

Novák Géza Máté

Merre van a Makarenko utca?

Az iskolai fenyítés kérdéséről egy drámatrénings tapasztalatai alapján

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

Értékrend?

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

„A legtöbb pedagógus egyre gyakrabban szembesül azzal, hogy a gyerekek kulturális fogyasztásában érvényesülő értékrend folyamatosan távolodik attól az értékvilágtól, amelyet a pedagógus – és tegyük hozzá, az iskola egésze, a pedagógiai program, a helyi tanterv, a tankönyvek – közvetíteni szeretne. «Akármit 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 érték közvetítésben, 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 értékrend 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 értékrend csúcán 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 cselekvés, 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* kérdésre: 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 érték közvetítésnek 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 tanárba 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 intő mondatát. A képsorok megdöbbenőek: mit keres egy katona az

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 pedagógus-tréninget közlő fejezetben!

osztályteremben? De gondoljuk hozzá és szólaltassuk meg rögtön a tanár úr „belső hangját” is...

Iskolasztorik

Mire figyelmeztetnek a tanulói túlkapások, az eltussolt vagy botránnyos pedagóguspofonok, 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 kiadásban a szülők, gyerekek *viszont-agressziójáról* szólva fölhívja a figyelmet az iskolai kudarcok és szorongások agressziót kiváltó mechanizmusára is. (Vekerdy 2006, p162.) Mégis nagyon ijesztő, ha az iskolai szintér változik csatatérré, 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 naponta többször is tanítványa arcába a bájos angoltanárnő. A verbális agresszió⁴, 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”. *Honlap*, melyen ez a beszéd elindulhatna, a diákok, pedagógusok és civil segítő szervezetek cselekvő részvételével, Magyarországon *még nem készült*⁵.

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 „túlkoros” fiú alig várja, hogy az iskolában törlesszen, tanárnő vagy osztálytárs egyaránt áldozat lehet.

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 fenytések ügyében, nagy lépéssel juthatnánk előbbre. Ehhez mindenekeelőtt tudomásul kellene venni, hogy testi fenytés ma Magyarországon *van*.”

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

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

Az iskola kriminalizálódik...

Általános iskola - a tanári és a tanulói sztereotípiákról.

Drámatréning 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 konfliktushelyzetben; a tanítási dráma munkaformáinak alkalmazási lehetőségeinek megismerése és elsajátítása közvetlen tapasztalatszerzés során.
RÉSZTVEVŐK	Pedagógusok
IDŐKERET	180 perc
ESZKÖZÖK	Vizuális tábla, videó lejátszó, TV, csomagoló papírok, 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!

⁶ Novák 2006b

(egyéni feladat)

2. Mutasd be a rajz segítségével ezt az épületrészletet a társadnak; próbáld meg felidézni, 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 4 tablót. Megadott jelre indítsatok el belőle egy maximum 5 másodperces jelenetet! *(félcsoportos prezentáció)*
6. „Az utolsó csepp a pohárban...” 3-4 fős csoportban a játsszók osszanak meg egymással olyan történeteket, amelyekben egy renitens osztály közössége magatartásával elérte, hogy tanáruk ne menjen be többé órát tartani közéjük. 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 próbáljon 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.

7. 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 túlkapások és az eldurvult diákcsínyek *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)*
8. Gondolatösvény. Képzeljük el a tanár/nő útját hazafelé az iskolából. Hangosítsuk ki gondolatait a „gondolatösvény” munkaforma segítségével – a tanárt itt a foglalkozásvezető játssza! *(egész csoport)*
9. Hazafelé az iskolából. Készítsünk rövid, páros jeleneteket az osztály tanulóinak szerepébe lépve arról, hogyan látják a délelőtti történést a diákok. Megajánlott szerepek: „Főkolompos” – a „csíny” 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)*

10. A drámatanár kérdez. Tegyük fel olyan kérdéseket a szerepben lévő játzóknak, amely karakterük nézőpontjából mélyíti, és megvilágítja a szituációban betöltött szerepüket. *(párok, egész csoport)*
11. Naplórészletek. Válasszunk egy karaktert, majd készítsük el egyénileg, megteremtve a nyugalmat az íráshoz, a Tanár/nő, a Főkolompos, a vagy a Barát monológját/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 túlkapások, az eldurvult diákcsínyek álltak az óra fókuszában. Ezzel a váltással – a filmbejátszással – egészen új kontextust fölvéve sikerülhet elérni:

1. hogy a probléma – kontextuálisan – egészen más megvilágításba kerülve, a résztvevőkben újabb kérdéseket fogalmaztasson meg;
2. hogy befókuszáljuk a tanári (iskolai nevelőmunkában alkalmazott) fenyítés meglehetősen extrém problematikáját;
3. hogy a foglalkozás végéről nézve újra lehessen értelmezni mindazt, ami az első részben történt;
4. hogy a résztvevő pedagógusok mindegyikét morális állásfoglalásra készítse a konkrét helyzet kapcsán felgyülemlett, és a hozzá kapcsoló játékban reményeink szerint sikerrel elaborálódó feszültség.

