

dokumentációk – köztük a szerzői jogok is – megtalálhatóak az Akkreditációs Központ iktatásában, adminisztrációs, dokumentációs rendszerében.

Én, mint a HKT-2000 Közhasznú Alapítvány kuratóriumi elnöke, nem tudok arról, hogy a szervezete által akkreditált tanterv neve megváltozott volna (lásd: Magyar Közlöny, 2004/68/II. szám 2141- 2436. oldal), ezért arra kérem a szerzőt, és másokat, hogy hivatkozásaikban használják helyesen a kerettanterv nevét – „*Humanisztikus Kooperatív Tanulás*” – mindenféle egyéb önkényes kiegészítés, s megkülönböztető jelzések nélkül.

Természetesen nagyon örülök a szerző írásának, hiszen a *Humanisztikus Kooperatív Tanulás* programjára hívja fel a figyelmet a drámapedagógia szemszögén keresztül.

Csirmaz Mátvás

Merre van a Makarenko utca?

– az iskolai fenytés kérdéséről egy drámatréning tapasztalatai alapján –

Novák Géza Máté

„...felnő gyermekünk... fáj dalmunkat
hordja tovább s a félelemre... a
rombolás szabadságával válaszol”
(Zalán Tibor)

Értéktrend?

A hazai felsőoktatásban oktatóként tevékenykedve látom, hogy hallgatóinknak milyen nagy szükségük van olyan új eljárások, alkalmazott technikák, pedagógiai módszerek megismerésére és elsajátítására, melyek megsegítik őket a korunkra alaposan átfomálódott, mondjuk ki: elerőtlenedett oktatási-nevelési szinterek konfliktusokkal terhelt helyzeteiben.

„A legtöbb pedagógus egyre gyakrabban szembesül azzal, hogy a gyerekek kulturális fogyasztásában érvényesülő értéktrend folyamatosan távolodik attól az értékvilágtól, amelyet a pedagógus – és tegyük hozzá, az iskola egésze, a pedagógiai program, a helyi tanterv, a tankönyvek – közvetíteni szeretne. 'Akármít is teszek, akármilyen jó programot kínálok a gyerekeknek, a média, az Internet, a reklámok által megjelenített kulturális minták sokkal erőteljesebben hatnak' – panaszkodnak különböző beszélgetésekben a pedagógusok.” (Schüttler 2006)

Az eddig végzett vizsgálatok eredményei (Szitó 2004 és 2005) azt mutatják, hogy drámaprogramok sikerét, elterjedtségét az iskolákban segíthetné a sajátos nevelési igények mentén kidolgozott és megvalósuló pedagógiai módszerek alkalmazása, a professzionális fejlesztőmunka és az iskolai reform, beleértve a pedagógusok szemléletváltását.

Nem elhanyagolható és sajnálatosan közép-európai probléma, hogy az oktatásból-nevelésből ma Magyarországon hiányzik az átfogó mentálhigiénés szemlélet. Az elerőtlenedett, nem hatékony tanulási folyamatot pedagógusaink – sokszor joggal – a tisztelet, a segítőkészség, az együttműködés hiányával és a motiváció hanyatlásával magyarázzák.

A dráma hatékony és erőteljes eszköz lehet az iskolai értékközvetítésben, amennyiben az iskolai kapcsolatok minőségére kérdez rá. Ehhez természetesen elő kell segítenünk a pedagógusok szemléletváltását a pedagógiai konfliktusok kezelésében is. Magyarországon ma még kuriózum az olyan oktatási-nevelési intézmény, ahol iskolapszichológus, drog-koordinátor, ifjúságvédelmi szakember és szabadidő-szervező csapat alkot annak érdekében, hogy a diákság és a tantestület mentális egészségét óvják, gondozzák.

Több mint elgondolkodtató, hogy a rendszerváltozás óta eltelt tizenhat évben az oktatás átfogó reformja nem történt meg, miközben „a tudatosan vállalt értéktrend hiányáról”, „értékválságról” szóló társadalmi diskurzus felerősödött. Egyre inkább konszenzus van abban a tekintetben is – legalábbis a neveléstudomány kutatói körében – hogy a hazai edukáció reformját nem lehet tovább halogatni. Legutóbb Báthory Zoltán így írt erről: „...demokratizálni és modernizálni kell az oktatásügy egész rendszerét; az iskolastruktúrát, a szemléletet és az intézményi folyamatokat egyaránt. (...) A közoktatás reformja társadalmi érdek, a társadalmi fejlődés lendkereke, nem lebeg az űrben, nem liberális játékszer.” (Báthory 2006)

