

- szenzációhajhász lap (Best típusú);
- pedagógus szaklap (Katedra típusú);
- ifjúsági magazin (Popcorn típusú)?

11. Beszámoló

Az időtől és kedvtől függően a következő lehetőségeink vannak:

12. a) Állóképek a hajóútról, hazaérkezésről.

Páros feladat: mit és hogyan meséltek el otthon a szüleiknek a szigeten történekekből, vagy mit mesélnének el a gyerekeiknek sok-sok évvel később, ha rákérdeznének, hogy mi is történt ott...

Vagy:

12. b) Három kiscsoport

- Rémálom, ami a szigeten történekekből táplálkozik
- Jack életútja, legfontosabb pontok. Tudjuk róla, hogy nem lett bűnöző, nem került börtönbe.
- Ralph életútja, a legfontosabb pontok bemutatása (fantáziajáték).

13. Lezáró beszélgetés, délután közös filmnézés zárja a történet feldolgozását: megtekintjük a Peter Brook által rendezett *A legyek ura* című filmet.



Theatre in Education

(új irányzatok a színházban – új technikák a tanításban)

John O’Toole

Nevelési célok és jelszavak

“A dráma az életbe, vagy az élet elől való menekülésre használható fel.” (John Hodgson)

Egy fejezetnek,¹ mely egy ilyen baljóslatú idézettel kezdődik, meglehetősen szerénységet kell tanúsítania; szerénységet, mely sajnos sem az új nevelési elgondolások hirdetőire, sem a régebbi modellek képviselőire nem jellemző. Arról van szó ugyanis, hogy egy legfeljebb csak néhány órán keresztül ható élménynek az iskoláztatás tíz évet is meghaladó folyamatával és a spontán élettapasztalatokkal szemben szinte csupán elenyésző hatása lehet egy gyerek teljes tudásanyagára, személyiségfejlődésére, képességeire, szemléletére és magatartásformáira (feltéve, hogy ez a tapasztalat nem traumatikus, de erről bővebben majd később!).

Gyakran olvashatjuk, hogy az irodalom nemesítő, civilizáló hatásával rendszeresen találkozó emberek nem viselkednek észrevehetően nemesebben vagy civilizáltabban, mint a teljesen műveletlenek. Még ha el is fogadjuk azt az igencsak megkérdőjelezhető feltevést, hogy az irodalom nemesít, a pozitív és negatív tapasztalatoknak, játszótársaink bántalmazásának és a tőlük elszenvedett játszótéri pofonoknak akkor is valószínűleg összehasonlítha-

tatlanul nagyobb hatásuk van a környezetünkben élőkkel való viszonyunkra, mint *A vihar* elolvasásának. A nevelés folyamata súrlódások folyamata. A legtöbb, amit az ember *A vihartól* remélhet, hogy az olvasó szemléletmódja egy kicsit módosul (ha az illető fogékony az ilyen hatásokra), vagy legalább egy tapasztalat-töredék hozzájárul az egyén döntési képességéhez. Ez a TIE-ra ugyanúgy igaz, mint Shakespeare műveire, vagy bármely más irodalmi alkotásra. Mindezzel nem fontosságát kívánjuk tagadni, csupán azért említjük, hogy rávilágíthassunk mindazokra az elgondolásokra, melyek a tanítási dráma ellen vagy mellette szólnak: nevelési csodaszerként üdvözlik, azt remélik, hogy mindenre megoldást kínál; lényegtelennek tekintik és nem számolnak vele; félnek a benne rejlő lázító hatástól; időpocsékolásnak vélik, kiátkozzák –, vagy nevelési céljairól az itt olvashatóhoz hasonló hosszú fejezeteket írnak.

Miután mindezt elmondtuk (és a fentiek mindegyikéhez csendesesen hozzátettük, hogy “egy kicsit”), hozzákezdhetünk az előadásjellegű és a nézők részvételét is igénylő, kétarcú TIE általános és speciális nevelési funkcióinak körvonalazásához. Kezddhetjük talán azzal, hogy a TIE mindenekelőtt mulatságos vagy izgalmas dolog, de legalábbis valami *más*. A TIE programokat, még a rosz-

¹ John O’Toole: *Theatre in Education (új irányzatok a színházban – új technikák a tanításban)*; Hodder and Stoughton, London 1976. Részletek a könyv 3. fejezetéből.

szakat is rendszerint élvezni szokták. A gyerekek nagyon ritkán tartják időpocsékolásnak ezt a tevékenységet, holt a felnőtt megfigyelők igencsak gyakran szapulják a társulatokat. Amikor egy utazó társulat megérkezik az iskolába, az alsó tagozatosok első reakciója többnyire a nagy izgalom; a felsősök érdeklődéséről pedig rosszul leplezett kíváncsiságuk árulkodik. Soha nincs hiány a teherautó kipakolásánál segédkező gyerekekben. A színész-tanárok tehát óriási előnnyel indulnak nevelési céljaik megvalósításában: megragadják a közönség figyelmét, s ez a motiváció kialakulása felé vezető első lépés. Alapvető jelentőségű, hogy a teherautó érkezése (vagy a buszozás a színház felé) kilépést jelent a mindennapokból. Az idegenek az újdonság varázsát hozzák magukkal: ismeretlen fickók, akik szokatlan dolgokat csinálnak. Az újszerűség különösen azokat vonzza, akik számára a norma nem kielégítő, nem megfelelő vagy zavaró, ugyanakkor erre az érdekességre azok is fogékonyak, akik az iskolát érdekes és szórakoztató helynek tekintik. Néha találkozhattunk persze egy-egy különc gyerekkel vagy lázadó osztállyal, akik ellenségesen, gyanakvóan fogadják a csoportot (saját nézőpontjukból teljesen indokolt módon, hiszen az idegenek felbukkanását újabb trükknek gondolják, amit az intézmény arra használ, hogy “megetesse” velük elfogadhatatlan és kellemetlen nézeteit). A TIE csoportnak még ilyen esetben is van egy hatalmas – és a tanárok számára hozzáférhetetlen – előnye: a dráma, a színház és a részvétel lehetőségének természetes motiváló ereje. Ezek az elemek megragadhatják és megnyitják a tanulás iránti természetes emberi szükségletet, amely sokkal mélyebben gyökerezik, mint a gyerekek intézménnyel szembeni magatartása.

A dráma szinte teljes mértékben univerzális tevékenység, mely a felnőttek körében az indoeurópai, technikai alapokon nyugvó civilizációtól az új-guineai neolitik társadalmakig mindenütt megjelenik. Már az egészen kis gyerekek kísérletező jellegű játéka is rendelkeznek bizonyos drámaisággal. A lányom például három éves volt, amikor egy reggel kissé felbosszanthattam őt zsörtölődésemmel, mire felkapott egy L-alakú kenyérhéjat, és habozás nélkül lelőtt vele. A saját gyerekeim esetében – és kétségtelenül így van más gyerekeknél is – a dramatikus gondolkodás többé-kevésbé párhuzamosan fejlődött azzal a felismeréssel, hogy a körülöttük élő emberek játszótársaknak is kiválóak. Ahogy a gyerekek egyre nagyobbak lesznek, a drámai tartalom egyre mélyebb rétegeket tár fel. Miután felismerték saját érdekeiket, elkezdik felfedezni a csoporttagok közti viszonyokat és érdekeket, a jó és a rossz harcát komplex játékok során, bandák és klikkek kialakításában, interakciójában és manipulációjában vizsgálják. A drámai kontextus gyakran ritualizált formában, a fiúknál rendszerint küzdelemben, versenyben, sportban, a lányoknál pedig bonyolult szerepjátékokban jelentkezik.

A szereplőkkel való azonosulás képessége soha nem csökken, nem hagy el bennünket; folyamatosan örülünk annak, illetve tanulunk abból, ha a hős viszontagságain keresztül feltárhatjuk a szerelem, a bátorság, a hűség és a félelem kérdéseit, megértjük a szereplő viselkedését; a szappanoperák leegyszerűsítő helyzeteit nézve ugyancsak arra vágyunk, hogy a látottak megerősítsenek bennünket sztereotípiáinkban. (Azt írtam, hogy mindezek tanulási

helyzetek? Nos, egy statikus társadalomszemléletet feltételezve joggal állíthatjuk, hogy amennyiben ezek a sztereotíp nézetek társadalmilag elfogadhatóak, akkor megerősítésük a társadalomnak és az egyénnek is érdeke, ennél fogva tanulási tartalommal bír. Minderről részletesebben szintén később szólnék.)

Nem szükséges a közismert kínai szólást felidézni, hogy tudjuk; a megtanulandót jobb látni, mint hallani, de cselekedni jobb, mint látni. Akár részt vesznek a gyerekek aktívan egy TIE-programban, akár csak ülnek és nézik azt, tanulásukat sokkal inkább a “cselekvős”, semmint a “nézős” mód határozza meg. A cselekményt nem szenvtelenül figyelik, mint például a kémiai kísérleteket vagy az ugrógyakorlat bemutatását: érzelmeik aktivizálódnak, szándékok és vágyak születnek meg bennük, reagálnak a cselekmény feszültségére és humorára.

