

6

Színház
és
Pedagógia

Akadályverseny

Szabadság-projekt az iskolában

L'Harmattan

Színház és Pedagógia

Akadályverseny
Szabadság-projekt az iskolában

SZÍNHÁZ ÉS PEDAGÓGIA
Elméleti és módszertani füzetek

A sorozatban eddig megjelent:

„Konstruktív” dráma

Társadalmi performansz

Drámapedagógiai esettanulmányok I.

Ha a néző is résztvevővé válna...
(Kísérletek a színház és a közönség viszonyának újragondolására)

A dráma mint társadalomkutatás

Színház és Pedagógia

DRÁMAPEDAGÓGIAI ESETTANULMÁNYOK II.

6

Akadályverseny – Szabadság-projekt az iskolában

L'Harmattan
Budapest, 2010

A kiadvány megjelenését a Nemzeti Kulturális Alap
és a Fővárosi Önkormányzat Kulturális Bizottsága támogatta



Sorozatszerkesztő: Horváth Kata és Takács Gábor

Szerkesztette: Horváth Kata

Lektorálta és a szöveget gondozta: Kovai Melinda

© Káva Kulturális Műhely, 2010

© Anblokk Egyesület, 2010

© L'Harmattan Kiadó, 2010

© szerzők: Deme János, Horváth Kata, Oblath Márton, Szabó Veronika, Takács Gábor

anB|lokk

Káva
SZÍNHÁZ ÉS PEDAGÓGIA

ISBN 978-963-236-329-5

ISSN 2061-0505

A kiadásért felel Gyenes Ádám

A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel

megvásárolhatók: L'Harmattan Könyvesbolt

1053 Budapest, Kossuth L. u. 14-16.

Tel.: 267-5979

harmattan@harmattan.hu

www.harmattan.hu

A nyomdai előkészítés Kardos Gábor munkája.

A nyomdai munkát a Robinco Kft. végezte,

felelős vezető Kecskeméthy Péter.

Tartalomjegyzék

„A szabadság volt a téma, ami kiváltotta ezt az egészet”

Bevezetés a kötet írásaihoz 7

Programvázlat

Akadályverseny – színházi játék az iskolában 14–16 éveseknek
(Összeállította Takács Gábor) 13

„A diákokkal együtt szembesülünk a szabadság problémájával”

Beszélgetés Schilling Árpáddal (Krétakör)
és Takács Gáborral (Káva) az Akadályverseny–projektről
(Deme János – Horváth Kata) 30

Szabó Veronika

Akadályverseny – Demokráciára nevelés színházzal Magyarországon 45

Horváth Kata

A tekintély drámája az iskolában

Színházi játék a szabadságról két középiskolai osztályban 67

Oblath Márton

„A fele ilyen, de a fele meg nem”.

Az iskolai szervezetek értelmezése a drámapedagógia segítségével. 100

„A szabadság volt a téma, ami kiváltotta ezt az egészet...”

– Bevezetés a kötet írásaihoz

A *Színház és Pedagógia* sorozat 6. kötete a Káva Kulturális Műhely drámatanárainak és a Krétakör színházi alkotóinak közös munkáját, az *Akadályverseny* című színházi-drámás programot mutatja be és elemzi. A program, melynek műfaját az alkotók „színházi játékként” határozzák meg, egyszerre továbbvitele a drámapedagógiai, azon belül is a színházi nevelési hagyománynak, ezen túlmenően viszont egy kísérlet a társadalmilag elkötelezett színház újszerű formáinak magyarországi megteremtésére. A 14-16 éves korosztálynak szóló játék az iskoláról, annak viszonyairól, működéséről és ellentmondásairól szól. Egy iskolai történet keretében vizsgálja a szabadság, a vezetés, a tekintély, a (politikai) közösség, a kollektív és egyéni döntések és a demokrácia kérdéseit, melyek ma Magyarországon, húsz évvel a rendszerváltás után kifejezetten aktuálisak. Az „előadás” helyszíne maga is az iskola: a két órás játék a résztvevő diákok osztálytermében, iskolájuk folyosóin, közösségi helyegekben és igazgatói irodájában folyik.

A foglalkozás

A történet egy fiktív iskolában játszódik, melynek tanári karát a színészdrámatanárok alakítják. A történetben a részt vevő osztály tanulói is rögtön szerepet kapnak: ők játsszák a fiktív iskola fiktív osztályát. A történet szerint ez az osztály egy sikeres pályázaton azt a lehetőséget nyeri, hogy az iskola egy központi falára képet festhet a szabadság témájában. A játék a kép közös megtervezése, illetve az ennek során kialakuló nehézségek és konfliktushelyzetek kezelése körül forog. A konfliktus abból adódik, hogy a projektet vezető két tanár teljesen különbözően értelmezi a feladatot, más-más jelentőséget tulajdonítanak neki, és eltérően gondolkoznak megvalósításának módjáról is. A kiéleződő konfliktus, és az igazgató hibás lépései miatt egyikük végül otthagyja az iskolát. A következő lépésben a pályázat kiírója is visszavonja a pályázatot.