„Értékközvetítés napjainkban” című tanulmányában Bábosik Zoltán – miután sorra veszi a fontosabb gondolkodók értékelméleti fejtegetéseit Arisztotelésztől Kanton át Hartmannig – a magyar társadalom hanyatló értékiszocializációjából vezeti le az iskolai értékközvetítés szükségességét: „jellegzetes kórtünet, hogy jelenleg a társadalmi értéktrend csúcsán az anyagi értékek és ezen belül is a pénz áll. Mindez szélsőséges egoizmussal, valamint az erkölcsi elvek teljes hiányával párosul.” Hankiss Elemérre és Vekerdy Tamásra hivatkozva Bábosik hangsúlyozza: „Szükséges lenne erősíteni a hatékony és felelősségteljes cse-

lekvés, az emberi öntudat és autonómia értékeit, ugyanakkor semlegesíteni a kelet-európai modernizációs folyamat alattvalói tudatra szocializáló, személyiségromboló és közönyössé torzító hatását. Erősíteni kellene továbbá az emberi személyiség, a közösségek és az igazi társadalmi szolidaritás kibontakozását elősegítő értékeket. Ezen értékiszocializációban olyan készségek fejlesztése indokolt, mint az önismeret, a belső és külső konfliktusok oldásának készsége, a demokratikus viselkedés készsége...”

A diagnózis felállítása után válaszokat kell találnunk a *hogyan* kérdésére: érvényes, tanulóközpontú, hatékony pedagógiai programok *metodikájával*. Az elmúlt években néhány kérdést már megpróbáltam körbejárni a gyermekfilozófia és dráma együtt-tanítása során, mint például:

- Hogyan mélyítheti a drámával való tanulás a fiatalok ön- és társismeretét, problémamegoldó képességét, illetve a felelősségről való gondolkodását?
- Milyen pedagógiai értéktöbbletet tudunk felmutatni, ha drámával tanítunk?
- Hogyan segítsük tanulóinkat, hogy személyiségbeli érésük során értékválasztásuk tudatosabb legyen?
- Miként lesznek képesek az értékek mentén való kritikai gondolkodásra?
- Hogyan segítsük őket a toleráns, elfogadó és nyitott attitűd kialakításában, ha a másik nemről, más nemzetekről, más kultúrákról, más vallásokról, más világnézetekről van szó?

„A dráma és a színház olyan világok, melyek nagyon kellemesek és befogadók tudnak lenni hozzánk a tanulási folyamat első szakaszában. Ha viszont képesek vagyunk arra, hogy a felszín alá nézzünk, azt kapjuk, hogy kegyetlen és könyörtelen eszközei lesznek a társas emberi kapcsolatok vizsgálatának.”
(Gallagher 2001)

Az iskolai értékközvetítésnek kell, hogy jöjjön, s benne a drámának, mint pedagógiai alternatívának, úgy is, mint az iskolai konfliktusokat elemezni képes, az erőszakmentes kommunikációt elősegítő módszernek szükséges, hogy létjogosultsága legyen.

Meddig büntetés? Honnan megalázás?

Az iskola, mint szűkebb tükre társadalmunknak folyamatosan generál olyan helyzeteket, amikor a pedagógus értékrendje mérlegre kerül. Nem léphetünk kétszer ugyanabba a tanáriba anélkül, hogy föl ne merüljön a kérdés: azok a nevelési elvek, amelyeket magunkénak vallunk, az adott helyzetben éppen a gyereket (a bontakozó személyiség védelmét), az oktatást (eredményességet) vagy a gondosan féltett pedagógusi (hatalmi) pozíciót szolgálják?

Üdvös volna a – Dorothy Heathcote¹ által paradigmákba rendszerezett – *drámatanári éthosz* szellemében feldolgozni az iskolai konfliktushelyzetekben felszínre kerülő problémákat úgy,

1. hogy a pedagógus megőrizhesse, és minden körülmények között tudja vállalni értékrendjét, melyet nem befolyásol társadalmi vagy oktatáspolitikai trend;
2. hogy megvalósítani képes és törekvéseiben elősegíteni kész legyen a „Ne árts...” – mondhatnánk: magától értetődő – morális és humánus parancsát;
3. hogy a nevelő-nevelt kapcsolatának észlelt sérüléseit lehetősége legyen – például rendszeres iskolai team-üléseken, vagy pedagógus továbbképzéseken – külső tréner, szakember, mediátor előtt visszatükrözni.

A gyermeket megbüntető pedagógust a gyermeket megalázó pedagógustól sokszor csupán egy szófordulat, egy indulat és érzelemvezérelt gesztus választja el.

„Ez az iskola egy tanárnak büntetőtelep” – halljuk a Sverak-film² főszereplőjének diákjait intó mondatát. A képsorok megdöbbenőek: mit keres egy katona az osztályteremben? De gondoljuk hozzá és szóaltassuk meg rögtön a tanár úr „belső hangját” is!...