Két másik erő is hat még, s ezek együttese a gyermekben természetes és organikus tanulást eredményező hajtóerőt képvisel: a ráismerés és a kíváncsiság. Az ingersegény környezetben felnövő gyerekeken kívül mindenki nagy erő a vágy, hogy többet tudjanak, új impulzusokat és tapasztalatokat szerezzenek. Az idegenek által hozott világ tehát – legalább is kezdetben – mindenképpen izgalmas. (Éppen a közelmúltban láttam olyan értelmileg sérült, nem megfelelő háttérrel rendelkező gyerekeket, akik azt sem tudták, hogyan kell együtt játszani, és a játszótéren még a társas- és dramatikus játékok alapelveit is meg kellett nekik tanítani.) Ha azonban az újonnan érkező világ megfoghatatlanul idegen számukra, akkor az frusztrációhoz és unalomhoz vezet. A csoportoknak tehát mindig a gyerekek *aktuális* fejlettségi szintjén kell kezdeniük a munkát. A gyerekeknek szüksége van az azonnali megerősítésre, és ezt az általánosan szerethető, ha felismeri, hogy az éppen megtapasztalt szituáció valamilyen beleillik a világról alkotott, meglévő képzetekbe és ismeretanyagába. Először is biztonságot kell teremtenünk, különösen a kisebb gyerekek számára, akik azért küzdenek, hogy a tapasztalatokból és benyomásokból koherens képet építsenek fel magukban, mely segít nekik megtalálni a megfelelő reakciót. Ha hirtelen és zavaró módon szembesítjük őket egy élménnyel, ami ráadásul az érzelmeiket célozza meg, és még látványos is, akkor azzal nem fognak tudni mit kezdeni. Ilyen esetben rendszerint háromféleképpen reagálhatnak: elsíriják magukat, és félelmükben a tanárhoz rohannak; nem figyelnek, izegnek-mozognak; esetleg hangos, túlzott reakciókban törnek ki és a számukra “ostobának” tűnő előadás kigúnyolásával fejezik ki neheztelésüket. Épp ilyen fontos azt is észben tartanunk, hogy a szépséghez hasonlóan a “jelentős pillanat” sem objektív fogalom: az csak a nézőben jelenik meg. Ennél fogva a tartalom, legyen bármilyen fontos a színészek vagy az író szemében, csak akkor lesz hatással a gyerekekre, ha valamilyen felismeréshez juttatja őket. Ha meg tudják érteni, hogy honnan indul a cselekmény, és ha végig tudatában vannak a folyamat “miértjeinek”, akkor hosszú ideig elmélyült figyelemmel fogják követni azt. Nagyobb gyerekek, akik számára már nem áll rendelkezésre a sírás menedéke, a másik két említett “módszert” alkalmazzák az érthetetlen programoktól való menekülésre.

Mindezek ellenére a fent vázolt, elkésztően negatív

helyzetek nem tipikusak. A legtöbb program elnyeri és megtartja közönsége figyelmét, és kielégítő élményt nyújt számukra. Akkor bukhatnak csak el, ha az alapvető motívumokat nem veszik figyelembe, vagy ha rosszul kezelik azokat. Ha ismerjük valamennyire az egyes korcsoportba tartozó gyerekek érdeklődési körét, akkor nem nehéz megfelelő modellt vagy hőst találni, akivel azonosulni tudnak; könnyen rátalálhatunk a felismerhető és váratlan fordulatokban bővelkedő szituációkra és cselekményvázra; és (ami talán a legfontosabb) találhatunk kielégítő végkifejletet is (ami nem szükségszerűen azonos a *happy end*-del). A gyerekek ezt várják, hiszen előzetes ismereteik, a különféle történetek, a televízióból és saját játékaikból származó tapasztalataik mind ez irányba hatnak. A befejezés nyugodtan lehet nyitott, de egyértelmű; összegeznie kell a megértett tartalmakat, a játék egészét (a történet és a téma oldaláról egyaránt).

Minden program, tanítási-nevelési céljainak megfelelően, meg is teremti a megfelelő motivációt. Ez a motiváció fakadhat a probléma részleges, további erőfeszítést igénylő megoldásából; eredményezheti az a megkönnyebbülés és felismerés, hogy a feszítő érzelmek kimondhatóvá válnak; néha pedig az afelett érzett öröm, hogy az eddig csak részben ismert elgondolások és tények tisztázhatóvá válnak.

Bár a motiváció és az elmélyülés önmagában még nem egyenértékű a tanulással, mégis szükségszerű feltétele a színházon és drámán keresztül megvalósuló tanulásnak. Helyettesíti ugyanis a jutalommal és fenytésekkel operáló, a tanulókat versenyre készítető tanulásirányítási módokat. Az a koncepció, hogy a tanításban a motivációnak a fegyelemhez hasonlóan (ld. a második fejezetben írottakat²) belülről kell fakadnia, olyan alapelvvé vált, mely a tanítást nehezebbé, de értékesebbé, a tanárokat elkeseredettebbé, de elkötelezettebbé, a gyerekek iskolai tapasztalatát bonyolultabbá és változatosabbá, a TIE-t pedig mindenekelőtt megvalósíthatóvá tette.

Ez a változás gyakran okoz polarizációs problémákat az iskolákban, különösen a középiskolákban. Legszélsőségesebb formája az a tisztán kivehető politikafilozófiai diszharmonia, mely az egyazon iskolán belül dolgozó tanárok, osztályfőnökök, illetve az egyetemi tanzék- és intézményvezetők különböző, egymással összeütközésbe kerülő megközelítésmódjában ölt testet. Ez a hatás azért is zavaró, mert sokan – látva a két oldal szembenállását – kettős játékot próbálnak folytatni. A konfliktust igen gyakran a “konzervativizmus kontra haladás” leegyszerűsítő, és éppen ezért félrevezető címkéjével illetik: “formális iskoláztatás kontra autonómiára nevelés” (Iljich és Reimer). “Az ismeretfelhalmozás és képességfejlesztés helyére a praxisnak kell kerülnie... A tudás a felfedezésből és újra-felfedezésből áll” (Freire).

Állásfoglalásunk persze alapvetően a társadalomról alkotott nézeteinktől függ. Ha valaki a társadalmi valóságot olyan objektív dolognak véli, melybe beleszülettünk, és amely azért él tovább, mert értékeit továbbadják; hogy

léteznek olyan kategóriák, mint helyes és helytelen; hogy az erkölcs iránti érzékete bele kell nevelni az emberekbe, meg kell erősíteni és fenn kell tartani azokat; hogy a stabilitás és a tekintély elengedhetetlen része egy egészséges társadalomnak; illetve, hogy társadalmunk *alapvetően* egészséges – annak a nevelés statikus és didaktikus természetű intézményként jelenik meg. Azokat a képességeket és magatartásformákat fogja továbbítani, melyekre a társadalom igényt tart: a fontosnak és elfogadhatónak nyilvánított értékeket, viselkedési kódokat és szokásokat. A hangsúlyt a társadalom iránti egyéni felelősségérzet kifejlesztésére fogja helyezni, és a tanulókat megtanítja a hagyomány, a törvény és a rend tiszteletére, valamint a konformitás értékére.

Ha azonban valaki azt gondolja, hogy a társadalmi valóság csak az emberek róla alkotott felfogásában létezik; hogy minden egyéni felfogás (az egyes ember neveltetésétől, státusától és a társadalomban betöltött helyzetétől függően) hangsúlyokban és árnyalatokban különbözni fog egymástól; hogy a helyes és a helytelen relatív fogalmak, és csak egy bizonyos társadalmi kontextuson belül definiálhatóak; hogy a közös és egyéni felfogások (és így a társadalmi valóság is) szükségszerűen és folyamatosan változ/tat/ásra szorulnak – az ilyen nevelő dinamikus és nyitott természetű lesz. Ő a kritikai ítélőképességet és a személyes felelősségérzetet próbálja kialakítani, mellyel az egyén képes felmérni egy szituációt, kialakítja saját személyes reakcióját, nem támaszkodik a hagyományos viselkedési mintákra, illetve körültekintően felméri az egyes társadalmi interakciók következményeit: értelmezi azokat, és nem csupán reagál rájuk. Kontrollálja saját cselekedeteit és szisztematikus, ötletes gondolkodási modelleket alakít ki, ez pedig a versenyjellegű formákhoz való alkalmazkodás helyett önvezérlő és kooperatív tanulástípusokat tesz lehetővé számára.

Mint minden más oktatási rendszert, a brit iskoláztatást is alapvetően az elsőként említett célok szolgálatára építették fel. Ma ez a rendszer – minthogy érzékenyebb, mint sok merev és centralizált ország oktatási rendszere – híven tükrözi a konzervativizmus, a kibontakozás és a forradalmi eszmék közötti küzdelmet, amely magát a társadalmat is jellemzi napjainkban.

A gyakorlatban a vezetők közti, a vezetők és beosztottak között, illetve a beosztottak között megjelenő konfliktusok többnyire frusztráción alapuló személyes összeütközésekben és ellenszenvben fejeződnek ki. A tanár, aki az iskolai teljesítmény iránt felelősségérzetet próbál kialakítani tanítványaiban, miközben elegendő információt és háttértudást igyekszik adni nekik a francia érettségi sikeres letétele érdekében, érthető módon ingerült, mikor a gyerekek zajosan és izgatottan érkeznek a drámaóráról, az óra folyamán pedig kopácsolás, üvöltések, kalapálás és hahotázás zaja hallatszik a művészeti stúdióból, s ezek a zajok elegyednek a szomszéd teremből átsűrődő, egy anyanyelvi project előkészítését kísérő folyamatos, tompa, de azért jól hallható beszélgetés hangjaival – a diákok fele pedig amúgy is terepgyakorlaton van. Néha csak az a tudat nyújt neki kárörvendő vigaszt, hogy az angoltanár éppúgy ingerültté válik amiatt, hogy a gyerekek kihasználják órái szabadabb légkörét. Néha pedig azzal nyugtatja magát, hogy a diákok többsége jobban

² Részletek a könyv második fejezetéből: Színház és dráma a tanításban. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ - Magyar Drámapedagógiai Társaság - Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest, 1995. 30-43. old.

szerep gondolkodás nélkül az ő szavára hagyatkozni, és nem vállalják az önvezérlő tanulással járó erkölcsi terheket – amire persze eddigi iskolai pályafutásuk nem készítette fel őket, illetve lehetőség szerint meg is akadályozta őket abban, hogy ilyen formában tanuljanak.

Az eredmény: folyamatos ingerültség, állandó tanári szobai viták, vagy – legrosszabb esetben – lemondó legyintés, mellyel a tanárok legalább megerősíthetik önnön szerepelvárásaikat, ami biztosságot ad számukra és visszaadja önbecsülésüket. (“A tanítás forradalmi cselekedet – el kell söpörnünk az elavult nézetek szennyét!” vagy “Én egyszerűen régimódi vagyok: fenn akarom tartani az értékeket és a normákat.”), vagy megpróbálnak mindkettőnek eleget tenni, és szenvednek, mert egy olyan tanítási technikát igyekeznek kialakítani, amely mindkét módszerrel számol, és a tanulóknak ezt közvetíti: “A rendszer része vagyok; ez az intézmény értékes normákat közvetít, én pedig el vagyok kötelezve arra, hogy fenntartsam e normákat. Ugyanakkor hiszek a haladásban és a felvilágosodásban; meg kell tanulnotok a saját fejetekkel gondolkodni, ki kell fejlesztenetek saját képességeiteket, és meg kell kérdőjeleznetek mindent, beleértve azt is, amit én mondok.”