A játék során tehát a résztvevők egy „szabadság projekt” megvalósításán dolgoznak. A szabadság közös megfestése iskolai keretek között zajlik, a projektet és saját szerepüket is különbözően értelmező tanárok vezetésével. A diákoknak, hogy megvalósíthassák a szabadságról szóló festményüket, folyamatosan egyeztetniük kell egymással és a tanárokkal, önálló és csoportos döntéseket kell hozniuk, illetve fel kell vállalniuk és képviselniük kell ezeket a döntéseket, sőt szembesülniük kell közös döntéseik következményeivel. A kérdés az, hogy a konfliktusok és a viták, a hosszadalmas egyezkedések, a meghozott áldozatok eltántorítják-e őket, vagy továbbra is kiállnak a szabadság-kép megfestésének szándéka mellett? Illetve hogy milyen dinamikáknak nyit teret az egyes közösségekben a szabadságról szóló kép megvalósításának víziója? Hogyan reagál a közösség az autoriter vezetési módszerek megjelenésére, illetve mit tud kezdeni a liberálisabb tanári hozzáállás teremtette önállósággal? Ezekre a kérdésekre minden osztály megadta a maga, a játékban kifejezett választát.

Társadalomkutatóként az érdekelt minket, hogy mit jelentenek ezek a válaszok: milyen tapasztalatokat fogalmaznak meg a diákok a dráma médiumán keresztül az iskoláról, mint számukra alapvető társadalmi intézményről? A tananyag konkrét tartalmán túl milyen viszonyokat, működéseket és jelentéseket tapasztalnak és sajátítanak el az iskolában töltött mindennapjaik során? Hogyan reprodukálják ezeket a jelentéseket egy olyan folyamatban, ahol éppen tapasztalataikra hagyatkozva kellene önálló döntéseket hozni egy számukra fontossá váló projekttel kapcsolatban?

A játék kihívása, hogy ellentmondásos (pedagógiai) keretek és módszerek között kell megvalósítani egy közösen megélhető szabadság-projektet. Ez a kihívás arra készíti a résztvevőket, hogy megfogalmazzák és reflektálják az egyébként magától értetődőnek tűnő iskolai viszonyokat: rákérdézzenek például saját (diák) pozíciójukra és azokra a cselekvési lehetőségekre, amelyek ebben a pozícióban számukra elérhetőek. De a játék nem csak az iskolai rend jelentéseinek megfogalmazására készíti a résztvevőket. Ennyiben a program a kutatók számára sem csupán egy speciális reprezentációs formája egy-egy intézmény belső jelentéseinek. A játék során a diákok megfogalmazzák saját önálló viszonyaikat az intézményhez, a közösséghez, a vezetőkhöz és a különböző vezetési stratégiákhoz, ezáltal nem pusztán leírják ezeket a viszonyokat, hanem azonnal azok aktív szereplőivé is válnak. Miközben a szabadság képének létrehozásán dolgoznak, a diákok szembesülnek az intézményen belüli ellent-

mondásokkal, az egyeztetés és a kollektív döntéshozatal nehézségeivel, az autoriter vezetés, illetve a vezető hiányának csapdáival, az önállóság felelősségével. A folyamatban rádöbbenhetnek, hogy a demokratikus iskola megteremtése nem „gyerekjáték”. A szabadság pedig, ha nem csak privát életérzésnek (nyári szünet, tengerpart, repülés), vagy nem csak szimbólumok (lyukas zászló, madár, szabadság szobor) felfestésének fogják fel, egy közös, felelősségteli feladat, embert próbáló projekt.

A program keretei

A program 2009/2010-ben összesen 12 alkalommal valósult meg, 3 vidéki és 9 fővárosi iskolában. A programban való részvétel az iskolák számára térítésmentes volt (megvalósítását a szervezetek pályázati forrásokból finanszírozták¹). A részt vevő intézmények nagy részét korábbi drámás vagy kutatási tapasztalatok alapján mi magunk (a kutatók javaslatait figyelembe véve a Káva programvezetője) választottuk ki, és kerestük meg, felajánlva a lehetőséget a programban való részvételre. Igyekeztünk egymástól nagyon különböző iskolákat választani (fővárosi és vidéki intézményeket, egyházi iskolát, „híresen” liberális szemléletű iskolát, összevont óriás-intézményeket és kis-iskolákat, belvárosi és marginális iskolát, nagy múltú, patinás intézményt és frissen induló középiskolát). A 12-ből 7 alkalommal filmfelvétel is készült a játékról, kutatás szintén 7 helyszínen zajlott. A programról Németh Gábor és Takács Mária rendezésében dokumentumfilm is készült, amely három budapesti iskolában mutatja be a színházi játék alakulását.