Iskolasztorik

Mire figyelmeztetnek a tanulói túlkapások, az eltussolt vagy botrányos pedagógus-pofonok, vagy szokjunk lassan hozzá, hogy közoktatásunk kapuiban „fortélyos félelem igazgat minket”?

Úgy tűnik, az iskolai fenytés kérdésköre kapcsán még ma is tabutémát feszegetünk. Vekerdy Tamás 1983-ban írott gondolatai mit sem vesztek aktualitásukból³, sőt könyvének 2006-os új kiadásában a

¹ D. Heathcote: Drama and Symbolic Activity, In: *The Fight for Drama – The Fight for Education*, NATD, 1990. (idézi: Szauder E. 2006).

² A filmrészlet leírását lásd a pedagógustréninget közlő fejezetben!

szülők-gyerekek *viszont-agressziójáról* szólva föl hívja a figyelmet az iskolai kudarcok és szorongások agressziót kiváltó mechanizmusára is. (Vekerdy 2006, p162.) Mégis nagyon ijesztő, ha az iskolai színtér változik csataterré, amikor az indulatok elszabadulnak.

Testnevelő tanár hónapokon át medicinlabdával rugdos falhoz állított kiskamaszokat, míg egyikük, többszöri bepisülés után jelteni mer; a tanár eltávolítása után az osztály hónapokig nem tér magához a sokkból. Barátságos mosoly kíséretében csíp bele a gyerek arcába a bájos angoltanár – naponta többször is. A verbális agresszió⁴, a nyelvi terror talán még ennél is durvább. Véget nem érő történetek kerin- genek a „tanári szadizmus” kifinomult és lebukás-biztos változatairól. Vannak komoly történelemórák, ahol nyíltan rasszista tanítások folynak, és véget nem érő zaklatásuk az „idegeneknek”. Egy neves buda- pesti gimnázium tanulója végre e-mailben kér segítséget egy civil szervezettől: beszéljünk végre „a taná- rok dolgairól”. *Honlap*, melyen ez a beszéd elindulhatna, a diákok, pedagógusok és civil segítő szerveze- tek cselekvő részvételével, Magyarországon még nem készült⁵.

De a kezelhetetlen helyzetektől fél a pedagógus is. Nem kér időpontot az osztályfőnöktől a sértett gyermek büszke szülője, jön, és elégtételt vesz: ököllel. Speciális iskolában a rettegő nevelő nyakában közvetlenül a rendőrségre riasztó szerkezet lóg, beélesítve. Otthon porig alázott, rendszeresen vert „túlko- ros” fiú alig várja, hogy az iskolában törlesszen, tanár nő vagy osztálytárs egyaránt áldozat lehet.

Az iskola kriminalizálódik...

Általános iskola – a tanári és a tanulói sztereotípiákról

Dramatréning pedagógusoknak filmrészlet felhasználásával⁶

TÉMA: Tanári és tanulói sztereotípiák; pedagógiai konfliktusok kezelése; a pedagógus mint értékelő és erkölcsi lény; a tanuló személyiségének integritása; a szenvedésokozás tilalma.

CÉL: A tanítási dráma fiktív keretén belül döntéshelyzetek előidézése; a tanári és tanulói sztereotípiákból adódó konfliktushelyzetek elemzése; konstruktív megoldások kidolgozása az adott pedagógiai konf- liktushelyzetben; a tanítási dráma munkaformáinak valamint alkalmazási lehetőségeinek megismerése közvetlen tapasztalatszerzés során.

RÉSZTVEVŐK: pedagógusok

IDŐKERET: 180 perc

ESZKÖZÖK: vizuális tábla, videolejátszó, televízió, csomagolópapírok, íróeszközök, színes papírok és filctollak, blue tack.