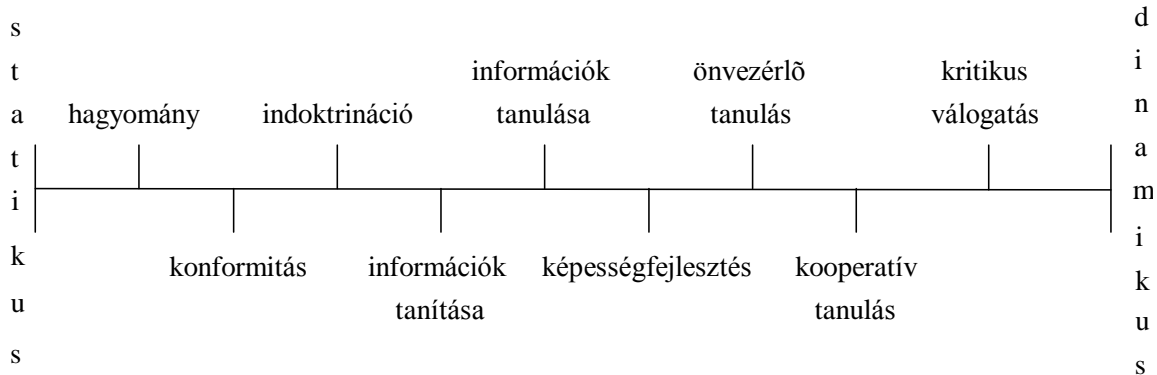
A jó munkakapcsolat kialakításának egyik elcsépelet – mindamelllett igaz – közhelyszerű feltétele, hogy a tanárnak egyértelműnek kell lennie a gyerekek számára: világosan meg kell határozni a számára elfogadhatatlan viselkedésformákat, és következetesen kell reagálnia rájuk. Nem meglepő, hogy néhány tanár – különösen a tapasztalatlanok, akiknek saját funkciójukhoz is kétértelmű a viszonyuk – csupán zavarba ejti a gyerekeket, mivel kezdetben szabad és baráti viszonyt ajánl, de később, amint a gyerek véletlenül átlép egy ki nem jelölt határt, vagy szándékosan kezdi tesztelni ennek a gyanús kedélyességnek az őszinteségét, idegesen visszavonul az intézmény bástyái, a rutinból és szankciókból, tekintélyből és büntetésből épült lőrésnek mögé. A gyerekek még ott is könnyen megzavarodhatnak, ahol a tanárok ugyan képesek világos viselkedési mintákat körvonalazni, de a tanulók a tanterv és az órarend szorításában tanteremről tanteremre vándorolnak, s egy szabadgondolkodó matematikussal töltött óra után egy tekintélyelvű történelemtanárhoz kerülnek. Ezek a helyzetek különösen a középiskolákban jellemzőek, és ilyen körülmények között a gyerekek ki vannak téve annak, hogy valamely normaszegő viselkedéssel kapcsolatban akár tíz különböző reakcióval is számolniuk kell, attól függően, hogy a tanári karból éppen ki látta meg azt.

Ha tehát a negatívumokra figyelünk, akkor ez így elég rémisztőnek hangzik. Van azonban mindennek pozitív oldala is. E két erőteljes filozófiai irányzat kölcsönhatása alapot teremt a gyors kibontakozásra, a rendszeren belüli változásokra. Sok tanár radikálisan önkritikus; a megcsontosodott vizsga- és felvételi anyagok diktatórikus hatalma fokozatosan megszűnik, helyükre pedig mind szélesebb körben az iskolán belüli értékelés és a helyi, független tantervek kerülnek; a “nem akadémikus jellegű”

tantárgyak, mint például a tanítási dráma és a társadalmi ismeretek egyre nagyobb mértékben válnak elismertté, és fokozatosan beépülnek az órarendbe, “óvodától egyetemig”. Az iskolaigazgatók majdnem korlátlan intézkedési joga, és az az autonómia, melyet néhányuk a tanároknak és munkaközösségeknek biztosít, lehetővé tette, hogy a tanárok az osztály tanulóinak eltérő képességeit figyelembe vevő differenciált tanítási eljárásokat, egyéni fejlesztést és tanácsadást, az egyes tantárgyak ismeretanyagát integráló foglalkozásokat és napokat, gyermekközpontú tanítási módokat és a tanterv által csupán választható lehetőségként felkínált értékelési formákat alkalmazzanak a hatalommal való szembekerülés veszélye és félelme nélkül. Ezek a pedagógusok tudják, hogy mindig vannak olyan biztonságot nyújtó kötelek, melyekbe kapaszkodhatnak: a hagyományos oktatási gyakorlat munkaformái. A gyerekeknek még mindig meg kell tanulniuk írni-olvasni, a munkaadók és főiskolai felvételi bizottságok még mindig látni kívánják a megfelelő bizonyítványokat, az intézmény belső felépítése és természete pedig még mindig felismerhető és változatlan: kb. tizenkét év, reggel kilenctől délután négyig, a felnőttek (szervezők és a tudás újraelosztói) még mindig jól megkülönböztethetőek a gyerekektől (a fogyasztóktól) és így tovább.

A jó tanárok kialakítják saját “életbenmaradási” technikáikat; olyan technikákat, melyek idővel a fiatalabb vagy kevésbé gyakorlott kollégák számára is felismerhető, elsajátítható és védelmet nyújtó eszközzé válnak. Ezek a módszerek néha a külső erővel összekapcsolódó, azokkal együtt jelentkező belső kényszerekből fakadnak. Ilyen volt például a Nuffield-project, a modern matematikaoktatási mozgalom, ilyenek az Iskolatanács projectjei (pl. a *Műveltségi áttörés* címet viselő terv), és ilyen a TIE is, mely igen erősen tükrözi azon erők összeütközését, melyek létrehozták. Sok tantárgyhoz és tanítási technikához hasonlóan a TIE is folyamatos változásban és változásból született: a társulatok nagy része erősen elkötelezett a “progresszív”, nem lezártágra törekvő nevelés iránt, elgondolásaikat pedig misszionáriusi lelkesedéssel hirdetik. Mások, a még elkötelezettebbek, a rendszerből való kivonulást választották, és vagy a tanórákon és az iskola épületén kívül dolgoznak, vagy megmaradtak ugyan az iskolában, de azzal foglalkoznak, hogy kritizálják és támadják azt, amit – hitük szerint – az intézményrendszer képvisel.

Mіндеzen fejleményeket persze sajnálatosnak is tarthatjuk, hiszen – más oldalról nézve – ez az egész sejtelmesen apokaliptikus vízió a Jó és a Rossz (vagy a Rossz és a Jó, attól függően, melyik oldalon állunk!) küzdelméről túlságosan leegyszerűsíti a helyzetet. A nevelés egész területét ugyanis – anélkül, hogy figyelmen kívül hagyánánk a politikai megfontolásokat – szemlélhetjük egyetlen egyenesként is, melynek a szoktatás, a tanultak bevétele, az inspiráció, a kreatív fejlesztés, a tanított tartalmak feltétel nélküli elfogadtatása (indoktrináció), a gondozás és az összes többi félrevezető metafora mind-mind egy pontját képezi.



Nem szükséges egyetérteni a folyamatábra pontjainak pontos sorrendjével vagy az egyes pontok megfogalmazásával ahhoz, hogy lássuk: a tanári megközelítésmódok közti különbségeket a fokozatok, és nem maga a tevékenység jellege adja. Vegyünk egy példát: a társadalmi folyamatok, szabályok és törvények tanítása nem összeegyeztethetetlen azzal, hogy a tanulóban megpróbáljuk kialakítani az előnyök és a hátrányok ismeretét; ellenkezőleg, ez éppen előfeltétele a társadalmi és egyéni felelősség, a két tényező közötti viszony, illetve az egyes cselekedetek következményeinek megértéséhez. Ennek bizonyos oktatási területeken kétségtelenül lehet gyakorlati értéke. Minden tanár kész elismerni például saját felelősségét a kognitív, affektív, imaginatív és szociális fejlődés alakításában – hogy egy nem éppen eredeti, viszont divatos kategorizálást használjunk. (A két utolsóra, noha az első elemeiből tevődnek össze, külön hangsúlyt kell fektetnünk, mivel azok az elsőként említett elemek különböző típusú összeolvadásából állnak össze). Eltérés csupán az egyes elemek hangsúlyában mutatkozik.

A színházi nevelés mind a négy terület fejlesztéséhez hozzájárul, illetve segíti mindazon tevékenységformákat is, melyek e négy tényezőtől eredeztethetőek.

A fejlesztés általános területei

Kognitív fejlesztés

Nem véletlen, hogy a TIE-val többé-kevésbé egyidejűleg, bár először attól függetlenül a szimulációs tanítási technikák alakultak ki. Az olyan játékokat, melyeket korábban rendszerint csak karácsonykor játszottak (például a Monopoly), vagy unalmas tanórák alatt titokban a pad alatt (például a Torpedó), egyre gyakrabban alkalmazzák központi jelentőségű tevékenységekként az osztálytermekben, különösen a középiskolákban és a főiskolákon. A földrajztanár, aki el akarja magyarázni az északi-tengeri olajfeltárás lehetőségeit és problémáit, elkészíti az Északi-tenger térképét, kis négyzetekre osztja, néhány dobókockát, játékpénzt és egy kártyacsomagot hoz, s ezek képviselik a folyamatra befolyást gyakorló tényezőket. A gyerekek társaságokat alakítanak, terveznek és alkudoznak; a sikerhez meg kell tanulniuk az adódó lehetőségek és az előttük álló nehézségek felismerését, a lehetőségek kihasználásához és a nehézségek leküzdéséhez pedig a kapott eszközöket kell felhasználniuk.