12. 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...*

13. Előzetes magyarázó szöveg a filmrészlet⁷elé: *A film közvetlenül a II. világháború után játszódik egy csehszlovák kisvárosban. A háborúban „edződött” gyerekek magatartásukkal kikészítik Maksova tanárnőt, aki elmeógyógyintézetbe 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 gyerekeket tenyerükre mért pálcacsapásokkal nyilvánosan megszégyeníti.*
14. 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)*
15. Ajánljuk meg a csoportnak a filmbeli osztály szerepét. Tisztázzuk *(egyeztetés)*, hogy mitől sajátos ezeknek a gyerekeknek 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)*
16. Tanári szerepbelépés. A foglalkozásvezető elindítja a nagycsoportos improvizációt, majd (kb. 1 perc múltán) az igazgató úr szerepében bekapcsolódik a jelenetbe. Szerepből irányítja, terelgeti a játszókat a *(kompromisszumos?)* megoldás felé. *(nagycsoportos*

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

improvizáció tanári szerepbelépéssel. Az óra alternatív folytatása lehet a Fórum Színház változat: Hnizdó tanár úr, Igazgató úr és Rosenheim szereposztásban, Hnizdót nem lehet rendezni.)

17. Egyeztessünk, gondolkodjunk a játszottakról. Vegyük sorra az imént följegyzett kérdéseinket, válaszoljuk 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)*

18. 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*

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 tűrik 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?
- Ktől 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...

- képviseli csoportját a másik csoport előtt, érvekkel igyekezve megvédeni társai nézőpontját.)

19. Monológok és szobrok. Az óra lezárásaként megajánlunk egy költői/színházi munkaformát:¹⁰

Vegyük elő a foglalkozás közepén készített monológokat. Válasszuk ki a szövegből azt az 5-8 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 játszótársunkat – a csoport minden tagja, a kör ívén elhelyezkedve hozzon létre egy olyan szobrot, amellyel úgy érzi, legjobban kapcsolódni tud mindahhoz, amit a monológgal szerzője ki akart fejezni.

¹⁰ Kathleen Gallagher, kanadai drámatanár gyakorlata

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 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 testi fenytésről szóló drámaórán mégis meglepetésként ért a pedagógusok (leendő drámatanárok) érintettségének igen nagy aránya, illetve, hogy többségük egyetértene – „elvben és a körülmények kényszerítő hatására” a testi fenytés 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 drámatréning során (illetve következményeként) egy olyan konfliktuskezelési technika alkalmazására ösztönzőm 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.

Sajátíttassuk el a legalapvetőbb drámatanári kérdezéstechnikákat.

A sajátélményű történetek a csoport által a közös történetbe bedolgozhatóak, de *nem kijátszhatóak*.

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 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)

A diskurzus kerülje a *pszichodramatikus jellegű* önfeltáró megnyilvánulásokat; más szavakkal: a vitavezető 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 drámamunkában facilitátorként és/vagy mediátorként csoportot működtetni.

Mielőtt belevetnénk magunkat a konfliktusoldó drámamunkába, 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 hagyományból¹².

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?

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

FÜGGELÉK

A pedagógusok jogai és kötelezettségei

„Az 1993. évi LXXIX. Sz. Köznevelési törvény

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

a) személyét, mint a pedagógusközösség tagját megbecsüljék, emberi méltóságát és személyiségi jogait tiszteletben tartsák, 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 tankönyveket, 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.”

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.”

Irodalom

BÁBOSIK Zoltán: *Értékközvetítés napjainkban*. Új Pedagógiai Szemle, 2006. január.

BAKONYI Pál: *A makarencói hagyatékáról Nyugaton és Keleten*. ÚPSz – 1998/09.

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

FÜLÖPNÉ Böszörményi Alíz: *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-kór 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.

BÉKESSÉGET¹³

Érzed a zajló hullámokat?
Békességet neked!
Érzed az áramló levegőt?
Mély békét hoz neked.
Érzed a csöndes földet?
Mély békét hoz neked.
Érzed a ragyogó csillagokat?
Mély békét hoz neked.
Érzed a nyugodt éjszakát?
Mély békét hoz neked.
A béke gyermekének érintése rajtad.
A hold és a csillagok tiszta fénye
Világít most csak neked.
Békességet!

¹³ *Kelta ima. Szauder Erik emlékének. Ford.: Novák Géza Máté*