Instrukciók, tevékenységek, munkaformák

1. Rajzold le az általános iskoládnak egy részletét, egy olyan helyszínt, amely fontos volt számodra, amikor 14-15 éves voltál! (*egyéni feladat*)
2. Mutasd be a rajz segítségével ezt az épületrészletet a társadnak; próbáld meg felidézni, hogy miért volt számodra és az akkori közösséged számára emlékezetes ez a helyszín! Legyen a bemutatás minél részletesebb! (*páros munka*)
3. Szoborjáték. Vedd föl egy olyan tanárnak a szobrát, aki éppen órát tart a diákjainak! Nyolc ütem alatt lazítsd le és formáld meg újra szoborban ezt a tanárt, amint éppen egyedül marad egy tanteremben!
4. Eminens és renitens tablók. Alkossatok meg a fél csoport együttműködésével 2-2 tablót arról, hogyan láttok egy 14-15 éves gyerekekből álló osztályt akkor, amikor bent van a tanár, és hogyan, amikor nincs! A tabló készítésekor találjátok meg a legtúlzóbb megjelenítési formát: a „*legeminensebb*” és a „*legrenitensebb*” osztályt kell most ábrázolnotok! (*osztott csoport*)
5. Bemozdított tablók. Mutassuk be egymásnak a négy tablót! Megadott jelre indítsatok el belőle egy maximum 5 másodperces jelenetet! (*félcsoportos prezentáció*)
„Az utolsó csepp a pohárban...” Három-négyfős csoportban a játékos osszanak meg egymással olyan történeteket, amelyekben egy renitens osztály közössége magatartásával elérte, hogy tanárunk ne men-

³ „Nagy agressziós feszültségben élünk mi felnőttek – és nagy agressziós feszültséget váltunk ki gyerekeinkben. Ha hipokrizis nélkül, őszintén tudnánk szót érteni a pedagógustársadalommal és a szülőkkel a testi fenyegetések ügyében, nagy lépéssel juthatnánk előbbre. Ehhez mindenekelőtt tudomásul kellene venni, hogy testi fenyegetés ma Magyarországon van.”

⁴ Fülöpné Böszörményi Aliz cikkében (Fülöpné 2003) e témáról finom distinkciókat tesz a tanítók verbális agressziójának különböző megnyilvánulásait elemezve.

⁵ Kanadában igen színvonalas és hatékonyan működő ilyen site: www.bullying.org

⁶ Novák 2006b

jen be többé órát tartani középük! Vizsgálják meg ezeket az élményeket a tanári viselkedés nézőpontjából is! Válasszák ki, vagy találják ki közösen: mi lehet a legerősebb cselekedet egy tanórán, amely után a tanár úgy érzi, „ez volt az utolsó csepp a pohárban”! *(kiscsoportos egyeztetés, történetalkotás)*
A közös kiscsoportos történetalkotás forgatókönyve: saját élmény megosztása (akár szemlélőként, akár résztvevőként volt benne, a mesélő próbálja távolságot tartani saját történetétől; tudom, nem könnyű feladat ez!); rövid diskurzus az elhangzó sztorikról; közös pontok, motívumok kiemelése; végül a közös történet összerakása, amely teljesen független is lehet a személyes történetektől, de valamelyik sztori variációja is elfogadható. Mielőtt(!) az egész csoport előtti prezentációra sor kerülne, a történetről a csoporttagok „hátsák” le a személyes elemeket – távolítsunk, amennyire szükséges a valódi karakterektől.

6. Meséljétek el a történeteket *(minden csoport előzetesen választ egy mesélőt)*! Egyeztessünk egész csoportban a történetekről! Melyiket gondolják a résztvevők a legerősebbnek? A foglalkozást vezető tanár célja: ráirányítani a figyelmet a tanári túlkapasok és az eldurvult diákcsinnyek mögött meghúzódó erőkre. Amennyiben a történetek nem elég erősek *(bár ilyen eset még nem fordult elő, azért legyünk rá felkészülve)*, emeljen ki ő egy történetet, amelyben egyaránt nyilvánvaló a történet pedagógus és diák szereplőjének a felelőssége *(„Vajon mikor, mely pontokon követett el hibát a pedagógiai konfliktus történésekor?”)*, és elemeztesse a játzókkal alaposabban ezt a szituációt! *(egész csoport)*
7. Gondolatösvény. Képzeld el a tanár/nő útját hazafelé az iskolából. Hangosítsuk ki gondolatait a „gondolatösvény” munkaforma segítségével – a tanárt itt a foglalkozásvezető játssza! *(egész csoport)*
8. Hazafelé az iskolából. Készítsünk rövid, páros jeleneteket az osztály tanulóinak szerepébe lépve arról, hogyan látják a délelőtti történést a diákok! Megajánlott szerepek: „Főkolompos” – a „csinny” kitervelője; „Barát” – bár csak szemlélője, de passzív résztvevője a tanár/nő kikészítésének, Főkolompos barátja. A beszélgetés improvizáció, ne tartson tovább két percnél! A STOP jel után fagyasszák be a jelenetet, és maradjanak szerepben! *(páros improvizáció)*
9. A drámatanár kérdez. Tegyük fel olyan kérdéseket a szerepben lévő játzóknak, amely karakterük nézőpontjából mélyíti, és megvilágítja a szituációban betöltött szerepüket! *(párok, egész csoport)*
10. Naplórészletek. Válasszunk egy karaktert, majd készítsük el egyénileg, megteremtve a nyugalmat az íráshoz, a Tanár/nő, a Főkolompos, a vagy a Barát monológiát/naplórészletét. Két percig írjunk úgy, hogy ne gondolkozzunk a szavakon, ne is emeljük föl a tollat a papírról – automatikus írással.