A tanítást segítő játékok fejlesztése terén a legelső lépéseket Amerikában tették meg: itt a hangsúlyt a versenyre helyezték, azaz mindenki küzdött mindenki ellen.

Angliában inkább magát a problémát alkalmazták versenyre hívó kihívásként. Kezdték feltűnni azok az összetevők, melyeket a TIE-val való kapcsolat kiindulópontjának is tekinthetünk: a gyerekek bizonyos problematikus szituációkban érdekcsoportokat alkotnak. Néha párhuzamosan versengenek (mondjuk azon, hogy kinek sikerül megszereznie a fejlesztési előjogokat: a “gyáriparosoknak” a “konzervatívoknak” vagy a “magáneros építőknak”); néha szemben állnak egymással (“szakszervezetiek” kontra “igazgatóság”; “Napoleon” kontra “Wellington”); néha minden csoport a többitől függetlenül dolgozik a probléma megoldásán, s a különféle megoldásokat végül összehasonlítják. Az ilyen típusú játékok során a gyerekek valójában szerepjátékokat játszanak: azonosulnak egy szimbolikus érdekrendszerrel, és gyakran erősen, sőt hevesen beleélik magukat szerepükbe. Itt ugyanis egy drámai konfliktussal szembesülnek, s a játék arra szólítja fel őket, hogy a konfliktusban a hősökkel azonosulva vegyenek részt, és egy strukturált helyzetben a konfliktus megoldásáért dolgozzanak.

A kulcsszó, mely a mondottakat összekötő láncszemként a TIE-hoz köti, a “játék”. Amint arra már korábban is utaltunk, a tanítási dráma és a szimulációs játékok gyökere egyaránt a gyerekek játékaiban, a felfedezés és feltárás ritualizált formáiban keresendő – a folyamat mindkét esetben akkor élvezetes, ha kihívást jelent, ha világos, illetve valamiféle kielégülést nyújtó végkifejlet felé halad.

Még fontosabb láncszem a szimulációkat alkalmazó tanítás filozófiájának középpontjában álló fogalom: a modell. Egy szimulációs játékra való felkészülés során a tanár abból merít, amit tud a témáról: kiválogatja azokat az elemeket, melyek szerinte a legfontosabbak, vagy legalábbis azokat, amelyekkel érzése szerint a tanulók meg tudnak birkózni. (Neki magának világosan kell értenie a helyzetet, és határozott állásfoglalással kell rendelkeznie azzal kapcsolatban.) Az általánosabb összefüggéseket feltáró tények halmazából csak azokat választja ki, melyek az elméletek és a gyermek által megtapasztalt tárgyi valóság viszonyának megértéséhez elengedhetetlenek. A tanár célja továbbá, hogy az adott gondolatot dinamikus, működésében mutassa be: láttassa a cselekvéseket és a következményeket, az okot és az okozatot.

“A modelleket szelektív megközelítési módoknak tekinthetjük, melyek a mellékes részletek kirekesztésén keresztül lehetővé teszik, hogy a való világ néhány alapvető, lényeges vagy érdekes aspektusa valamilyen általánosított formában jelenjen meg.” (R. J.

Chorley & P. Huggett).

“A modellek a gyakorlatban egymással összekapcsolódott eszmék láncolataiként jelentkeznek, melyek működés közben figyelhetőek meg: csontvázak, melyek a megfigyelő parancsára táncolni kezdenek.” (R. Walford)

A “modell” nem más, mint a dráma világában régóta “témaként” ismert valami; a “szelektív megközelítés” pontosan az, amit a színdarabírók és a TIE programok színészei cselekszenek; “a megfigyelő parancsára” pedig a cselekvő részvétel során kezdenek “táncolni” az egyes elemek.

A TIE (legalábbis részben) szimulációs jellege még világosabbá válik, ha egy másik, a tanítás minden szintjén alkalmazható, az emberi interakciók megértéséhez igen jól használható és népszerű szimulációs technikát kezdünk vizsgálni: az esettanulmányra gondolok. A tanulókat egy fiktív szituációval szembesítik, amelyben a szereplők valamilyen konfliktushelyzetben vannak; éppen csak annyi háttérinformációt kapnak, hogy a probléma okai érthetőek legyenek számukra. A diákoknak először többnyire egy “negatív”, az előzményekre irányuló kérdést tesznek fel: “Hogyan alakulhatott ki ez a szituáció?” Ezen kívül rendszerint azt is megkérdezik tőlük: “Mit lehetne tenni a probléma megoldása érdekében? – Hogyan billentsük ki a holtpontról? – Hogyan hozhatunk létre jobb körülményeket számukra?” Ha a diákok nem rendelkeznek elegendő információval, akkor (többnyire nem egyértelmű) megoldási lehetőségeket kínálnak fel nekik annak érdekében, hogy ezzel a különböző alternatívák képviselőit vitára készítsék. Egy közelmúltban zajlott kísérletben egy szociális munkás esetismertetőjéből néhány anyagot egyidejűleg tanórai foglalkozássá és TIE programmá is alakítottak, mindkét formában 15 éves, társadalomismereti tanulmányokat folytató diákok számára. A színházszzerű tevékenységformákhoz és a tanulóktól származó reakciók bevonásához tökéletesen adaptált történet feldolgozásmódja néhány vonásában különbözött ugyan, a kétféle háttéranyag lényegében mégis hasonló volt.

Idézzük emlékezetünkbe a régi kínai közmondást: “Hallom: elfelejtem – látom: emlékezem – cselekszem: megértem”. Felismerhetjük, hogy a TIE-ban rejlő, a kognitív tanulást segítő összetevők valószínűleg a modellhasználatban rejlenek, akár gipszből és műanyagból állítjuk elő azokat (“látom: emlékezem”), akár hálózatos térképekből és fiktív társaságokból (“csinálok: megértem”), akár színészekből és jelenetekből (a fenti kettő együttese). Az ember bízhat abban, hogy a vizuális tartalom és a személyes bevonódás egyaránt segíti a tanulókat a megértésben, ha ezt ők is így akarják, és ha megmutatjuk nekik a földrajz, a családi élet, a politika vagy bármely más tanulási terület belső folyamatait, nyíltan rámutatva azok működési lényegére. A gyerekek – és persze a felnőttek is –, megpillantva a tények, statisztikai adatok és összefüggő témák dzsungelét, és tudva, hogy először ezen kell keresztülverekedniük magukat, gyakran lemondanak arról, hogy megértsék az őket is érintő problémákat. A tanár vagy a programok szerkesztője ebben a dzsungelben tud egy kis ösvényt vágni. A diákokat abban kell segítenünk, hogy eljussanak az alapvető folyamatok strukturált meg-

értéséhez; nem az összefüggéstelen – és így többnyire értéktelen – tények ismeretére kell tehát ösztönöznünk őket; ez a strukturált megértés ugyanakkor mind a tanul-tak memóriában történő elraktározását, mind pedig a megértés transzferhatásait elősegíti.

Ezek után valószínűleg senkit nem lep meg, hogy a TIE társulatok a szimulációs technikákat is beépítették repertoárjukba. A programokat követő munkát segítő ajánlások, sőt még maguk a programok is gyakran tartalmaznak ilyen játékokat vagy esettanulmányokat. Nem szeretném azonban ezzel azt sugallni, hogy a csoportok élőködő módjára mások ötleteiből élnének. Hogy ez a fejlődés a modellek kölcsönös használatán alapuló, természetes folyamat volt, annak bizonyítására álljon itt a Coventry Belgrade TIE 1970-es programjának, a “*Függetlenné váló Afrika*”-játéknak a leírása.

A “Függetlenné váló Afrika”-játék

1970, őszi félév

(14-18 éves tanulók számára)

A Stoke Hill Wood project (végzősök számára készült program volt, amely egy fiktív társadalom szimulációjára épült) sikere nyomán egy olyan, középiskolásoknak szóló munka tervezésébe fogtunk, melyben szimuláció keretében a közönség is szerephez jut. Ebben az időben került hozzánk egy ghanai származású drámatanár. Nem sokkal később megismerkedtünk Dennis Guerrier és Joan Richards *Veszélyben lévő államok* című könyvével, amit “programregényként” hirdettek. A szerzők a függetlenné váló afrikai államok problémáit vették szemügyre, és kitaláltak egy vegyes lakosságú államot, Lakotót. Az olvasó feladata az, hogy az egyes fejezetek végén kigondolja, mit tenne a miniszterelnök helyében. Ez adta tehát a drámapunka előkészítésének alapját: a közönség bevonásának módját a könyv figuráit és szituációit alapul véve terveztük meg. A kész projecttel iskolákban turnéztunk, tizennégy-tizennyolc éveseknek játszottunk. A közönség többnyire 100-120 fiatalból állt, a program fél napot vett igénybe.

A közönség félkörben ül a játéktér körül, hátuk mögött egy vetítővászon áll. A színpadmester bemutatkozik, majd így szól: “Vajon képesek lennétek-e egy ország kormányzására? Azért jöttünk ma ide, hogy veletek együtt választ keressünk erre a kérdésre.” Ez a nap a Függetlenség Napja. A Hercegnő felmutatja a parlamenti jogart, a demokrácia szimbólumát, amit Okobo, a miniszterelnök a westminsteri anyaparlamenttől kapott. Nagy-Britannia zászlaját ünnepélyes keretek között levonják, helyét Lakoto új lobogója foglalja el.

Milyen lehetőségei vannak ennek az országnak? A színpadmester beszélít egy brit tudósítót, Clare Furnivalt, aki nagy vonalakban bemutatja Lakoto földrajzát és történelmét. Az országot két nagy törzsi közösség alkotja: a többségükben földművelő cantarbi és a kereskedésből élő mokaok.

Clare interjút készít Okobo miniszterelnökkel, akiről megtudjuk, hogy Angliában tanult, demokrata érzelmű ember, s ő a Centrumpárt alapítója. Az újságíró egy utcai demonstráción találkozik Karoméval, a Cantarbi Nacionalisták vezetőjével. Lakoto problémái igazán csak most kezdődnek.