Maga a program négy részből állt: (1.) egy kb. 45-60 perces interjúból az osztályfőnökkel vagy azzal a pedagógussal, aki az osztályt a foglalkozásra ajánlotta; (2.) egy bevezető drámafoglalkozásból, hogy a diákok elsajátítsanak a játékhoz szükséges néhány alapvető technikát (drámás szabályokat, szerepbe lépést stb.), és megismerjék a játékban résztvevő színészeket és drámatanárokat; (3.) magából a színházi játékból; illetve (4.) egy strukturált programértékelő beszélgetésből, amit a drámatanárok tartottak a résztvevő osztálynak.

A program három különböző kutatási projektbe is bekerült, amelyek mind a résztvevő megfigyelés kutatómódszertanával dolgoztak, viszont

¹ Az Akadályverseny programot az OKM (jelenleg NEFMI) és a Fővárosi Önkormányzat támogatta.

egymástól különböző kérdésfeltevések mentén vizsgálták a programot. Az *Akadályverseny* e kérdésfeltevések mindegyike számára olyan példaként, modellként szolgál, amely vizsgálatával a társadalomtudomány fontos, egyéb kutatási módszerekkel láthatatlan tudáshoz juthat, elsősorban az iskola hétköznapi működésével, személyközi és hatalmi viszonyaival kapcsolatban.

A kutatások

Az Akadályverseny és a demokratikus állampolgárságra nevelés:

Szabó Veronika koordinátorként dolgozott egy, a dráma lisszaboni kulcskompetenciákra gyakorolt hatását vizsgáló európai szintű kutatásban (DICE – Drama Improves Lisbon Key Competences in Education²), szociológia szakdolgozatában³ pedig e kutatás egyik aspektusával foglalkozott. Kutatása kifejezetten az Akadályverseny programot vizsgálta, és arra kereste a választ, hogy a színházi nevelés mennyiben és hogyan járulhat hozzá a demokratikus állampolgárságra neveléshez az iskolában.

Az Akadályverseny, mint az iskola jelentéseit mozgásba hozó performansz:

Horváth Kata évek óta folytat társadalomtudományi kutatásokat a Káva Kulturális Műhely különböző programjai kapcsán.⁴ Ezek a kutatások a kritikai etnográfia, a performance-studies, a részvételi akciókutatás szemléletét és módszertanát követik. Az *Akadályverseny*ről szóló kutatás ebbe az alkalmazott kutatási programba illeszkedik, és e program kapcsán kifejezetten iskola és tekintély problémájával foglalkozik.

Mit tesz láthatóvá egy dráma-program az iskoláról, mint intézményről?

Oblath Márton oktatásszociológiával és oktatásantropológiával foglalkozik. Elsősorban az érdekli, hogy a nagy szervezeti átalakulások milyen lokális viszonyokon keresztül valósulnak meg. Egy városi oktatási rendszerek átalakulását vizsgáló szervezetszociológiai terepmunka során,

² Vö.: www.dramanetwork.eu

³ Demokráciára nevelés színházzal Magyarországon. Szakdolgozat. Budapesti Corvinus Egyetem, 2010.

⁴ Kutatások készültek: a *Hinta* című színházi nevelési foglalkozás kapcsán, a kortárs csoporton belüli erőszakról és az áldozattá válás iskolai jelenségéről (lásd Színház és Pedagógia 3.); a hátrányos helyzet és a cigányság tapasztalatainak drámás megjelenítéséről és átfogalmazási lehetőségeiről (lásd Színház és Pedagógia 5.); illetve részvételi akciókutatás kapcsolódott a Káva és a Krétakör falusi társadalmi színházi akciójához (www.ujnezo.hu).

amelynek az MTA Közgazdaságtudományi Intézete adott otthont, a kutatók úgy gondolták, hogy érdemes lehet az *Akadályverseny* néhány átalakuló általános iskola nyolcadik osztályaiban is „próbára tenni”. A kutatók olyan intézményeket javasoltak a drámaprogram helyszínéül, ahol jelentős pedagógiai és intézményi változások történtek az elmúlt években, azonban a bevett módszertani eszközökkel keveset tudhatunk arról, hogy az iskolai autonómia és kontroll viszonyait miként értelmezik, s a köröttük zajló változásokkal kapcsolatban milyen tapasztalatokra tesznek szert a tanulók.

A kötet írásai

A kötetben szereplő szövegeket összeköti, hogy az *Akadályverseny* című programról szólnak, ugyanakkor mind műfajuk, mind kérdésfeltevéseik tekintetében igen heterogének. A három, társadalomtudományi tanulmány mellett, a kötetben helyet kapott a program foglalkozás-vázlata, illetve a program kitalálóival és vezetőivel, Schilling Árpáddal és Takács Gáborral készített interjú.