Megjegyzés

Itt valójában új drámaóra kezdődik el. Eddig hangsúlyosan a tanulói túlkapasok, az eldurvult diákcsinnyek álltak az óra fókuszában. Ezzel a váltással – a filmbejátszással – egészen új kontextust fölvéve sikerülhet elérni:

- *hogy a probléma – kontextuálisan – egészen más megvilágításba kerülve, a résztvevőkben újabb kérdéseket fogalmaztasson meg;*
 - *hogy „befókuszáljuk” a tanári (iskolai nevelőmunkában alkalmazott) fenyítés meglehetősen extrém problematikáját;*
 - *hogy a foglalkozás végéről nézve újra lehessen értelmezni mindazt, ami az első részben történt;*
 - *hogy a résztvevő pedagógusok mindegyikét morális állásfoglalásra készítse a konkrét helyzet kapcsán felgyülemlett, és a hozzá kapcsolódó játékokban reményeink szerint sikerrel elaborálódó feszültség.*
11. Filmrészlet bejátszása. Nézzük meg Jan Sverak *Általános iskola* című filmjének 5 perces részletét! A filmrészlet: *a gyerekek épp az iskola épületén lévő feliratot dobálják, amikor megjelenik az igazgató úr, hogy bemutassa a gyerekeknek az új osztályfőnököt, Hnizdo tanár urat. A gyerekek rögtön ízelítőt kapnak az új nevelő pedagógiai elképzeléseiről, amikor Rosenheim négy és fél percet késik az óráról...*
 12. Előzetes magyarázó szöveg a filmrészlet⁷ elé: *A film közvetlenül a II. világháború után játszódik egy csehszlovák kisvárosban. A háborúban „edződött” gyerekek magatartásukkal kikészítik Maksova tanárnőt, aki elmeegógyintézetbe kerül. Helyette új osztályfőnököt kapnak Igor Hnizdo tanár úr személyében, aki a háború során részt vett az antifasiszta ellenállásban. Az új tanár szigorú, katonás pedagógiai módszerei jelentősen eltérnek Maksova tanárnő „lelkiző” egyéniségétől. A tanár úr a gyereket tenyerükre mért pálcacsapásokkal nyilvánosan megszégyeníti.*

⁷ Forrás: Etika mozgókép-szöveggyűjtemény (VHS-kazettán)

13. A filmrészlet megtekintése után „kérdő-körrel” írjunk össze minél több kérdést (*foglalkozásvezető a vizuális táblára jegyzetel*) erről a helyzetről, úgy, hogy minden új kérdésnek az előtte elhangzott kérdéshez kell (akár távolról is, de) kapcsolódnia! (*egész csoport*)
14. Ajánljuk meg a csoportnak a filmbeli osztály szerepét! Tisztázzuk (*egyeztetés*), hogy mitől sajátos ezeknek a gyerekek a helyzetük (elvesztették apjukat a háborúban, nem tanultak a háború alatt, családjukban és kortárs közösségeikben megváltoztak az erkölcsi és életvezetési normák, nagy az életkori szórás stb.)! Nagycsoportos improvizációban találjanak ki egy stratégiát Hnizdo tanár úr „nevelési módszerei” ellen! Legyenek fölkészülve arra is, hogy a jelenet egy bizonyos pontján belép közéjük az igazgató úr! (*egész csoportos egyeztetés, felkészülés a szerepbelépésre, nagycsoportos improvizáció*)
15. Tanári szerepbelépés. A foglalkozásvezető elindítja a nagycsoportos improvizációt, majd (kb. 1 perc múltán) az igazgató szerepében bekapcsolódik a jelenetbe. Szerepből irányítja, terelgeti a játzókat a (kompromisszumos?) megoldás felé. (*nagycsoportos improvizáció tanári szerepbelépéssel; az óra alternatív folytatása lehet a fórum-színházi változat: Hnizdo tanár úr, Igazgató úr és Rosenheim szereposztásban, Hnizdot nem lehet rendezni*)
16. Egyeztessünk, gondolkodjunk a játszottakról! Vegyük sorra az imént följegyzett kérdéseinket, válaszoljunk meg, és vitatkozzunk róluk!⁸ Milyen munkaformák működtek/vagy nem működtek igazán jól, és melyek szolgálták a mélyebb megértést? Milyen tanári/tanulói sztereotípiáknak kellene változni, vagy megsemmisülni ahhoz, hogy a különböző pedagógiai konfliktusokban az erőszakmentes kommunikáció megvalósulhasson? (*egész csoportos egyeztetés*)
17. Fejezd be az alábbi mondatokat⁹: **a:** „*A testi fenytés hatékony eszköz lehet az iskolai nevelőmunkában, mert...*” és **b:** „*A testi fenytés soha nem lehet eszköze az iskolai nevelőmunkának, mert...*” (*kiscsoportos munka, a kérdéseket nem egy időben kapják; a csoport egyik, önként vállalkozó tagja – miután a válaszok megszülettek - képviseli csoportját a másik csoport előtt, érvekkel igyekezve megvédeni társai nézőpontját*)
18. Monológok és szobrok. Az óra lezárásaként megajánlunk egy költői/színházi munkaformát:¹⁰ vegyük elő a foglalkozás közepén készített monológokat. Válasszuk ki a szövegből azt a 3-4 sort, amelyet – most, immár az egész foglalkozás tapasztalatai alapján – a legerősebbnek érezzük! Olvassuk föl egy kör mentén, egymás után! Minden felolvasás után – mintegy megajándékozva a felolvasó játzótarunkat – a csoport minden tagja, a kör ívén elhelyezkedve hozzon létre egy olyan szobrot, amellyel úgy érzi, legjobban kapcsolódnia tud mindahhoz, amit a monológgal szerzője ki akart fejezni!