Az első kabinetülés. Mik legyenek az új kormány prioritásai? Egy mokan kereskedő kifejti álláspontját, mely szerint anyagi forrásait a *külföldi szakemberállomány* növelésére kell fordítani, hiszen a mezőgazdaság és az ipar azonnali fejlesztéséhez erre van szükség. Karome ezt vadul ellenzi, szerinte a külvárosi szegénynegyedekben élő földműveseknek kell prioritást kapniuk. Szükségük van továbbá egy *népjóléti intézményre* a munkanélküliség problémáinak kezeléséhez. Egy másik cantarbi miniszter amellet érvel, hogy az *oktatást*, az alapvető műveltség kell támogatni, különben az emberek soha nem fognak elszakadni babonás hittel átszótt életmódjuktól. A kabinet megosztottá válik.

A színpadmester megállítja a játékot, és a közönséghez fordul: "Melyik eljárást támogatnád, ha te lennél a miniszterelnök?"

A közönséget 12-15 fős csoportokra osztják. A színészek vitavezetőkkel válnak. Lehet, hogy néhány tanulónak újra el kell magyarázniuk a megoldandó problémákat, de az is lehet, hogy valaki határozottan kiáll az egyik megoldás mellett, és ezzel vitára ösztönzi a többieket. Tíz perc elteltével a színészek visszatérnek a játéktérre, a színpadmester pedig szavazást tart, hogy kiderüljön, melyik megoldás mentén haladjanak tovább... Melyiket támogatja Okobo? Kifejti érveit. Közvetítő szerepet kell vállalnia, és egy olyan prioritást kell találnia, mellyel egyesítheti embereit. A *oktatást* választja. Idővel majd kiderül, bölcsen választott-e.

Clare meglátogat egy vízierőmű-rendszert, a közönségnek pedig a következő kabinetülésen az alapvető energiaforrások használatáról kell döntést hoznia. Ezután Nashur tábornokkal találkozunk. Ő az erőskezű kormányban hisz. Ha a demokratikus kabinetnek nem sikerül hatékonyan kormányoznia, mondja, akkor a hadsereg feladata lesz a törvény és a rend visszaállítása, a hatalom átvétele. Mindezt a lakotói titkosszolgálat egyik ügynöke jelenti Okobónak. Nashur nem követett el árulást, de ismerjük véleményét. Az M.I.5-ös számú ügynök azt javasolja, hogy Nashur tábornokkal történjen "véletlen baleset". A színpadmester megállítja az eseményeket: Okobo a demokrácia megvédése érdekében szemet hunyhat-e egy politikai gyilkosság felett, vagy várhat addig, míg Nashur lép, és akkor letartóztathatja árulásért, esetleg diplomáciai feladattal külföldre küldheti őt.

A közönség kisebb csoportokban megvitatja, hogy tanácsos és erkölcsös-e ez vagy az a megoldás. A legtöbb tanuló ezen a napon a gyilkosságra szavaz. Lehet, hogy válaszuk felületes ítéleten alapszik, vagy egy határozott cselekedettel kívánnak reagálni a szituáció előidézte kihívásra. Okobo nem fogadhatja ezt el. Külföldre küldi Nashurt. Vajon gyengeség, vagy a tisztesség megnyilvánulása ez részéről? Idővel kiderül.

Clare arról értesül, hogy egy határmenti város, Bennallahi lakossága fellázadt. Odamegy, hogy saját szemével lássa az eseményeket. A várost és a lázadókat a nézők diaképekről ismerhetik meg. Útközben Clare-t eltalálja egy eltévedt golyó: az újságíró meghal. Elvesztettük kalauzunkat, egyedül kell odamennünk.

A közönség tagjai a székek támlájáról leveszik az előre odakészített, piros vagy zöld szalagokat. Színek szerint két csoportra oszlanak. A munka két párhuzamos cso-

portban folyik tovább, és ez lehetőséget teremt arra, hogy a diákok felvegyék a cantarbi és mokan lázadók szerepét egy olyan városban, ahol a jobb állásokat a mokanok tartják kezükben. A lázadás miatt a gyárak zárva vannak, és nincs munka. Mindkét csoport a piacot jelképező játéktérre vonul. Megérkezik Karome a fővárosból. A közönségnek improvizálnia kell, Karome ugyanis a problémák részleteiről érdeklődik, és előterjeszti saját megoldási javaslatát, a területek felosztását: cantarbok keletre, mokanok nyugatra. Az emberek elfogadhatják vagy visszautasíthatják ajánlatát.

Egy katonazubbonyos férfi ragadja magához a szót. "Problémáitok gyökere nem a törzsi gyűlölet, hanem a szegénység. Felejtsetek el a törzsi különbségeket, egyesüljünk, vegyük át a gyárak vezetését, és irányítsuk őket mi magunk." A tanulók eleget tudnak ahhoz, hogy felismerjék az alternatívákat, bár lehet, hogy nem tudják őket megnevezni. Lehet, hogy előzőleg egyáltalán nem érdekelte őket a politika, most azonban meg kell vizsgálniuk a területfelosztás gondolatát és a Castro-típusú szocializmust, de nem elméletben, hanem úgy, hogy mindeközben folyamatosan benne vannak egy drámai szituációban. A katonaruhás férfi, Ngami. Azokhoz fordul, akik elutasítják a törzsi rendszert, és a munkások ipari érdekszövetségéhez fognak csatlakozni. Felszólítja őket, hogy dobják el törzsi szalagjaikat. A padlót vörös és zöld törzsi szalagok lepik el. Néhány tanuló azonban nem csatlakozik hozzájuk: gyanúsnak tartják a férfi indítékait, nem bíznak benne.

A színpadmester leállítja a cselekményt. Átad Ngaminak egy géppuskát. Vajon alkalmaz-e erőszakot egy népmozgalom életben tartásához? Ngami habozik. Néhány támogatója bizonytalan. Dönt – igen. "Akik ellenállnak, azokat kivégezzük." Ngami a forradalmat támogatja, nem hisz a demokrácia lassú folyamatában. A közönség visszamegy a helyére, és megvitatja Ngami döntését. A továbbiakban ismét nézőként lesznek jelen.

A színészek bemutatják a lázadás következményeit. Okobónak el kell döntenie, leverje-e a népi mozgalmat, melyet a társadalmi viszonyokkal szembeni elégedetlenség szított fel. Vajon helyes volt-e, hogy az oktatásnak adott prioritást? Míg ő habozik, Nashur tábornok cselekszik. Az M.I.5-ös ügynök (Okobo tudtán kívül) meggyilkolja, hogy megakadályozza a készülő katonai puccsot. Helyes volt-e, hogy Okobo korábban visszautasította ezt a tervet? Egy szomszédos állam, Mokoran, Lakoto egy részének anektálását tervezi, azzal az ürüggyel, hogy meg kell védenie az állami beruházásokat. Okobo sikeresen folyamodik az ENSZ-hez segítségért, és ezzel lélegzetvételnyi időt nyer.

A színpadmester félbeszakítja a cselekményt. Három ember képes Lakoto kormányzására: Okobo, a demokrata; Ngami, a marxista forradalmár és Karome, aki a felosztás híve. Melyikük a megfelelő?

Ez a program a legkülönbözőbb képességszinten lévő tanulók között is sikeresen működött. Minden alkalommal különböző megoldási módok merültek fel.

A program arra példa, hogy milyen módon vehet részt egy TIE csoport az oktatási gyakorlat megújításában, olyan pedagógiai megközelítésmódok kialakításában, melyek a tárgyi tartalommal szemben az átfogóbb elgondo-

lások tanulását hangsúlyozzák; a szimuláció segítségével nem egyszerűen csak tanulnak a gyerekek az egyes témákról, hanem minden érzékszervükkel meg is tapasztalják azt. Az ilyen típusú munka természetesen hatalmas veszélyeket rejt magában: már maguk a szavak – “szerkesztés” és az anyag “szelekciója” – vészjóslóan hangzik, legalábbis szeretném, ha így lenne. A dogmák, a kérdések helyett elhangzó válaszok, az ideológiai nézőpontok igazságként való feltüntetése és a zárt vagy csak látszólag nyitott befejezés “ártó szellemei” itt sem kísértének kevésbé fenyegetően, mint a nyíltan didaktikus, hagyományos tanítási módokban.

Affektív fejlesztés

“Mikor működik a dráma – lényegét és funkcióját tekintve – a lehető legmagasabb szinten? Amikor azokból az elemekből építkezik, melyek a gyermekek spontán játékaiban és a színházban egyaránt megtalálhatóak; amikor célja az, hogy segítse a gyerekeket azon érzések, magatartásformák és elgondolások megismerésében, melyek a dráma megtapasztalása előtt túlságosan magától értetődőek voltak számukra ahhoz, hogy tudomást vegyen róluk.” (Gavin Bolton).

Az utóbbi években a személyiség nem intellektuális és kognitív területeivel foglalkozó nevelésméleti szakemberek egyre tudatosabban követnek bizonyos irányokat, s ezek a kutatások talán utat nyithatnak a fejlődés felé. Elképzelhető, hogy az érzelmi érettség nem következik el automatikusan a gyermek felnőtté válásakor. Az iskolaigazgatók és tanárok, kelleetlenül vagy büntudattal ugyan, de elismerik, hogy szükség van az (igencsak homályosan) “érzelmi nevelésnek” vagy “affektív fejlesztésnek” nevezett folyamatokra. Korábban ezt a személyiségelemet majdnem teljesen figyelmen kívül hagyta az oktatási rendszer, kivéve, ha az intellektuális fejlesztés útjába állt, és el kellett fojtani. Az érzelmi mozgatóerők – melyek minden ember énképének háttérét adják, vezetik, ösztönzik, és alakítják a személyt, az egyén számára indokoltá teszik saját cselekvéseit, valamint meghatározzák másokhoz való viszonyát – fejlesztésre és szabályozásra szorulnak. De hogy lehet ezt elérni? Hiszen minden egyes gyerek érzelmei különbözőek, reakcióik egyéniek és kiszámíthatatlanok.