A programvázlat közlését több okból is fontosnak tartjuk. Egyrészt a drámapedagógus és a dráma különböző alkalmazott formái iránt érdeklődő olvasóközönséget érdekelhetik és inspirálhatják a konkrét drámapedagógiai folyamat részletei, illetve a használt drámás formák és eszközök. A program ugyanis mind formai, mind ideológiai értelemben a színházi nevelés továbbgondolásának tekinthető. Másrészt a programvázlat a későbbi társadalomtudományos értelmezések háttéréül is szolgálhat, amennyiben a forgatókönyv és a drámás technikák egyszerre keretei és inspirálói annak a tanulói aktivitásnak, amelyre a későbbi kutatási kérdések vonatkoznak. A foglalkozás-vázlat továbbá megmutatja, hogy milyen szemlélettel és módszerekkel dolgoznak a program alkotói, milyen „forgatókönyvvel” lépnek be az osztályokba.

A kötetben szereplő interjú megjelentetését ugyanezek a megfontolások motiválták: vagyis hogy nyilvánossá tegyük az alkotóknak a program tervezése és megvalósítása során szerzett tapasztalatait, saját munkájukkal kapcsolatos értelmezéseiket. Itt merültek fel a projekttel kapcsolatos műfaji kérdések is, történetesen, hogy az *Akadályverseny* mennyiben tekinthető újszerű színházi előadásnak, mennyiben a színházi nevelés továbbgondolásának, és mennyiben kísérletnek a társadalomilag elkötelezett részvételi színház hazai megteremtésére?

A kötet három társadalomtudományi tanulmánya az említett kutatási projektekből született. A három kutatási megközelítés számára az

Akadályverseny különböző relevanciával bír: az oktatáskutatás például speciális pedagógiai gyakorlatként vizsgálja, és elsősorban hatására kérdez rá. Az osztálytermi etnográfia perspektívájából az iskolai jelentések reprezentációjának egy sajátos módja. A szervezetkutatás felől az intézmény értelmezésének alternatív lehetősége. A kritikai megközelítés az iskolai jelentések, hatalmi ideológiák és viszonyok leleplezésének hatékony eszközeként értelmezi. A részvételi kutatás pedig a kritikai kimozdítás lehetőségét látja benne. Az *Akadályverseny* tehát egyszerre a kutatás tárgya, a kutatás módszere, sőt a kutatás modellje is.

Szabó Veronika tanulmánya a demokratikus állampolgárságra nevelés kérdéskörét járja körül, és ennek kapcsán vizsgálja az *Akadályverseny* programot.

Horváth Kata egy budapesti egyházi középiskola és egy „híresen liberális szellemiségű” gimnázium egy-egy osztályának esetét elemzi a kritikai etnográfia szemléletével és módszerével. Az *Akadályversenyt* olyan kutatás módszertani lehetőségként fogja fel, amely a tanulók perspektívájából teszi láthatóvá és reflektálhatóvá iskola és tekintély problematikus viszonyát. A két osztály példáján azt vizsgálja, hogy a rendszerváltás után húsz évvel Magyarországon az Iskola szükségszerűen problematikus tekintélye és ebből adódó ellentmondásossága milyen működéseknek, az autoritás milyen formáinak nyit teret két különböző intézményben.

Oblath Márton egy városi oktatási rendszereket összehasonlító iskolakutatás részeként vizsgálja meg, hogy mit tehet hozzá a drámapedagógiai foglalkozás az iskolai viszonyok szociológiai értelmezéséhez. Az *Akadályverseny* című program megmutatja mindazt, ami az interjúkon alapuló szervezetkutatás számára nehezen hozzáférhető: az iskola átalakulásának tanulói értelmezéseit.

Az *Akadályverseny* sok szempontból és sok terület felől újító kezdeményezésnek számít. Bemutatását sorozatunk 6. kötetében azonban mégsem azért tartjuk fontosnak, hogy egy egyszeri megismételhetetlen akciónak írásos emléke legyen, hanem mert bízunk abban, hogy a jól működő kezdeményezések modellé válhatnak, vagy legalább inspirálhatják hasonló programok létrehozását.

Az *Akadályverseny* felhívja a figyelmet a színház és a dráma társadalmi szerepére: a drámában rejlő potenciálra egy fiatal demokrácia önreflexiójának megteremtésében.

Horváth Kata

Programvázlat

Akadályverseny – színházi játék az iskolában 14–16 éveseknek

Mottó:

A dolgokra való rákérdezés egyértelműen alkotói tevékenység!

► I. Háttér

Stáb:

Színész-drámatanárok:	Bori Viktor, Gáspár Máté, Sereglei András, Szeder Kata, Takács Gábor, Terhes Sándor
A programtervezés vezetői:	Schilling Árpád, Takács Gábor
Konzulens:	Horváth Kata
Kutatás:	Horváth Kata, Oblath Márton, Szabó Veronika
Film:	Németh Gábor Péter

Amit állítunk: Az emberi csapdahelyzet magában hordozza a szabadulás lehetőségét – és fordítva: a szabadság a maga csapdáit.