A drámafoglalkozás hatása a résztvevők pedagógiai gyakorlatára

Az (iskolai) erőszakról szóló drámaprogramok sorra születtek az elmúlt évek hazai színházi nevelési, drámapedagógiai gyakorlatában (pl. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ: Legyek Ura, Impulzus-tábor; Káva Kulturális Műhely: Dígó; 21. Színház a Nevelésért Egyesület: Teresa¹¹); Kathleen Gallagher és John Somers 2004-es budapesti tréningje óta nemzetközi kitekintésünk is nyílt a dráma új, társadalmilag sürgető akció-területei felé.

A testi fenytésről szóló drámaórámon mégis meglepetésként ért a pedagógusok (leendő drámatanárok) érintettségének igen nagy aránya, illetve, hogy többségük egyetértene – „elvben és a körülmények

⁸ Néhány kérdés 13 éves gyerekektől, akikkel játszottam ezt a foglalkozást: *Szabad-e valakit megverni, ha már nagyon rossz? Jó-e a túlzott szigor? Lehet-e veréssel nevelni? Miért vettek fel egy ilyen tanárt? Nincs más módszer? Miért túrik ezt a gyerekek? Mit szólnának a szülők, ha tudnák? Értik-e a gyerekek ezt a módszert? Mi az oka annak, hogy ennyire rosszak?*

Néhány kérdés pedagógusoktól, akikkel játszottam ezt a foglalkozást: *Milyen hátrányai lesznek ennek a „nevelésnek”? Meddig tart majd a hatás? Tényleg ilyen rosszak, vagy a tanárnő volt gyenge? Figyelt-e valaki igazán rájuk? Mennyit engedhet meg magának egy tanár? Lehet-e így bánni háborúban sérült gyerekekkel? Kitől kérjenek segítséget? Ha megjavulnak, visszajön Maksova tanárnő? Mire lennének vevők a gyerekek?*

⁹ Ez itt a tréninget vezető drámatanár szándékos provokációja. Több, mint elgondolkodtató azonban: a tréningen résztvevő pedagógus csoportnak csupán 50%-a (tehát 4-ből 2 kiscsoport!) látta át, hogy az első kiegészítendő kérdést nem szabad komolyan venni...

¹⁰ Kathleen Gallagher, kanadai drámatanár gyakorlata.

¹¹ „Néhány alapvető kérdést nem lehetett megkerülni a színházi tréningek során: Mit tesz veled a dühöd? Hol van az agresszió helye az életedben? Mi motiválja az indulatok által gerjesztett feszültséget? Hogyan részese ennek a helyzetnek az agresszor, az áldozat és a harmadik, a szemlélő? Mit jelent az, hogy „részese lenni egy agresszív helyzetnek”? Lehetséges-e, hogy agresszivitásról önmagában nem, csak *helyzetről* beszélhetünk, és a helyzetben jelen lévő szereplők játszmáiról, egy jól lekövethető dominancia-harcról? Létezik-e az agresszióknak a pedagógus által is elfogadott formája? Képesek vagyunk-e külső szemlélőként *nem* odaállni egyik oldalra? Mit jelent „harmadik szemlélőnek” lenni? Hogyan lehet az *agresszív helyzet* konfliktusához – és annak összes szereplőjéhez – felnőttként és segítő módon viszonyulni?” (Novák 2006a)

kényszerítő hatására” – a testi fenyegetés nevelőmunkában való alkalmazásával. A foglalkozás végére, a „diákszerepeket” letéve pedagógusként kénytelenek voltak szembenézni saját eszköztáruk határaival, és azokkal a lehetőségekkel, melyeket, számukra igen meglepő módon, társaik megoldásként még elfogadhatónak tartanak.

