

Novák Géza Máté:

Konfliktuskezelés és prevenció – dráma és színház az iskolai erőszak ellen (21. Színház a Nevelésért Egyesület drámapedagógiai modellprojektje)

A novella¹

És ő megszökik egy péntek éjszakán, 1994 novemberében. Telihold van, a levegő tiszta és hideg. Ilyenkor szoktak a csillagok is elveszni a téli égen. De ezen az éjszakán mindegyik csillag ragyog. Alattuk, mint egy világító lepel alatt, a fiatalok is kint vannak, az éjben jointot szívnak és vodkát meg sprite-ot kevernek. Néhányan fölneznék az égre, várva, hogy egy orosz vagy amerikai műhold keresztül száguldjon a Föld atmoszféráján, egyenesen a Victoriáig. Ahogy fölvilan, bevilágítja a sötétséget.

De ez a lány, ez a rendes lány és a másik lány valami másra várnak. Ők arra várnak, hogy valakit megleckéztessenek. Nemrég telefonáltak neki és kihívták őt ide. Mert ők tudják a lányról, hogy ellopta azt a könyvet, az ő drága könyvüket. Mert ő egy koszos latin, és mert neki tetszik az a fiú. Mert ő barna, és még nem is trendi vagy fit, és mert ő folyton hazudozik. És mert ők ezt mind tudják.

Nyomorulttá kell tenniük azt a lányt, ez a holdnál is világosabb. Soha nem adnak neki esélyt, hogy megértse a szerepét, amit neki szántak. És kezdődik végre.

Ha ezt valaki kívülről nézné, azt hihetné, hogy ez nem valóság. Ahogy a lányok, Lora és Sophie kínozták Teresát, ahogy nevettek, vagy sikítottak, talán olyanok lehettek, mint egy megfagyott kép, vagy mint a megszállottak. Nagyon hálásak most a sorsnak, hogy ők nem lesznek soha Teresák. Ahogy Teresa haját az öngyújtó tűzében tartják, el sem tudják képzelni, hogy Teresa kiáltani merne: - Elég! Hagyjátok abba!!

Talán azt is gondolják, hogy ez a csönd az ő érvényes menetjegyük ezen a pokoli utazáson, hogy soha ne kelljen úgy végezniük, mint ennek a lánynak. Ennek a nyomorult Teresának.

Iskolasztorik

¹ In: Joan McLoad: *The Shape of a Girl*, Novák Géza Máté fordítása.

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 aktualitásukból², sőt könyvének 2006-os új kiadásban a szülők, gyerekek *viszont-agressziójáról* szólva föl hívja a figyelmet az iskolai kudarcok és szorongások agressziót kiváltó mechanizmusára is.

Testnevelő tanár hónapokon át medicinlabdával rugdos falhoz állított kiskamaszokat, míg egyikük, többszöri bepiselés után jelteni mer; a tanár eltávolítása után az osztály hónapokig nem tér magához a sokból. Barátságos mosoly kíséretében csíp bele naponta többször is tanítványa arcába a bájos angoltanár. A verbális agresszió³, a nyelvi terror talán még ennél is durvább. Véget nem érő történetek keringenek 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 budapesti gimnázium tanulója végre e-mailben kér segítséget egy civil szervezettől: beszéljünk végre „a tanárok dolgairól”.

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

Az iskola kriminalizálódik?⁴

Színház és drámaprogramokkal az iskolai erőszak ellen?

A 21. Színház drámapedagógiai modellprojektje 2006. szeptembere és 2007. májusa között valósult meg budapesti és Pest megyei helyszíneken. Az IRM *Országos Bűnmegelőzési Bizottság Titkársága* által kiírt pályázat lehetőséget adott a 21. Színház a Nevelésért Egyesület számára eddigi tevékenységének – egészségnevelés, konfliktuskezelés és prevenció drámapedagógiával – fejlesztésére és továbbépítésére egy nagyobb lélegzetű, 9 hónapos projektben. A pályázati felhívás támogatási célkomponense a konfliktuskezelés az iskolában, az iskolai és az iskolakörnyéki erőszak megelőzése, illetve az erőszakmentes konfliktuskezelést főleg a drámapedagógia módszereinek alkalmazásával megvalósító projektterv volt. Rövid beszámolómban a projektnek a résztvevőkre gyakorolt hatását, a színházi nevelés és a (kontextualizált) osztálytermi dráma iskolai alkalmazásának tapasztalatait, illetve a civil társadalom és az iskolai nevelőmunka lehetséges kapcsolódásait, az együttműködés lehetséges színtereit szeretném bemutatni.