A program céljai:

- iskola és demokrácia működésének, viszonyának vizsgálata. A játék lényege az egyeztetés: a folyamatosan változó helyzetekben a résztvevőknek is folyton változniuk kell. Az *Akadályverseny* során a demokrácia helyi működésmódjai születnek meg;
- próbáljunk meg minden résztvevőt kicsit színész-drámatanárrá tenni, hogy tudjon egyszerre játszani és analizálni! „Cselekvés közben (és előtte, meg utána is) gondolkozz!”
- néző és alkotó oda-vissza ható viszonyának (szerepének) cselekvésen és gondolkodáson keresztül történő vizsgálata; az önreflexió tudatos kialakítása és használata a játék során. Drámapedagógiai szempontból: a szerepek és helyzetek folytonosságának vizsgálata. Hogyan tudunk szinte észrevétlenül, minél gördülékenyebben váltani az egyes (felkínált és eljátszott) szerepeink, helyzeteink között?

Milyen hatást akarunk elérni a résztvevőkben?

A cél azon általános tudás / tapasztalat megkérdőjelezése, miszerint a dolgok csak megtörténnek velünk; amikor azt mondjuk, „mi közöm hozzá?, én úgysem tehetek semmit”. Játékunk a tehetetlenségre való rákérdezés.

A program a következőt vizsgálja: Hogyan hatok önmagamra és környezetemre, amikor egy csapdahelyzetből való szabaduláson dolgozom?

A program két szinten is segíti a reflexiót:

- a játék több ponton önmagára is reflektál, miközben
- a téma a résztvevők saját iskolai tapasztalatai, cselekvési lehetőségei.

Az alaptörténet: A történet kiinduló helyzete a következő: a résztvevők egy rendkívüli osztálygyűlésen (osztályfőnöki órán) vesznek részt. Ez valójában megkomponált színházi helyzet, ami az egyes szereplők közti elvi ellentéteket is felvillantja. A jelenet szerint az iskola (a Magyar ZenéTV, az MTV révén) lehetőséget nyert arra, hogy képviselje önmagát, illetve az egész kerületet a SZABADSÁG témakörében meghirdetett pályázaton. A pályázat szerint a résztvevőknek az iskola egyik falán kell megjeleníteni a központi fogalomként megjelölt „szabadságot”. A képet a jelenlévők alkotta fiktív osztály készítheti el. Innen indul a közös munka, elkezdődik az egyeztetési feladat. A résztvevő osztály követheti az egyes tanárok útmutatását, de önálló véleményt is alkothat. A tanárok az iskola különféle tereiben interakcióba, sőt néha vitába keverednek egymással és a diákcsoport tagjaival. A játék végén visszatérünk a kiindulási helyzethez.

A játékban a gyerekeknek lehetőségük nyílik arra, hogy segítsenek érdemben kitalálni, „miről is kellene szólnia” az iskolának.

Keret: a gyerekeknek ún. résztvevői keretet ajánlunk, ami azt jelenti, hogy a lehető legközelebb vannak a központi eseményhez. Ebben a keretben a tanulók részt vehetnek az események jelen idejű alakításában, és a helyzet lehetőséget kínál a számunkra, hogy akár több konkrét szerepet (például diákok, tanárok, szülők, igazgató stb.) is kipróbáljanak, illetve, hogy a szerep nyújtotta perspektívából vizsgálhassák a központi kérdést: az iskola belső ellentmondásait.

Kiindulási pont: olyan problémát vizsgálunk, ami a drámatanárok számára is alapkérdés. Ebben az értelemben önmagunkat alakítjuk: egy tanárokból álló csoportot, akik kísérleteznek, keresik azt a formát, ami nekik is, a diákoknak is jó lenne. A résztvevők olyan helyzetben vannak, amelyben a tanárok bevallva-bevallatlanul nincsenek teljesen felkészülve a „demokrácia-projektre”, bőven vannak még kérdéseik önmagukkal, kollégáikkal és az iskola „szellemiségével”, a felelősség napi gyakorlatával kapcsolatban.

*Lehet-e ma egyáltalán az ISKOLA közös ügy,
válhat-e a gyerekek számára is fontossá a működtetése?*

► II. Programvázlat

1. Bevezető játéksor

A színházi játék előtt néhány héttel a drámatanárok az iskolában 45 vagy 90 perces bevezető drámás foglalkozást tartanak az *Akadályverseny* program majdani résztvevőinek, hogy bevezessék őket az alapvető játéktechnikákba, szabályokba, és lehetőség legyen egymás megismerésére.

A bevezető játéksor fő céljai:

- kapcsolatteremtés köztünk és az osztály (valamint a tanárok) közt;
- beszédre készítő játékok alkalmazása a vita, érvelés későbbi alkalmazásának segítésére;
- érjük el, hogy a játékosok figyeljenek egymásra, és tudatosodjon, hogy e figyelem a játék alapvető feltétele;
- a szerep, mint eszköz tudatos alkalmazása (a szerepjáték nem azonos a színészkedéssel), az alkalmazáshoz szükséges bátorság erősítése (a szerepjátéknak elsősorban nem művészi, hanem gyakorlati értéke van).