A drámatrénings során (illetve következményeként) egy olyan konfliktuskezelési technika alkalmazására ösztönzöm a résztvevőket, ahol előítéletektől mentesen, nyílt és őszinte diskurzust lehet folytatni egymással (és majdan a gyerekekkel) a szerepek védelmében megélt helyzetekről.

A képzésen az alábbi eljárások különösen támogatandók:

- Próbáljunk meg minél többet *kérdezni* és *kérdeztetni* a kialakult konfliktushelyzetről! A kérdéseket rögzítsük írásban!
- Sajátítsuk el a legalapvetőbb drámatanári kérdezőtechnikákat!
- A sajátélményű történetek a csoport által a közös történetbe bedolgozhatóak, de *nem kijátszhatóak*.
- A diskurzus kerülje a *pszichodramatikus jellegű* önfeltáró megnyilvánulásokat; más szavakkal: a vi-tavezető legyen résen, hogy általánosítva is sikerüljön a konkrét helyzet vagy történet mozgatórugóit megérteni és megfogalmazni!
- Kerüljön középpontba a probléma tudatosítása: legyen tiszta a résztvevők számára, hogy az adott szituációban mit jelent a felelősség vállalása a gyerek és mit a pedagógus számára!
- Kapjanak a résztvevők intenciókat arra vonatkozólag, hogy mit jelent a drámapedagógiai munkában a facilitátorként és/vagy mediátorként csoportot működtetni!
- Mielőtt belevetnénk magunkat a konfliktusoldó drámapedagógiai munkába, Szauder Erik intelmét nem árt megfogadnunk:

„A facilitátor- és mediátor-szerepről szólva ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy a pedagógus saját etikai alapállásának háttérbe szorítása, a tanuló e téren megvalósuló szabadságának biztosítása nem lehet azonos az erkölcsi relativizmussal, a „minden mindegy” hirdetésével. Mindenképpen lennie, maradnia kell olyan alapvető etikai korlátoknak, melyek áthágásának tilalmát a nevelő egyértelműen képviseli.” (Szauder 2006)

Makarenko utca híján és makarenkói pofonok helyett álljon itt – befejezésül – két gondolat a makarenkói hagyományból!¹²

Az egyén önmegvalósítása csak közösségi keretek között képzelhető el; és mi sem természetesebb, mint hogy „a makarenkói örökség számára az emberi kapcsolatok és viszonyok teljes szövevénye jelenti a pedagógiai folyamat alapját”. (Bakonyi 1998)

Lehetséges, hogy Anton Szemjonovics ma drámapedagógiával foglalkozna?

Függelék

A pedagógusok jogai és kötelezettségei

„Az 1993. évi LXXIX. Sz. Köznevelési törvény

19. § (1) pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti az a jog, hogy:

- a) személyét, mint a pedagógusközösség tagját megbecsüljék, emberi méltóságát és személyiségi jogait tiszteletben tartásuk, nevelői, oktatói tevékenységét értékeljék és elismerjék,
- b) a nevelési, illetve pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés és tanítás módszereit megválassza,
- c) a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének kikérésével megválassza az alkalmazott tananyagokat, tanulmányi segédleteket, taneszközöket,
- d) a 4. § (2) bekezdésében foglaltak megtartásával saját világnézete és értékrendje szerint végezze nevelő, illetve nevelő és oktató munkáját, anélkül, hogy annak elfogadására kényszerítené, vagy készítené a gyermeket, tanulót.”

Az etikai kódex alapján:

„...a pedagógus akkor alkalmaz fegyelmezést vagy büntetést, amikor szakmai szempontból ezt tartja a legcélravezetőbb pedagógiai eljárásnak. A fegyelmezés és büntetés alapja a munkafegyelmet és a közös tevékenységet zavaró, valamint saját és a mások fejlődését gátló, romboló cselekedetek megítélése, az intézmény nevelési programjában foglaltaknak megfelelően. Fegyelmezés vagy büntetés alkalmazása közben a pedagógust nem vezetik negatív érzelmek.”

¹² Érdemes volna Makarenko nevelésfilozófiáját és gyakorlati pedagógiai munkásságát az alternatív pedagógiák, különösen a jelen drámapedagógiai gyakorlata fényében elemezni.