2 „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 fenytések ügyében, nagy lépéssel juthatnánk előbbre. Ehhez mindenképp tudomásul kellene venni, hogy testi fenytés ma Magyarországon van.” (Vekerdy, 2006, 162)

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

4 A pedagógus „akkor alkalmaz fegyelmezést vagy büntetést, amikor szakmai szempontból ezt tartja a legcélravezetőbb pedagógiai eljárásnak. A fegyelmezés és a büntetés alapja a munkafegyelmet és a közös tevékenységet zavaró, valamint a saját és mások fejlődését gátló, romboló cselekedetek megítélése, az intézmény nevelési programjában foglaltaknak megfelelően. Fegyelmezés vagy büntetés alkalmazása közben a pedagógust nem befolyásolhatják negatív érzelmek.” (Szakmai etikai kódex, 2003, 88)

A dráma és a színházi nevelés adta védett keretek között a projekt foglalkozásai arra ösztönzik a fiatalokat, hogy fel tudják mérni a kockázatkereső, önpusztító és erőszakos cselekedetek következményeit. A projekt kidolgozásának célja volt segítséget nyújtani a magyarországi tizenéveseknek abban, hogy képesek legyenek viselkedéskultúrájukban új, kockázatkerülő sémákat kialakítani. 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.

A modellprojekt a társadalmi bűnmegelőzési stratégia alábbi prioritásaihoz kapcsolódhat: a gyermek-és fiatalkori bűnözés csökkentése; az áldozattá válás megelőzése, az áldozat segítés, az áldozat kompenzációja, az erőszakmentes konfliktuskezelő technikák alkalmazása és megismertetése a drámamunkákon keresztül; a döntéshozatal, a problémamegoldás, a kommunikációs készség, az önértékelés, a stressz-kezelés, az érdekérvényesítés készségeinek fejlesztése a színházi nevelés és a dráma eszköztárával. Elsődleges célunk volt, hogy a projektben résztvevő középiskolások fejlődjenek az emocionális, kognitív, empátikus kompetenciák területén. Váljanak a téma iránt érzékenyebbek, és legyenek kortárs, segítő partnerek az iskolai erőszak megelőzésében. Ismerjék meg a kontextualizált osztálytermi drámának a tanulásban kifejtett erejét, és kapjanak segítséget konfliktuskezelési stratégiáik kidolgozásában. Az oktatási intézmények kiválasztásánál tekintettel voltunk a következő szempontokra: különböző szociokulturális háttérű tanulók csoportjai vonódjanak be; a 15-16 éves középiskolások megszólítása; a drámaprojekt iránti elkötelezettség, együttműködési készség megléte a befogadó intézmény részéről.

A pedagógusok aktívan segítettek a programok iskolán belüli szervezésében és lebonyolításában. A „*Kapcsolatok*” című programelemünket több intézményben is megtekintették, sőt nem egyszer – ha a résztvevő fiatalok ezt kérték, vagy nem nehezményezték – beálltak a játszóközé, így elősegítve a foglalkozás célkitűzéseinek megvalósulását. A jövőben hasznosnak véljük a pedagógusok komplexebb bevonását, például a záró foglalkozás végére tervezett beszélgetésbe, vagy a drámatanárok projektértékelő teamjébe. Az egyik Pest megyei középiskola igazgatója (bár a program szakmai célkitűzéseivel egyetértett) visszalépett az együttműködéstől, helyettük egy budai gimnáziummal szerződünk. A Pest megyei középiskola igazgatója jelezte, hogy a szaktanárok az elmaradt délelőtti órák miatt nem kapják meg túlóra-pénzüket (!), ezt a konfliktushelyzetet nem kívánja felvállalni. (Ez a kérdés más iskolákban is felmerült ugyan, de az együttműködésünket, a projekt futtatását szerencsére nem befolyásolta.) A tervezett határidőhöz képest két hét csúszással (2007. május 18-ig) tudtuk a projekt harmadik szakaszának befejezését vállalni, mivel az iskolákkal a tavaszi időszakban jóval nehezebb volt szabad időpontokat egyeztetni, mint az előzetesen elgondoltuk. A három foglalkozás külön-külön alkalmazása nem kivihetetlen, de módszertanunk éppen a lépcsőzetesen egymásra épített foglalkozás-sorozat elvén alapul: 1. gyakorlatok és csoportdinamikai játéksor; 2. komplex drámafoglalkozás; 3. komplex színházi nevelési program.