2. Meghívó

A meghívót a programra a játékot megelőző napon kapják kézhez a tanulók az osztályfőnöküktől, némi magyarázó szöveg kíséretében. (Ha szükség van rá, a meghívót kiosztó osztályfőnök / drámatanár ráerősíthet arra, hogy mindez egy színházi játék első eleme). A meghívó két

részből áll, a Zenetévé hivatalos leveléből és az igazgató ehhez írt pár sorából:

Tájékoztató

Kedves..... osztályos tanuló!

A Magyar Zenetévé (MTV) a következő örömteli tájékoztatást küldte a tegnapi napon iskolánknak.

Kérlek, egyelőre olvasd végig figyelmesen levelüket. A további lépésekről az iskola tanárai tájékoztatnak majd az elkövetkező napokban.

Budapest, 2009.

Takács Gábor
(igazgató)

Kedves XY Iskola, Z osztálya!

Gratulálunk! Megnyertétek csatornánk, a Magyar ZeneTv (MTV) „Szabadság” témakörében meghirdetett országos képzőművészeti pályázatát! A nyeremény nem más, mint egy 10 perces szereplési lehetőség osztályotok számára a magyar zenecsatornán!

Stábunk a jövő hét folyamán ellátogat hozzátok (ahogy a másik kilenc iskola nyertes osztályaihoz is), hogy egy bemutatkozó filmet forgasson Rólatok és az átlalatok készített képzőművészeti alkotásról.

Jó munkát!

Budapest, 2009.

Üdvözlettel,

Nagy Béla
programigazgató

3. Felvezetés

A játék az osztályteremben indul. Ismertetjük a játék hosszát, és közöljük, hogy szünetet nem tartunk. Elmondjuk, hogy különböző szerepeket ajánlunk, de lesz lehetőség arra is, hogy a résztvevő diákok maguk döntsék el, milyen nézőpontból akarnak vizsgálgódní. Jelezzük azt is, hogy az eseményeket egy későbbi dokumentumfilm miatt rögzítjük.

A felvezetés hosszát és a hangvételt is az adott osztályhoz kell szabni; elképzelhető, hogy valahol kicsit alaposabb ismertetőre lesz szükség.

Cél: a gyerekek biztonságban érezzék magukat, ugyanakkor megőriz-zük a játék kreatív terét, amihez kell némi bizonytalanságból eredő feszültség.

A résztvevőkkel közöljük az alábbiakat:

- mivel nem ismerjük egymást, lehet kockázata a közös munkának, kölcsönös bizalom nélkül nem megyünk semmire; ha valaki elfárad, megunja, akkor választhatja a passzivitást (de nem mehet el);
- nem „kész átverés show”-ban, hanem egy közösen működtetett kitalált helyzetben kell együttműködnünk;
- aki elveszti a fonalat, először önmagától, aztán a társaitól kérdezze meg, ami nem világos. Ha ez nem segít, a helyzet tisztázása céljából meg is állítható a játék;
- az iskolában, ahol a történetünk játszódik, X az igazgató, Y a rajztanár, Z pedig az osztályfőnöke annak az osztálynak, akiket ti, diákok fogtok megjeleníteni;
- van-e bármi kérdés vagy megjegyzés?

4. Osztálygyűlés

Helyszín: terem-1, lehetőleg a résztvevő osztály saját terme;

Résztvevők: az összes diák egy csoportban;

Forma: lényegében egész csoportos improvizáció, amiben a színész-drámatanároknak előre „megírt” szerepük van.

Sztori: kihirdetjük a pályázati felhívást, miszerint az iskolában lehetőség nyílik arra, hogy az épület egyik falát egy, a szabadság témakörét ábrázoló közös képzőművészeti alkotás díszítse. A pályázat iskolai felelőse az ötletadó rajztanár, aki már el is döntötte, hol lesz a megfelelő helyszín. A pályázatot megvalósító osztály pedig a játékokban résztvevő osztály.

Igazgató: megnyitja az osztálygyűlést; elmondja a pályázat jelentőségét; utal a tévé levélre (felméri, hogy a résztvevők megértették-e a feladatot), elmondja, hogy a határidő egy hét; és természetesen nem akar beleszólni, de szeretné követni az eseményeket. Az intézmény hírneve, a büszkeség a fő hajtóerő, ami miatt a projektet képviseli, és reméli, hogy ez a gyerekeket is motiválja.

Rajztanár: bemutatja a konkrét pályázatot; vázolja saját szerepét; javasolja a kiválasztott falfelületet; közli, hogy ő szerzi be az összes szükséges festéket és eszközöket; ismerteti a kereteket. A praktikus szempontok ismertetése a fő hajtóerő (korszerű iskola, innováció, fejlődés, becsvágy, büszkeség).