A fenti állítás persze bizonyos szintig igaz, de érzelmeink részben azonosak, az ember érzelmeinek irányítása és kontrollálása felé vezető első lépés pedig éppen a mások jelenlétének elfogadása, reakcióik megértése. Valószínűnek látszik, hogy a gyerekek természetes érzelmi fejlődése körülbelül ugyanannyira homogén, mint intellektuális fejlődésük üteme (a kettő természetesen minden tekintetben elválaszthatatlan egymástól, s ezt sajnos csak iskolai kezelésmódjuk nem veszi figyelembe), és ez Piaget elképzeléseinek világos vezérfonalát biztosítja jelen gondolatmenetünk számára. Az egyazon korcsoportba tartozó kisgyermek példaként mind egocentrikusak, azaz hasonlóképpen reagálnak a visszautasítást, szeretetet, védelmet, az enyém és a tied közötti különbséget jelző gesztusokra; rendszerint ugyanazok a dolgok rémítik meg őket, és ugyanazokra a biztonságot nyújtó jelzésekre van szükségük. Egy környezetét vizsgáló és folyton kérdezősködő nyolcévesnek, illetve egy olyan serdülőnek,

akinek megváltozott reakciói következtében újra fel kell fedeznie önmagát, egyedi jelzésekre van szüksége, noha érzelmi megnyilvánulásai gyakran azonosak. Nézzük meg az alábbi mondatokat: rendes körülmények között mindegyik csak egy bizonyos életkori csoportba tartozó gyermekre gyakorol félelmet és büntudatot kiváltó hatást, más korosztályokra viszont alig lesz hatással.

“A boszorkány rád vár.”

“Nem szeretünk téged, mert csurom vizes vagy.”

“Ez egy visszataszító, undorító szokás.”

A tanítási dráma rendszerint mint a “jó, de hogyan” kérdésre adott egyik lehetséges válasz kap helyet az órarendben. A felkeltett és kielégített szenvedélyek, az érzelmi elkötelezettségben megszülető azonosulás drámai ösztönzése adja a dráma legfontosabb gondolati háttérét. Még ha valakinek az a brechti célja van is, hogy az intellektuális reakciót leválassa az érzelmi beleélésről, annak is számolnia kell a beleélés erejével: tudnia kell, hogyan tudja háttérbe szorítani, illetve félreállítani a megértés útjából.

A drámán keresztül az ember időlegesen kielégítheti meghiúsult kívánságait azáltal, hogy azonosítja magát a hőssel, illetve vágyteljesítését ebben a veszélytelen környezetben játssza el. A dráma még messzebb mehet: érinthet tabukat, próbálkozhat terápiás hatásokkal. A színész/tanárnak ebben óriási felelőssége van a gyerekekkel, szülőkkel, iskolával szemben, erről azonban később szólnunk. Néhány évvel ezelőtt *A lány elhagyja otthonát* címmel mutattak be egy programot tizennégy évesekből álló közönségnek, akik közül többen igencsak ambivalens érzéseket tápláltak otthoni környezetük iránt, egyszerre vágyakozva függőségre és függetlenségre. A program rokonszenves képet alakított ki egy lányról, aki otthon boldogtalannak érezte magát. A program a családot is pozitívan festette le a közönség előtt. A családi kötelek folyamatos felbomlásának ábrázolása során teljesen becsületesen bemutatták mindkét fél felelősségét, és a darab a bejárati ajtó kilincse felé nyúló lány töprengésével ért véget: vajon végleg elmenjen-e otthonról. Vajon megteszi-e, szól a kérdés. A megbeszélés során néhány diák azt gondolta, hogy a lány elmegy, mások azt mondták, hogy nem. Ami pedig még ennél is fontosabb volt: mindannyian egyetértettek abban, hogy saját otthoni körülményeikre is alkalmazható dolgokat tanultak; néhányan határozottan kijelentették, hogy át fogják gondolni családjukkal szembeni viselkedésüket. (Hogy ez valóban megtörtént-e, és ha igen, milyen mértékben, hány hónapig, óráig vagy percig tartott a hatás – természetesen senki sem tudja.) Néhányan úgy érezték, hogy a program korábban elképzelhetetlennek hitt mértékben segített érzelmeik tisztázásában. Azokat az érzelmeiket mozgósította tehát ez a program, melyeket különféle személyes okok miatt kevesen tudtak közülük megbeszélni szüleikkel vagy barátaikkal, illetve néha még maguknak sem mertek bevallani. Azt állították, hogy az elfojtott érzelmek felszínre emelése, azok kinyilvánítása segített nekik megbékelni saját érzéseikkel.

Míndez persze valószínűleg túlzás, ugyanakkor az nem kétséges, hogy a drámai szimbólumok erőteljes hatással lehetnek a szemlélőre. Egy kisgyerekeknek szóló

programban szerepelt egy titokzatos szereplő, akit Pestisnek hívtak, és csak hallani lehetett, de látni nem. Hangja hol innen, hol onnan szólt, és mindenkinek csak ártott. A gyerekeket teljesen megigézte ez a szereplő: a program végeztével az egyik gyerek határozottan, könnyeivel küszködve állította, hogy a Pestis megharapta őt. Hetek, hónapok múlva is előfordult, hogy ha bármilyen kis bal eset történt, amit nem lehetett azonnal megmagyarázni, akkor azt a Pestisnek tulajdonították.

A drámatanár és a TIE csoport egyik feladata, hogy olyan kontextust hozzon létre, amiben a gyerekek feltárhadják érzelmeiket, melyek felett csak saját maguk ítélkeznek; kísérletezhetnek érzelmeikkel, de azonnal visszavonulhatnak, ha a kísérlet eredménye fájdalmasan érinti őket. Bármikor azt mondhatják: "Ez nem én vagyok, ez csak a darab." Ilyen szituációban a valóság kezelhető formában lép be a drámába. Ennek megrendítő példájával nem is olyan régen, egy drámaórán találkoztam.

Tizenkét évesek egy "elmeegógyintézet" szituációjában azt vizsgálták, mit is jelent az örültség. A program felépítésében a tanár a rögeszmék természetére koncentrált. Hogy valamiféle interakciót kezdeményezzen ebben a meglehetősen sajátos foglalkozásban, a tanár egy orvos szerepében önként jelentkezőket kért, akiknek három "orvostanhallgató" kérdéseire kellett nyilvánosan felelniük. Másodikként Mary, egy növésben a többiektől kissé visszamaradott, az osztályban eléggé elszigetelt lány jelentkezett, aki osztálytársai gyakori piszkálódásaival, alacsony voltát érintő gúnyolódásával és erőszakoskodásával szemben nyers, fölényes magatartással próbált védekezni; bölcsen megtanulta, hogy ne lázadjon a gyótrések ellen. Az "orvostanhallgatók" gúnyosan fordultak hozzá:

"Mi a neved?"

"Mary" (*A legtöbb "páciens" nem saját nevét mondta*)

"Mondj nekünk valamit magadról, Mary!"

"Óriás vagyok"

Az "orvostanhallgatók", szerepükről elfeledkezve kuncogni kezdtek. Mary hirtelen feléjük fordult

"Igenis, az vagyok. Óriás vagyok: 10 láb magas, magasabb bármelyikötöknél."

Mary nem kiabált, de olyan démoni intenzitással beszélt, hogy a többiek arcáról eltűnt az önelégült mosoly, és halálos csönd lett. Többet nem beszéltek erről – sem akkor, sem később –, de Mary azt állítja, hogy a gúnyolódások egy időre megszűntek.

Ez ugyan nem egy TIE-program keretében történt, ám ahol a gyerekek szabadságot kapnak a szerepben való önkifejezésre, érzelmeik és gondolataik kivetítésére, ott ez gyakran megtörténik. A színész-tanár persze nehezebben tudja kezelni az efféle helyzeteket, hiszen nem ismeri annyira az egyes gyerekeket, hogy felismerje az ilyen tartalmak megjelenését.

Az azonosulás vagy szerepjátszás szabadságában a gyerek megtapasztalhatja a hősiesség borzongását, a félelem izgalmát, a vezetés problémáit. Az egyik programban például a gyerekeknek meg kell választaniuk vezetőjüket, aki először számos könnyebb feladatot kap, melyeket a színész-tanár segítségével oldhat meg, s így maga-

biztosságra tegyen szert. Ezután azonban a "bírói testület" véleményének meghallgatását követően meg kell hoznia egy olyan döntést, melynek mindannyiukat érintő következményei lesznek. A testület annyi tanácsot ad, amennyit csak ő mint vezető enged, de a döntés az övé, és a darab további menetét ez a döntés határozza meg.

A képzelet fejlesztése

Az általános iskolában tanító tanárok mindannyian, a középiskolákban pedig a "művészeti" tantárgyakat tanítók régóta elismerik – vagy legalábbis úgy tesznek, mint ha támogatnák, bár a gyakorlatban nem tesznek érte semmit – a képzelőerő és a kreativitás fejlesztésének fontosságát, azt azonban nem szeretik, ha definiálniuk kell a fogalmakat. Ott szerepelnek tehát majd mindannyiunk tanmenetében anélkül, hogy egészen biztosak lenne benne, mik is ezek. Az olyan szavak, mint "intuíció" és "inspiráció" (vagy ha tetszik, a misztikus kifejezéseket látszólag tudományosakra is cserélhetjük: a laterális vagy divergens gondolkodás) mostanában a társadalomtudósok és matematikusok körében is egyre nagyobb tiszteletet vívott ki magának, mivel az előrelátás ismét divatosá vált, és a logikai következetesség gyakran és nyilvánvalóan nem hozza meg a maga gyümölcsét.

Ha csak a legegyszerűbb szintjét nézzük, a TIE akkor is bámulatatosan tudja inspirálni a gyerekek képzelőerejét azáltal, hogy kitérít a lehetőségeket, és segít felfogni "a természet egészét, a benne létező és ahhoz viszonyuló ember identitását" (Mary Dilworth). Annak ellenére, hogy a TIE-nak onnan kell elindulnia, ahol a gyerekek vannak, nem kell és nem is szabad ott megállnia anélkül, hogy a már ismert tartalmakat új nézőpontból, új oldalairól bemutatta volna. A képzelet talaján álló projekció alkalmazása, melynek a gyerekek képzetei és a színházi eszközök biztosítanak alapot, a folyamat résztvevői számára mindent valóság-hű módon mutat meg.