A projekt megvalósítása során 29 középiskolai osztályt illetve kollégiumi tanulócsoporthoz sikerült bevonnunk. A programokon való részvétel nem lehetett önkéntes, hiszen tanítási időben, szervezett osztályközösségekkel dolgoztunk. Ez a körülmény azonban pozitívan befolyásolta a foglalkozásokon a tanulói aktivitást. Az érzelmi és intellektuális bevonódás mértékét (a három program együttes hatását vizsgálva) 80-90%-osra értékeljük.

A különböző szociokulturális környezetből érkező tanulócsoporthoz a programok témáira bár nagyon hasonló módon reagáltak, különbségként néhány jelenség mégis feltérképezhető volt. Azok a fiatalok, akik az átlagnál hátrányosabb helyzetű szociális milióból érkeztek, érzékenyebben viszonyultak a kirekesztettség és az áldozattá válás problematikájához. Azok a fiatalok, akik az átlagnál magasabb életszínvonalú családi környezetből érkeztek, érdeklődésük főként az alkohol és drogprobléma felé irányult, kevésbé orientálódtak ugyanakkor a felelősség vállalásának pozitív értékdimenziója felé. Természetesen a fentiek alapján nem választható szét a csoportok reakciója erre a kétfajta viszonyulásra, ezek a megfigyelések inkább csak bizonyos tendenciákat jeleznek.

Az iskola belső világában megjelenő külső társadalmi, vagy akár szubkulturális trendek és jelenségek meghatározó volta ma már nem lehet kétséges számunkra, és az ehhez való viszonyulás feltehetően a 21. századi nevelés egyik legnagyobb kihívása lesz. Ennek az érintkezésnek a kényes határait sürgető feladatunk újradefiniálni, közvetlen és közvetett hatásait pedig empirikus vizsgálatnak kell alávetnünk (Horkai, 2004, 131). A társadalmi problémák egy-egy aktuális témájának beemelése egy színházi nevelési program által egy olyan civil szerepvállalás lehet az oktatás színterein, amely akár az interdiszciplináris és interkulturális pedagógia jegyében a sokféleségről (diversity) való diskurzus elindítója is lehet.

A modellprojekt általános tematikája

Kapcsolatok (drámafoglalkozás)

Az első találkozás alkalmával megismertetjük a gyerekeket a kerettel, az alapvető játékszabályokkal. A drámajáték célja itt teret adni a kreativitás kibontakozásának, a közös élmény megtapasztalásának, a szabályok mentén haladó alkotó folyamat átélésének. Az adott játék a csoport alapvető érzelmi problematikáját jeleníti meg (pl. együttműködés, rivalizálás, önérvényesítés, összekapaszkodás, kirekesztés).

Teresa (komplex drámafoglalkozás az agresszivitásról)

A foglalkozás témája az agresszivitás. A kortárs közösségen (az osztályon) belüli egymás iránt megnyilvánuló testi és lelki bántalmazás.⁵

A csoporton belüli vezér: a főnök és az áldozat viszonya, játszmája, küzdelme. Vizsgálni szeretnénk a színházi és a drámapedagógiai eszközök segítségével: miért alakulhatnak ki krízishelyzetek egy gyermekcsoporton belül a félelem és az agresszivitás miatt? Sokszor maguk a játékosok sem érzékelik, hogy ki miért felelős, amikor az elkövető, az áldozat, a cinkos vagy a „harmadik szemlélőként” (third person) hallgató szerepeket vizsgáljuk a legkülönbözőbb dinamikájú konfliktushelyzetekben. A foglalkozás vezetői a szerepbe

5 Vö.: „A verbális agresszió legkülönbözőbb megnyilvánulási formái nemigen választhatók le „vegytisztán” a cselekedeti agresszióról, hiszen minden ilyen megnyilvánulás valamilyen interperszonális közegben, személyek közti interakcióban zajlik, mögötte tágabban értelmezhető szociokulturális kontextus húzódik. A bonyolult interakciós agressziósituációk folyamat jellegű hátterét jelenti voltaképpen a pszichoterror, a mobbing, amelynek legfőbb eszköze a verbális agresszió. (...) Arról a folyamatról van szó, amelynek során egy csoport folyamatosan, egyre erősödő nyomással igyekszik kirekeszteni magából azt a csoporttagot, akit valamilyen szempontból gyengébbnek, sebezhetőnek és irritálóan másnak ítél.” (Fülöpné, 2003)

segítesek alkalmazásával olyan keretet adnak a fiatalok számára, amely védi őket az azonosulástól, miközben lehetőségük nyílik arra, hogy az őket érintő problémákról egy jó atmoszférájú foglalkozáson vizsgálódhassanak, mélyebb tudást szerezhessenek.