Osztályfőnök: az összetartozás jelentőségét hangsúlyozza; a táblára felírja a szabadság szót, amit a rajztanár később bekeretez. Igyekszik az osztályt lelkesíteni és érzelmileg mozgósítani; azzal motivál, ami őt is motiválja: az összefogás, a csapatszellem és a közösségépítés.

Konkrét szövegötletek a rajztanárnak:

„A történet ott kezdődik, hogy beadtam egy képzőművészeti pályázatot az MTV-hez, amit pozitívan bíráltak el. Így lehetőség nyílt arra, hogy képviseljük az iskolát és az egész kerületet a szabadság témakörben meghirdetett projektben. A pályázatot az MTV írta ki és felügyeli. A legjobb pályamunkát alkotó iskoláról tíz perces filmet készítenek. Minden kezdet rövid, de meghatározó.

Mit kell tudni a pályázatról?

- téma: szabadság
- határidő: öt munkanap
- műfaj: képzőművészeti alkotás

Az idő szűkössége miatt én a falfestést javaslom, annál is inkább, mert ehhez ingyen tudok anyagot szerezni (festék, ecset, állványzat). Szakdolgozatomat *Az itáliai freskóktól a lakóházak tűzfaláig* címmel írtam. Már kiválasztottam megfelelő falfelületet, amit majd közösen is

megnézünk. Zárójelben jegyzem meg, hogy a kerület többi iskolája már minket vizslat: „Na, mivel fognak kirukkolni?”. Mutassuk meg mindenkinek, hogy tudatos szakmai vezetéssel, a megfelelő keretek kiválasztásával és a ti közreműködéseetekkel ennyi idő alatt is időtálló képzőművészeti alkotás hozható létre.

Az együttműködés kereteinek kialakítása nélkülözhetetlen a cél eléréséhez és az együttműködés sikeréhez. Milyen keretekre gondoltok? Az időkeret adott. A vállalt kereteket pedig felelősen tartani kell (ebben is segítetek).

Sokan dolgozunk együtt:	SZERVEZETTSÉG
Első nagy projekt, rövid határidő:	PONTOS TERV
A legjobb ötlet kiválasztása és kivitelezése:	SZAKMAI HOZZÁÉRTÉS

Ez mind egy vezető igényel, és mivel én vagyok a rajztanár, a pályázatot én írtam, a felelősség is az enyém, vagyis nekem kell vállalnom ezt a szerepet.

Terveim szerint:

1. nap: a legjobb ötlet kiválasztása	A DÖNTÉS NAPJA
2. nap: vázlattól a nagyításig	A NAGYÍTÁS NAPJA
3.-4.-5. nap: festés, takarítás	AZ ALKOTÁS NAPJAI

A megszólalások koreográfiája:

- az igazgató reprezentatív beszéde;
- a rajztanár elmondja a konkrét kereteket;
- az osztályfőnök lelkesítése a közös munkára („szabadság” felirat);
- a rajztanár visszaveszi a szót és visszatér a realitásokhoz (bekeretezi a feliratot);
- az igazgató kihívja a rajztanárt („beszéljük át a pályázatot”) - ezzel kiveszi a kezéből az irányítást;
- az osztályfőnök megkezdi a munkát a gyerekekkel - kiosztja a papírokat, ismerteti az instrukciókat, a diákok alkossanak három csoportot.

5. Ötletek a kép elkészítéséhez

Helyszín: terem-1 (továbbra is a résztvevő osztály saját terme);

Résztvevők: az összes diák három csoportban;

Forma: egyeztetés, vita;

Forgatókönyv: Az osztálygyűlésnek vége. Az osztályfőnök arra kéri a diákokat, hogy gyűjtsenek minél több – a *szabadság* szóhoz – kapcsolódó gondolatot, fogalmat, és ezeket írják is le egy-egy csomagolópapírra. Ezután ő is kimegy a teremből, és magára hagyja az osztályt a feladattal.

Körülbelül tíz perc elteltével a rajztanár visszamegy a terembe, és arra kéri a diákokat, hogy most már az első vizuális ötleteiket is fogalmazzák meg. A fogalmak alapján, készítsenek egy képet a szabadságról. Egyúttal reagál arra is, hogy a gyerekek nem együtt dolgoznak, ahogyan ő javasolta, hanem három csoportban. A feladat ismertetése után kimegy, és a szabadság-kép vázlatait a diákok önállóan készítik el. 10-15 percük van a munkára, utána a drámapedagógusok megmutatják nekik a falat (az iskola egy központi terében), ahova a képet festeniük kell majd.

Szükséges eszközök: csomagolópapírok, filcek vagy zsírkréták.