Irodalom

- BÁBOSIK Zoltán: *Értékközvetítés napjainkban*. Új Pedagógiai Szemle, 2006. január.
- BAKONYI Pál: A makarencői hagyatékról Nyugaton és Keleten. ÚPSz – 1998/09.
- BÁTHORY Zoltán: *Közoktatási reformmozaik*. Iskolakultúra, 2006. március.
- FÜLÖPNÉ Böszörményi Aliz: *Agresszió a gyermekintézményekben*. ÚPSz – 2003/01.
- GALLAGHER, Kathleen: *Drama Education in the Lives of Girls*. Toronto: University of Toronto Press, 2001.
- NOVÁK Géza Máté: *Dráma a megelőzés szolgálatában* In: Ifjú-kör 4. Szerk. Kapócs I., Maár M., Szabadka P.; Okker Kiadó, 2006. Budapest.
- NOVÁK Géza Máté: *Általános iskola – a tanári és tanulói sztereotípiákról*. In: Inkluzív nevelés – Drámapedagógia. Szerk.: Novák Géza Máté, Szauder Erik. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Bp., 2006.
- SCHÜTTLER Tamás: *Szerkesztés közben*. Új Pedagógiai Szemle, 2006. január.
- SZAUDER Erik: Drámapedagógia alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésében. In: Inkluzív nevelés – Drámapedagógia. i.k.
- SZITÓ Imre: A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekatív emocionális tapasztalat. Drámapedagógiai Magazin 33, 2005/2.
- SZITÓ Imre: Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? Drámapedagógiai Magazin 28, 2004/2.
- VEKERDY Tamás: Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével. Saxum Kiadó, 2006.

Két drámaóra a Hódító Pelle alapján

Pocsuvalszki Aliz

Kivándorlás

drámaóra 15-16 éveseknek

Martin Andersen Nexø Hódító Pelle című regényéből származik mindkét tervezet témája. A két, egymásra épülő óra közül az első tanítási dráma arra a kérdésre keresi a választ, hogy mit tehetünk akkor, ha jogaink sérülnek, ha szembesülnünk kell azzal, hogy az adott szó nem mindig minősül betartandónak. A kérdés vizsgálatahoz kellő távolytást ad a regény világa, hiszen így a diákok a XX. század elejére kerülhetnek, ahol Svédországból Dániába vándorolt munkásokat játszva találkoznak ezzel a problémával. Ezek a munkások az elvégzett munkájukért nem kapják meg a szóbeli megállapodás során ígért bért. Egyetlen konkrét szituációból kiindulva kell utakat keresniük, lehetőségeket megvizsgálniuk az őket ért sérelem kapcsán.

Alkalmazott drámamodell: csoportra épülő dráma külső problémával

Téma: A kivándorlás

Fókusz: Mit teyünk/tehetünk, ha munkajogi sérelem ér minket?

1. Újságcikk

A tanár bevisz egy fiktív újságcikket, ami Svédország és Dánia gazdasági különbségeit mutatja a XX. század elején, tudósít a kivándorlásokról, térben és időben elhelyezi a játékot (ld. 1. melléklet).

A szöveg feldolgozásának célja az, hogy a konkrét esetben érthetővé, elfogadhatóvá tegye a kivándorlást, a diákok valóban a jobb élet lehetőségét lássák benne, de megjelenjenek a két ország közötti különbségek is, ami elővezeti a hierarchiát.

2. Narráció

A tanár felajánlja a témát játékra. Elmondja, hogy a diákok a kivándorlók szerepét játszhatnak.

3. Rítus

A tanár felvezeti, hogy ez egy jó közösség, akik Svédországból ismerik már egymást, vannak kialakult szokásaik, például egy köszönés. A diákoknak kisebb csoportokban a közösségre jellemző köszönési formákat, pohárköszöntőket stb. kell kidolgozniuk – ezeket be is mutatják egymásnak.

4. Narráció

Az új élet helyszínének felépítése. Ehhez célszerű egy rövid bevezető narrációt alkalmazni, majd főleg információhordozó kérdésekkel élve kibontani azt.

„Megérkezésünk után nagy szerencse ér minket: nagyon gyorsan találunk munkát, ráadásul elszakadnunk sem kell egymástól, ugyanis mindnyájan egy majorságba kerülünk dolgozni, ahol szállást, ételmet és kétheti rendszerességgel bért kapunk a munkánkért. A birtok egy gazdag uraság tulajdona, minket az intéző vett fel dolgozni, vele állapodtunk meg (szóban!) a feltételekről.”

Néhány javasolható kérdés:

- Kivel érintkezhetünk gyakrabban a munkánk kapcsán?
- Külföldiekként milyen viszonyban lehetünk az itt élő („öslakos”) felettünkkel?
- Vajon milyen feladatokat kell ellátnunk?