Vihar (színházi nevelési program a felelősség vállalásáról)

Ebben a programunkban - amelyhez *Osztrovszkij Vihar* című drámájából választottunk jeleneteket - egy tizenkilencedik századi orosz család történetén mutatjuk be társas kapcsolataink viharait.

A foglalkozás a középiskolások számára arra kínál lehetőséget, hogy az általunk színre vitt helyzeteket továbbjuttassák és továbbgondolhassák. A színházi kerettörténetben szereplő karakterek viszonyrendszerén keresztül a drámapunka szembeállíthatja a játzókat döntéseik lehetséges következményeivel, a tudatosság fontosságát hangsúlyozva. A foglalkozás alapvető témája, hogy mi mindennel jár egy döntés meghozatala, a fiatalok életében hogyan és milyen módon jelenik meg a felelősség, és mit jelent ez számukra.

A dráma és a színházi nevelés adta védett keretek között a foglalkozás arra ösztönzi a fiatalokat, hogy fel tudják mérni a kockázatkereső, önpusztító és erőszakos cselekedetek következményeit. Segítséget szeretnénk nyújtani abban, hogy képesek legyenek viselkedéskultúrájukban új, kockázatkerülő sémákat kialakítani. Ez az alternatíva lehet az erős szeretetkapcsolaton alapuló közösségi létezés, a hosszú távú párkapcsolat megvalósítása, illetve a művészetek személyiség-, és közösségformáló szerepe.

Hogyan segítheti egy drámaprogram az ifjú embert dühének jobb megértésében?

„Teresa” című foglalkozásunkhoz az előtanulmányok egy éven keresztül folytak. A téma – iskolai erőszak – kidolgozásához nagy segítséget nyújtott számomra Kathleen Gallagher kanadai drámatanár kurzusa.⁶ Abból az alapfeltevésekből kezdtem kollégáimmal a munkát, hogy a viktimizálódás⁷ és az iskolai csoport *destruktív agressziója* (Horváth-Szabó, 2003. p131) egyre meghatározóbb jelensége a magyar iskoláknak is. A program megszületéséig a *21. Színház* fiatal színjátszóinak csoportjának részvételével, kollégáim segítségével egy tanéven keresztül színházi formákat kerestünk arra nézvést, hogy az agresszióból, az agresszív helyzetekből származó energiákat hogyan használjuk.⁸

6 Kathleen Gallagher,

Drámapedagógus, kutató a torontói egyetem neveléstudományi tanszékén. Kutatásokat végzett New York City-ben és egy torontói katolikus leánygimnáziumban.

Gallagher könyvében egy olyan tanulási módot mutat be, melyben illusztrálja, hogy a dráma mennyire termékeny talaja lehet a leányiskolában tanulók érzelmi és intellektuális fejlődésének. Kutatásainak (és tanulmányának) célja: pedagógiai alternatívákat hozni egy mindinkább mechanikussá váló és elerőtlenedett periódusában a tanításnak.

Abból a célból teszi mindezt, hogy megvizsgálja a dráma iskolában kifejtett lehetőségét, és erejét a tanulási folyamatban.

7 Az a folyamat, amikor az egyén, vagy egy kisebb csoport áldozattá válik.

8 2003 nyarán drámatáborunkban kísérleteztünk új színházi formákkal. A kísérlet lényege az volt, milyen módon vezethető le, ismerhető meg az agresszió által keltett feszültség védett keretek között és ennek milyen színházi vagy happening lehetőségei adódnak számunkra.

Egy éven át egy előadáson dolgoztunk, mely témája és tartalma okán nagyon szerencsésen kapcsolódott egy EU-s színházi projekthez. A Brussels Babel Tremplins meghívott minket saját színházi projektjébe, melynek címe: „*My rage makes me dream*”/”*J'enrage, j'en rêve*”.

2003 szeptemberétől több belga, egy francia, egy máltai és egy magyar ifjúsági csoport dolgozott saját hazájában ezen a témán.

