaságában legyen megalkuvó és visszahúzódó. (Tomlinson, 1982: 11)

Ne áltassuk magunkat: Tomlinson szavai itt, Magyarországon még most, húsz év elteltével sem csengenek kevésbé hitelesen, mint megírásuk pillanatában. Igaz, a szegregáló intézmények falait már kezdjük bontogatni, a fejekben lévő falak azonban igen szilárdan tartják magukat. Csak remélni tudom, hogy jelen írás hozzájárul ezen szellemi falak ledöntéséhez.

Irodalom:

- BEST, D.: (1991) *The Rationality of Feeling*, London, Falmer Press
- BOLTON, G.: (1984) *Drama as Education*, Essex, Longman
- BOLTON, G.: (1994) *A tanítási dráma elmélete*, Budapest, Marczibányi Téri Művelődési Központ
- BRECHT, B.: (1970) Az elidegenítési effektus, In: LENGYEL Gy. (szerk.): *A színház ma*, Budapest, Gondolat
- FOUCAULT, M.: (1986) Polemics, Politics and Problematizations (Paul Rabinov interjúja), In: RABINOV, P. (ed.): *The Foucault Reader*, Harmondsworth, Penguin
- GABNAI K.: (1985) *Drámajátékok*, Budapest, Tankönyvkiadó
- HEATHCOTE, D.: (1971) *Three Looms Waiting*, videófilm, BBC Omnibus
- HEATHCOTE, D.: (1984) Material for Significance, In: JOHNSON, L. – O’NEILL, C. (eds.): *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, London, Hutchinson
- HIRST, P. H. – PETERS, R. S.: (1970) *The Logic of Education*, London, Routledge and Kegan Paul
- MCGREGOR, L. – TATE, M. – ROBINSON, K.: (1977) *Learning through Drama*, London, Heinemann Educational
- POLÁNYI M.: (1994) *Személyes tudás I-II.*, Budapest, Atlantisz
- SLADE, P.: (1958) *An Introduction to Child Drama*, University of London Press
- SZAUDER E.: (1994) A dráma oktatásának legnevesebb angolszász képviselői, In: SZAUDER E. (szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés*, szöveggyűjtemény, Budapest, Bárzsi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola
- SZAUDER E.: (1998) *Egy lehetséges dráma-modell*, Kaposvár, Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola
- SZAUDER E.: (2001) A drámatanítás lehetőségei óvodáskorban, In: KAPOS L. (szerk.): *Drámajáték óvodásoknak*, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
- TANSLAY, A. E. – GULLIFORD, R.: (1965) *The Education of Slow Learning Children*, London, Routledge and Kegan Paul
- TAYLOR, P.: (1998) *Redcoats and Patriots: Reflective Practice in Drama and Social Studies*, Portsmouth, NH, Heinemann
- TOMLINSON, R.: (1982) *Disability, Theatre and Education*, Souvenir Press, London
- WAY, B.: (1967) *Development through Drama*, London, Longman



Vasútépítés

Brian Woolland

A következőkben, az egyértelműség kedvéért – illetve annak érdekében, hogy a különböző tantervi területeken végzett munka jól nyomon követhető legyen – a foglalkozás leírásában¹ megkülönböztetem egymástól a „játék-időt” és a „tanóra-időt”, azaz a szerepen kívül végzett tevékenységet. A valóságban ez a különbség nem volt ilyen egyértelmű: a „tanóra-időbe” beleszámítom a könyvtári kutatómunkát, a házi feladatokat, az udvaron végzett tevékenységformákat és a helyi múzeum meglátogatását is.

A drámapunka során a következő munkaformákat alkalmaztuk:

- kiscsoportos munka – szerepen kívül, illetve szerepben
- fórum-színház
- állóképek
- mimes játék
- írás szerepben
- teljes csoportot bevonó improvizáció

Célkitűzések

1. Annak vizsgálata, hogy milyen hatással van a vasútépítés egy önálló, zárt közösség életére.
2. A lojalitás és az egyéni életmód megváltozása között fellépő konfliktus vizsgálata.
3. A természettudományos kutatással és a műszaki tudományokkal kapcsolatos ismeretek iránti érdeklődés felkeltése; lehetőség a gyermekek számára ezen képességterületek fejlesztésére.

Tanóra-idő

A drámapunkát megelőzően adatokat gyűjtöttünk a XIX. századi emberek életéről, ezen belül például korabeli, az adott területet a vasútépítés előtti állapotában bemutató térképeket elemeztünk.

¹ Eredeti mű: *The Teaching of Drama in the Primary School*; Longman, London, 1993