Kisgyerekek számára alapvető motivációnak számít az ismeretlen, a fantázia birodalmának felfedezése, ahol bármilyen figura felbukkanhat, bármi megtörténhet. A fantáziavilágot – gyakorlati, operatív funkciójától eltekintve (mellyel később foglalkozunk) – a gyerekek akkor élvezik leginkább, ha mindennek logikus magyarázata van. Ennek a logikának nem kell földhözragadtnak lennie: a gyerekek tudni akarják, hogy a háromfüllű, rózsaszín óriásnyuszik miért akarják felfalni a hőst, amikor az éppen megmentésükért küzd; meg akarják érteni, hogy a kövér ember banánfáját megnövesztő varázsigét miért csak a tenger fenekén rejtőző rák ismeri.

A fantázia önmagában még nem szükségszerűen gyakorol fejlesztő hatást a képzelőerőre, ellenkezőleg: kétféleképpen is ellene hathat a fantázia tanulási alkalmazhatóságának. Először is: ha túlságosan esetleges, túlságosan távol áll a megszokottól, akkor a képzelőerő többnyire nem képes a jelentés nyomába eredni. Jó példa erre, amikor egy óvodásokból álló közönséget először szórakoztatata a közöttük járkáló három méter magas, lötyögő tenisz-nadrágot, hosszú orrú bohócpipót és mulatságos kalapot viselő figura, aki ügyetlenül ütögetett egy ide-oda pattogó teniszlabdát (eddig a dolog még rendben is lenne, mert a figura következetes). Amikor azonban egy gonosz intrikából és pergő dialógusokból álló, gyenge, de nagyon

bonyolult történetben csatlakozott hozzá Minnie, a huncut leány (ők ketten egyébként is nyilvánvalóan a nagyobb gyerekek fantáziavilágához tartozó figurák) és egy beszélő kutya, akkor a gyerekeknek először táva maradt a szájuk zavarukban, majd egyre többen kezdtek fészkelődni. A jelmezek bámulusosak, a darab egyes elemei azonban következetlenek voltak.

A gyerekmesék különös fantáziavilága azért olyan maradandó hatású, mert a fantáziaképek mögött erőteljes szimbólumok húzódnak; minden gyerekben rejtőznek apró koboldok, akiket eszességgel és ügyességgel ki kell magukból üzniük. Vannak azonban olyan mesék is, melyek segítenek megbarátkozni a gondolattal (amit egyébként nyilvánvalóan ők maguk is felismernek), hogy néhányuktól soha nem fognak teljesen megszabadulni. A Grimm-mesék, és a világ minden tájáról származó népmesék gyakran szomorúan érnek véget: ezek a gyerek saját pusztító belső késztetéseit tükrözik vissza, ugyanakkor segítenek is felülkerekedni rajtuk, hiszen mindez csak mese, és anyuka még mindig itt van a közelben.

Másodszor: mire a gyerekek a TIE-vel, vagy a színház bármely más formájával kapcsolatba kerülnek, addigra már szüleik, más felnőttek, idősebb testvéreik, a televízió és saját kortársaik közvetítésével jórészt már találkoztak ilyen történetekkel. Ha abban fantáziaelemek jelennek meg, akkor azoknak a gyermek archetípus-készletéhez kell kapcsolódniuk, vagy új és kezelhető formában kell bemutatnia az egyes típusokat. Ha ez nem így történik, az archetípusok unalmas sztereotípiákká válnak. Az is gyakori, hogy a felnőttek által felkínált fantáziavilág csupán a gyermek számára már minden tekintetben ismert szimbólumok pusztá ismételtetésévé válik. (Ha láttál egy varázserdőt, akkor az összest láttad. Ez nem szükségszerűen van mindig így, de az esetek többségében igaz.)

Ahogy a gyerekek egyre idősebbé válnak, a fantáziavilágot a fikciónak kell felváltania, és a képzeletbeli utazás egyáltalán nem lesz kielégítő, ha csupán messzi vidékekre visz: az emberi elme is izgalmas kalandozásokat tesz lehetővé, az emberi motivációk pedig érdekesebbek, mint maguk a cselekedetek. Mit érzett Florence Nightingale, amikor megérkezett Scutariba? Az a piszkos, öreg csavargó, akit nézel, lehetnél akár te magad is. Egy skizofrén ember így és így érezhet. Ezek belső tájak. A nagyobb gyerekek persze a külsővé tett képekben is azt keresik, hogy miért és hogyan működnek a dolgok: nem csak nézelődni kívánnak. A tanítási dráma és a TIE a maga módján egyaránt azt keresi, hogy milyen módon tudnák a gyerekeket mind jobban képessé tenni arra, hogy együttérzően beleképzeljék magukat mások gondolataiba, érzelmeibe és motivációiba; hogy újra és újra átgondolják és értelmezzék az emberek viselkedését. Idézzük viszont emlékezetünkbe a fejezet elején olvasható figyelmeztetést, és mondjuk ki nyíltan: nem várhatjuk el, hogy közönségünk, tanítványaink a humanizmus eszményképeivé formálódjanak, célunk csupán az lehet, hogy a dolgokat több oldalról is képesek legyenek megvizsgálni. Sok gyerek például jelentős előítélettel viseltetik a cigányokkal szemben; attól függően, hogy szüleik mit közvetítettek nekik, a vándorló embereket valószínűleg vagy a "vagány, sötét tekintetű cigányok" vagy az "útmenti fosztogatók" kategóriájába skatulyázzák be.

A bátor, ravasz, szolgálalkú, humoros, piszkos, tiszteltreméltó, intelligens, ügyetlen, ostoba, költői lelkületű, nyers bádogos cigány család bátor, ravasz, szolgálalkú, humoros, piszkos, tiszteltreméltó, intelligens, ügyetlen, ostoba, költői lelkületű, nyers fiával való, mindössze egyetlen órányi időt igénybe vevő találkozás után a gyerekeknek legalább van választási lehetőségük, van min töprengeniük. El is felejtetik ezt az órát, és ragaszkodhatnak előítéleteikhez; mérlegelhetik egy lehetséges alternatíva elfogadását ("Igen, lehet, hogy létezik köztük egy-két ilyen is."); módosíthatnak előítéleteiken, mégpedig olyan mértékben, amennyire a fikcióban történeteket a való életre tudják vonatkoztatni – tehát addig, ameddig a fikció számukra működik; félredobhatják előítéleteiket és érdeklődni kezdenek a cigányok élete iránt; hihetik azt is, hogy minden úgy igaz, ahogy a programban megjelent. Ennél többet aligha várhatunk, noha amellet is érvelhetnénk (és a program ezt a magasröptű ambíciót is nyíltan megcélozhatta volna), hogy a gyerekek jelentős lépést tettek a kisebbségek és alárendelt sorban élők helyzetének megértése felé.

A TIE azzal is az imaginatív funkciót szolgálja, ha a megszokott dolgokat új megvilágításba helyezi, és bemutatja az így felszínre kerülő váratlan összefüggéseket és lehetőségeket. Az egyik programban például a kisiskolásokból álló közönséget csodálatos tengeri kincskereső felfedezőútra invitálták; a vége felé közeledve azonban, egy ügyesen megválasztott színházi pillanatban hirtelen rádöbentették őket arra, hogy rabszolga-expedíción vannak. Egy másik programban a modern világ kihívásai nyomán az emberekre nehezedő nyomást egy fiatal pár által bemutatott kötél-tánc-mutatványként ábrázolták, s a férj idegösszeomlását megbotlása és lezuhanása jelezte. Itt tehát konkrétan – ezen keresztül pedig érthetővé – tetették a metaforát. Ehhez hasonlóan a *Billy Martin balladá-jában* a gondozó elcsépelet mondata – "Amit elvesztesz a réven, Billy, azt megnyered a vámon" – hirtelen meg-elevenedik, és a cifra káprázat groteszk módon tükrözi vissza Billy fiatalkori reményeit; a vásári kikiáltó érdes, kiábrándító hangon sorolja a tetszetősnek tűnő választási lehetőségeket.

Még tovább lépve: a színház váratlan végkifejleteket is felmutathat, melyekből kiderül, hogy nem csak a kézenfekvő megoldásoknak van esélye a sikerre. Azok a programok, melyek csupán az előzetes elvárások kielégítésére töreksenek és megerősítik a létező sztereotípiákat, a szappanoperák közé sorolhatók, tanulási-nevelési hatásuk pedig egyáltalán nincs. Különösen a résztvevők személyes bevonódására építő programok, foglalkozások során nyílik hatalmas lehetőség a gyerekek képzelőerejének fejlesztésére. Amikor a gyerekeket arra kérik, hogy keressenek egy helyzetre különböző megoldási módokat, akkor a színészeknek nem kell, rendszerint nem is szabad a legkönnyebb változatot elfogadnia. Hogyan is tudnának a királykisasszony kiszabadítására érkező vitézek egyszerűen elhaladni a várkastély örökké szemfüles kapuőre mellett? A gyerekek ilyenkor többnyire azonnal a megvesztegetést ajánlják, és előszednek egy köteg játékpénzt. A kapuőr azonban megvesztegethetetlennek bizonyul, a vizesárokba hajítja pénzüket, és még gyanakvóbbá válik velük szemben. A fantáziának most kell igazán beindul-

nia: fokozatosan ki is bontakoznak egy leleményes, megévesztő manőverekkel és bonyolult fogásokkal teli terv részletei.

Szociális fejlesztés

A fenti, átfogó jellegű cím talán félrevezető lesz, mivel két folyamatot takar: (a) a minden egyén személyiségfejlődésének részét képező és az évek során szerzett tapasztalatok, valamint az empátia, az azonosulás, a beszélgetések hatására folyamatosan alakuló szocializációt, illetve (b) azt a jórészt kognitív összetevőkből álló képességet, melynek során az ember felismeri és megtanulja a társadalmi folyamatok működését.