Azt már korábban is láttuk, hogy az indulatok kreatív, alkotó tevékenységek – pl. színházi tréning, (küzdő) sportok – általi elaborálására nyitottabbak azok a fiatalok, akiknek életében ezek a „szelepek” nem ismeretlenek, mintaértékűek, vagy már begyakorlottak. De mi a helyzet azokkal a serdülőkkel, akik rossz pszicho-szociális háttérük – és még egy sor egyéb ok miatt – a kockázatkereső magatartást és legerőteljesebb kötődésnek a marginalizálódott ifjúsági szubkultúra kortárs csoportjait (Rácz, 2002. p98-100) választják?

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

Azt tapasztaltuk, hogy a színház vagy a dráma eszköztárával végzett drámamunkában – a háromrészes program folyamatában – azoknál a fiataloknál is erős bevonódás érhető el, akik kezdetben nem vagy alig voltak játékba vonhatók. Egy különösen nehéz terepen, jórészt szakmunkástanuló, tanulási és magatartászavarokkal küzdő, igen rossz szociális háttérű, szinte kizárólag fiúkból álló kollégiumi közösségben például a program az attitűd változás tekintetében mérhetően mélyebbre ment, mint azt előzetesen mi, vagy a kollégiumi nevelők vártuk. Ehhez az is kellett, hogy két tanéven keresztül heti rendszerességgel megjelenjünk az életükben, a nevelők pontosan ismerjék a célkitűzéseinket, lehetőséget kapjanak arra, hogy maguk is végigjátsszák és megértsék mindazt, amit a gyerekek átéltek.

Talán azt ma már nem kell magyarázni, hogy mi köze mindennek a drog- és bűnmegelőzéshez. De a civil szervezeteknek is hatékonyabb lépéseket kell tenniük annak érdekében, hogy az iskolák számára is evidencia legyen az ilyen típusú programok befogadása.

A droggal, alkohollal, vagy az erőszakkal való visszaélések megelőzésében elsődleges szerepe kell, hogy legyen az olyan interaktív módszereknek, melyek alkalmazása által a fiatalok képesek lesznek megérteni indulat-vezérelt cselekedeteik motivációit.⁹

A drámatanár lehetőségei a prevencióban

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

Tapasztalatainkat egy tizenegy napos brüsszeli találkozón (Brussels Babel Tremplins) megosztottuk egymással, beleértve a háromnapos fesztivált: 250 fiatal közös bemutatkozását egy nemzetközi ifjúsági színházi előadás keretében.

⁹ Vagy ahogy fiatal színjátszóink fogalmazták: „*Nem akarunk senkit se megverni, de valahogy le kell vezetnünk a feszültséget. Vannak fiatalok, akik fociznak, mi színházat játszunk. A többiek meg gondolnak, amit akarnak.*”

1. Nem kell megoldania a játszókonfliktusait, de fel kell tudni mutatnia a kiút alternatíváit.
2. Képesnek kell lennie megérteni a szerepbe lépő tanuló motivációit.
3. El kell érnie, hogy a tanulók képesek legyenek megtapasztalni és megérteni, hogy ugyanarról a drámai szituációról különbözőképpen gondolkodhatunk.
4. Különböző szerepekbe (teacher in role) kell lépnie annak érdekében, hogy a kontextus által meghatározott akciókon keresztül irányítsa a játékot, elősegítve a döntéshelyzetek létrejöttét.
5. A fiktív tér-idő kontextusában, biztonságos játékkeretben kell a játszókon számára hiteles és továbbgondolható történetet építenie.

A drámaprojektben alkalmazott pedagógiai eljárások etikai megalapozásában hivatkozunk a neves angol drámapedagógus, Dorothy Heathcote¹⁰ által paradigmákba rendezett *drámatanári éthoszra*. Eszerint támogatandó, hogy a pedagógus megőrizhesse, és minden körülmények között tudja vállalni értékrendjét, melyet nem befolyásol társadalmi vagy oktatáspolitikai trend. Hogy megvalósítani képes, és törekvéseiben elősegíteni kész legyen a „*Ne árts...*” – mondhatnánk: magától értetődő – morális és humánus parancsát. Hogy a nevelő-nevelt kapcsolatának észlelt sérüléseit lehetősége legyen – például rendszeres iskolai team-üléseken, vagy pedagógus továbbképzéseken – külső tréner, szakember, vagy mediátor előtt visszatükrözni.