Az iskolai gyakorlat területén az utóbbi években végbement legjelentősebb változások között tarthatjuk számon a magányos és versenyszerű tanulás átalakulását kooperatív és közös tanulási formákká. E változás alapjául azon elv szolgál, hogy a kortárs csoportok tagjainak egymás közti interakciója hasznos segítséget nyújt a tanítási szituációhoz (vagyis hogy két fej többet ér, mint egy). Ez persze jóval többet is jelent. Idővel majd a tanárok közül néhányan – ne gondoljuk, hogy mindannyian – ráébrednek, hogy az emberi élet nagyobbik hányada nem a nyílt harcias magatartásformákra épül: a mindennapi élet kifinomult ellentmondásai és taktikus csatái tehát túlon túl összetettek és kifinomultak ahhoz az együgyű versenyhangulathoz képest, amire a diákokat az iskolákban hagyományosan ösztönzik. Munka közben például – bár néha nyilvánvalóan szükséges, hogy az ember agresszívan és önmagát előtérbe helyezve lépjen fel, ha ezzel státusát kívánja emelni, meg akarja határozni a korlátokat, illetve ha önbecsüléséért, hitéért vagy hasznáért küzd – a munkaidő nagy részében együtt kell működnünk egymással a munkapadnál, az üzletben és hivatalban, függetlenül attól, hogy vezetőként vagy beosztottként dolgozunk-e ott. A munka ugyanakkor napjainkban lassan, de egyenletesen egyre kevesebb időt igénybe vevő tevékenységgé zsugorodik. Oktatási rendszerünk szemmel láthatóan kevésbé sikeres a kooperatív munkavégzéshez, a szilárd családi élethez és a jól szabályozott társadalmi interakciókhoz szükséges képességek kialakításában, mint mondjuk a Kalahári-sivatagban élő busmanok társadalma. Az elmúlt évtizedekben az oktatás, tendenciáit tekintve – abból fakadóan, hogy a központi hatalom koncepciójának kialakítására koncentrált – a gyerekek nagy tömegű, egymástól és a rendszer többi tagjától minden tekintetben és minden eszközzel (a tanárt a diáktól elválasztó struktúrával, az összehasonlításra alapuló értékelés hangsúlyozásával, valamint az osztályzatok, vizsgák és jutalmak apparátusával) elszigetelt tanításán keresztül jórészt a szocializáció ellen hatott, ahelyett, hogy ösztönözte volna azt.

A tanárok ennek mostanában kezdenek tudatára ébredni. Tudniuk kell, hogy még nincs veszve semmi, a negatívumokból is erényt lehet kovácsolni. A tanár, amikor először kerül szembe valamelyik osztállyal, kénytelen el-tűnődni azon, hogyan “célozzon” az anyaggal egyszerre harminc különböző céltáblára. (A harminc céltábla egyébként mindig is ott volt, de a szigorúan a tudásszint alapján kialakított, viszonylag homogén osztályokban ezt gyakran nem ismerték fel.) Ha a tanárnak szerencséje

van, akkor felismeri, hogy az anyag, amivel “célozni” érdemes, az arra is alkalmas, hogy “közzszemlére tegyék”, és minden gyerek olyan mélységben közelítse meg, amilyen szinten ő arra képes. A tanár arra is ráébredhet, hogy bizonyos mértékben a gyerekeknek így egymást kell majd tanítaniuk. Ha idáig eljut, akkor annak sincs akadálya, hogy felismerje, hosszú éveken keresztül milyen csodálatos tanítási segédeszközt hagyott kisiklani a kezei közül: a gyerekek, mivel egymás nyelvét beszélnek, gyakran a tanároknál jobban ismerik azokat a szavakat, melyekkel az egyes fogalmakat be lehet vésni. A gyerekek pedig fokozatosan rájöhetnek, hogy ha valaki egy nála kevesebb ismerettel rendelkező embernek elmagyaráz egy – akár csak félig kész – gondolatot, akkor ezzel ideális eszközt talál arra, hogy azt saját maga számára is tovább tisztázza, finomítsa. Ez nem a pedagógus ellustulását eredményezi, hanem egy pozitív, előrevivő lépést jelent: a gyerekek, miután lehetőséget kaptak a bizonyításra, nagyon segítőkészek lesznek egymás iránt, és örülnek, ha alkalmuk nyílik ennek demonstrálására. Mindez pedig segít megoldani a motiváció problémáját, amely az ilyen szituációkban ismételten hajlamos felütetni a fejét. Abból a tapasztalatból kiindulva, hogy amikor az anyagot rázúdították a gyerekekre, sokan közülük az idő nagy részét ellenállással, elzárkózással töltötték, a pedagógusok többsége azon aggódik, hogy ha lehetőségeket és bizonyos mértékű szabadságot biztosítanak a tanulóknak, akkor a diákok ölbe tett kézzel fognak ülni, és semmi nem történik. Nagy meglepetésükre azonban amikor kipróbálják, akkor kiderül, hogy a gyerekek egyáltalán nem dolgoznak lustábban, mint azelőtt. Az általános iskolákban ekkor már gyakorlatilag nyert ügyünk van (a csata azonban a középiskolákban még mindig komoly erővel folyik.) Az iskola mai képéhez már természetes módon tartoznak a különböző osztály-projectek, a gyerekek csoportos vagy páros munkája, az osztálytermen kívül zajló munkaformák, a katedrát boldogan mellőző tanárok. Ennek persze az az előfeltétele, hogy a gyerekek megtanulják, hogyan oldjanak meg különböző problémákat, milyen módon vonhatják be az együttműködés különböző formáit a képességfejlesztő tevékenységekbe, azaz megtanulják, hogyan aknázzák ki és hogyan kezeljék egymás erősségeit és gyenge pontjait.

A tanítási dráma, akár mint önálló tantárgy, akár mint technika, ezt a folyamatot tudja elősegíteni azáltal, hogy újabb és újabb elemekkel gazdagítja a tanulási szituáció társas feltételrendszerét. A szerepjátékon keresztül a tanár olyan reakcióknak is teret enged, melyeket a hétköznapok érvényesülő szerepe nem tesz lehetővé a gyerekek számára: az okos tanár nem a főnök, a vezető vagy a bíró szerepébe lép (még akkor sem, ha a gyerekek ezt várják tőle), hiszen ez csupán reális tanári szerepének kiterjesztése, módosítása lenne: inkább a hírnök, a futár vagy a tanácsadó szerepét választja, mely szerephelyzetekből finomabb eszközökkel, alulról vagy a háttérből tudja irányítani a cselekményt. Ezzel összehasonlítva a TIE a reakciók szélesebb körét mozgósíthatja: a tanár mégiscsak tanár, még amikor szerepet játszik is: a gyerek viselkedését mégiscsak erősen szabályozza, hogy ismerik őt. Egy provokatív drámai szituációban például a gyerekek többnyire kétféle magatartásformát követnek: vannak, akik

visszarettenek a “szereplő” provokálásától, mert félnek a valóságos személy haragjának következményeitől; mások pedig túlságosan is élvezik azt a lehetőséget, hogy szembeszállhatnak a tanárral, s a dráma mentesíti őket a konzekvenciáktól. Ezek teljesen természetes és indokolható reakciók, de a helyzetből mindkét esetben elvész a dráma, mert a konfliktus hordozója maga a tanár – azaz nem az általa játszott szerep – lesz. A színész-tanárra ez a megállapítás nem érvényes: a gyerekek számára ő teljes egészében azonos a szereppel, melyre így a drámán belül biztonságosan és természetesen reagálhatnak. Ez a bemutatásra (a reakció kivetített formában való megjelenésére) és a részvételt igénylő formákra egyaránt érvényes.

A dráma lényegét tekintve a szociális érzékenység fejlesztését segítő tevékenység. Egyik legfontosabb funkciója a magatartásformák elemzése: az emberek egymáshoz, a társadalomhoz, a társadalmi intézményekhez és az erkölcsöz való viszonyának vizsgálata, illetve annak tudatossá tétele, hogy miként vezet a motiváció valamely viselkedéshez, ez pedig következményekhez. Felhívja a figyelmet a kényszerítő tényezőkre és problémákra. Ezzel az egész folyamattal részletesebben a következő fejezetben foglalkoznánk¹ (és ez amúgy is át- meg átszövi a TIE tevékenységének egészét), úgyhogy elegendő most csak egy rövid példával szolgálnunk. Az egyik nagyhatású és népszerű program, melyet *Azt nem teheted* címmel játszottak, egy olyan fiatalemberről szólt, aki azt fontolgatta magában, vajon a főiskolai tanulmányok hosszú távú előnyei vagy a munkába állás és pénzkeresés rövid távra szóló örömei mellett határozzon-e. Fejében egyrészt szülei óhaja visszhangzott (akiket nagyon szeretett, és akik továbbtanulását szorgalmazták), másrésztől minduntalan független életet élő bátyja és barátai jutottak eszébe. A tizenöt évesekből álló közönségnek cseppet sem okozott nehézséget a hőssel való azonosulás, és könnyedén megtudták fogalmazni, hogy mit látnak benne. A program a továbbiakban feltárta a hős nehéz helyzetét, becsülettel szólt a fontosabb konfliktusokról, és pártatlanul vitára bocsátotta őket. Így leírva a project nehézkesnek és érdektelennek, elcsépeltnek és banálisnak tűnhet. Valójában látványos színházi elemekben gazdag program volt, tele akcióval és ritmussal, erőteljes és árnyalt figurákkal, valamint hatásos, jól (és a közönség nyelvhasználatához közel álló stílusban) megírt dalokkal. Egy felnőtt megfigyelő az előadás végén csak annyit fűzött a látottakhoz, hogy a befejezés előre kiszámítható és melodramatikus volt. A fiatalok válasza azonban azonnal megsemmisítő vereséget mért rá: “Maga talán már túl sok darabot látott, sok ilyet látott már korábban. *Mi* nem vártuk, hogy ez lesz a vége, és nekünk halálosan tetszett.” E szavakat az osztály részéről egyetértő moraj fogadta, az arrogáns felnőtt pedig csendben elhagyta a termet.

(Ez a felnőtt én magam voltam.)

*Nyersfordítás: Pereszlényi Erika
A szöveget gondozta: Kaposi László*

¹ A szerző a szövegben több esetben tett ígéretet egyes témák későbbi kibontására. Sajnos itt és most nem áll módunkban közölni a folytatást... (A szerk.)