A drámafoglalkozás hatása a résztvevők középiskolásokra

Az (iskolai) erőszakról szóló drámaprogramok sorra születtek az elmúlt évek hazai színházi nevelési, drámapedagógiai gyakorlatában (pl. Kerekasztal Színházi Társulás: Legyek Ura, Impulzus-tábor; Káva Kulturális Műhely: Digó; 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 drámaprojekt (illetve annak következményei) egy olyan konfliktuskezelési technika alkalmazására ösztönzi a résztvevőket, ahol előítéletektől mentesen, nyílt és őszinte diskurzust lehet folytatni egymással (akár a resztoratív pedagógia elvei mentén) a szerepek védelmében megélt helyzetekről.

A foglalkozások során az alábbi eljárások különösen támogatandók voltak:

1. Próbáljunk meg minél többet *kérdezni* és *kérdeztetni* a kialakult fiktív konfliktushelyzetről.
2. A kérdéseket rögzítsük írásban. Sajátítsuk el a legalapvetőbb drámatanári kérdezőtechnikákat. A sajátélményű történetek a csoport által a közös történetbe

10 D. Heathcote: Drama and Symbolic Activity, In: The Fight for Drama – The Fight for Education, NATD, 1990.

11 „Néhány alapvető kérdést nem lehetett megkerülni a színházi tréningek során.

Mit tesz veled a dühöd? Hol van az agressziód helye az életedben? Mi motiválja az indulatok által gerjesztett feszültséget? Hogyan részese ennek a helyzetnek az agresszor, az áldozat és a harmadik szemlélő? Mit jelent részese lenni egy agresszív helyzetnek? Lehetséges-e hogy agresszivitásról önmagában nem, csak helyzetről beszélhetünk és a helyzetben jelenlévő szereplők játszmáiról, egy jól lekövethető dominancia-harcról? Létezik-e az agresszió 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)

bedolgozhatóak, de *nem* *kijátszhatóak*. A diskurzus kerülje a *pszichodramatikus jellegű* önfeltáró megnyilvánulásokat; a vitavezető legyen résen, hogy általánosítva is sikerüljön a konkrét helyzet vagy történet mozgatórugóit megérteni és megfogalmazni.

3. Kerüljön középpontba a probléma tudatosítása: legyen tiszta a résztvevők számára, hogy az adott szituációban mit jelent a felelősség vállalása a közösen megteremtett fiktív világ szereplői számára.
4. Kapjanak a résztvevők mintát arra vonatkozólag, hogy mit jelent a drámamunkában a pedagógus számára facilitátorként és/vagy mediátorként csoportot működtetni.¹²

12 „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)

Irodalom

BÁTHORY, Z. 2006: *Közoktatási reformmozaik*. Iskolakultúra, 2006. március.

FÜLÖPNÉ BÖSZÖRMÉNYI, A. 2003: *Agresszió a gyermekintézményekben*. ÚPSz – 2003/01.

GALLAGHER, K. 2001: *Drama Education in the Lives of Girls*. Toronto: University of Toronto Press.

HORKAI, A. 2004: *Screenagerek. Kultúrák közötti kommunikáció az iskolában*. In: Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben. Szeged: Belvedere Meridionale.

HORVÁTH SZABÓ, K. 2003: *Az agresszió és az agressziókezelés szerepe a drogfüggőség kialakulásában és prevenciójában* In: Ifjú-kór 2. Szerk. Kapócs I., Maár M., Szabadka P.; Okker, Budapest.

NOVÁK, G. M. 2006a: *Általános iskola – a tanári és tanulói sztereotípiákról*. In: Inkluzív nevelés – Drámapedagógia. Szerk.: Novák Géza Máté, Szauder Erik. Budapest: SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

NOVÁK, G. M. 2006b: *Merre van a Makarenko utca? Az iskolai fenytés kérdéséről egy drámatréning tapasztalatai alapján*. In: Drámapedagógiai Magazin/31. Szerk. Kaposi L., Budapest: Magyar Drámapedagógiai Társaság.

RÁCZ, J. 2002: *Ifjúsági marginalizáció, ifjúsági szubkultúrák* In: Drogok, drogprevenció, ifjúsági problémák, intézményi szerepvavarak. Szerk. Buda B., Budapest: NDI KEF

SWARTZ, L. (Ed.) 2004: *The Bully Issue*. Toronto: OISE/ÚT's Magazine for Schools, Vol. 34, NO. 2.

SZAUDER Erik: *Drámapedagógia alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésében*. In: Inkluzív nevelés – Drámapedagógia. i.k.

SZITÓ Imre: *A drámajáték mint társas befolyásolás és korrektív 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, T. 2006: *Az óvoda és az első iskolai évek – a pszichológus szemével*. Budapest: Saxum.