6. Az összecsapás

Helyszín: a fal előtt, az iskola egy központi terében (pl. aula);

Résztvevők: az összes diák egy csoportban;

Forgatókönyv: Az osztályfőnök és a rajztanár meghallgatja a diákok első fogalmi és vizuális ötleteit, biztatja őket. A rajztanár „beleszeret” az egyik csoport ötletébe. (A drámatanár természetesen nem a kép minősége alapján választ: pedagógiai megfontolásból, a játékos osztály csoportdinamikáját figyelembe véve dönt. Például egy marginálisabb csoport vázlatának megvalósítását szorgalmazza. Ezzel felborítja a megszokott „rendet”, ami a gyerekeket aktivitásra készíti.) A tanár úgy látja megvalósíthatónak a képet, ha egy konkrét ötlettel dolgozunk, ezt azonnal szeretné elfogadtatni a többiekkel is. Az osztályfőnök viszont közli, hogy még nagyon korainak tarja a konkrét választást, majd ez a véleménykülönbség „átúszik” egy főbb vonalaiban megkomponált improvizációba, ahol a két tanár vitájából kiderül, hogy nem csak a kép konkrét elkészítéséről, de a pedagógiáról, a demokrácia iskolai működtetéséről vallott nézeteik is különböznek. A vita a „hogyan tovább?” témáján válik igazán élessé. (Fontos, hogy a diákok a konfliktust ne

pusztán a két pedagógus személyes ellentétének lássák, és ne érzelmi síkon kezdjék értelmezni). A rajztanár gyakran emlegeti az időkeretet (itt jelenhet meg a szakmaisága is), a felelősség kérdését; hangsúlyozhatja, hogy ez az egész az „ő ügye”, és saját szakmai illetékességére hivatkozva érvel. Az osztályfőnök értelemszerűen szembehelyezkedik gyakorlatilag mindennel, amit a kollégája képvisel.

A vita odáig fajul, hogy a két tanár látványosan faképnél hagyja egymást, majd kilépve a játék teréből, két különböző irányba elvonulnak. Némi (hatás)szünet után a két tanárt játszó drámatanár (!) tér vissza, és kilépve az iménti tanárszerepből, megkérdezi a tanulóktól: hogyan értelmezik a helyzetet, majd konkrétan felteszi a kérdést: te most kivel beszélnél, vitatkoznál, kit győznél meg a kép elkészítésével és a kialakult helyzettel kapcsolatban? Az osztály két csoportra oszlik: az osztályfőnök és a rajztanár „pártjára”.

7. Megbeszélés az igazgatóval (párhuzamosan a rajztanárral folyó megbeszéléssel)

Helyszín: az iskola igazgatói irodája;

Résztvevők: az osztály egyik fele;

Forgatókönyv: Az osztályfőnökkel tartó csoportot egy beépített szereplő (esetleg az iskola egyik valódi tanára) állítja meg, és szól a tanárnak, hogy az igazgató szeretne néhány szót váltani vele a kialakult helyzetről. Az osztályfőnök a diákokat is behívja magával az irodába. A fél csoport elmagyarázza a kialakult helyzetet az igazgátónak (aki azt várja, hogy a csoport minden problémán átlépve, hatékonyan dolgozzon a projekten). Ez a szakasz arra is lehetőséget ad, hogy a drámatanár kiderítse, mit gondolnak valójában a diákok a szabadság fogalmáról.

Igazgató attitűdje: némileg tanácstalan és értetlen, de lassan-lassan a jelen lévő osztályfőnök álláspontját teszi magáévá (gondolva, hogy az osztály valójában vele ért egyet). Tanácstalan abban a kérdésben is, hogy tulajdonképpen mit kellene közvetítenie az iskolának a megfestendő képpel.

Kérdések: lesz-e egyáltalán olyan eredménye a projektnek, amit fel lehet mutatni az MTV-nek? Ha igen: hogy fog ebben a káoszban megszületni? Mit nyerhetünk, illetve mit veszthetünk ezzel az egész projekttel?

Egy adott ponton (mikor már meggyőzte önmagát arról, hogy az osztályfőnök elképzeléseit kell neki is képviselnie), felhívja telefonon a rajztanárt, és közli vele a követendő „irányvonalat”. A játék hátralévő perceiben reakciókat csálhat ki a diákokból saját döntésével (az akadály elhárításával) kapcsolatban. A játék a csoport teljes lelkesítésével zárul: „most már tényleg koncentráljunk a kép elkészítésére!”.

Nagyobb tematikus egységek:

- „mondjátok el, mi történt!”
- „nem értem, hogy mi a gond, miért nem működnek a dolgok? (Min is vitatkoznak a tanárok?)”
- (a telefon után) „mi a véleményetek, most már rendben lesz minden?”

8. Megbeszélés a rajztanárral, és kilépés (párhuzamosan az igazgatóval folyó megbeszéléssel)

Helyszín: egy lépcsőforduló vagy félreeső folyosó az iskolában;

Résztvevők: a csoport másik fele;

Forgatókönyv: A rajztanár megosztja a gyerekekkel saját dilemmáját, miszerint ő ezt a megtervezetlenséget, a szabadság ilyen korlátlan értelmezését nem tudja vállalni. Elmondja, hogy szerinte mindig szükség van egy irányítóra, aki kézben tartja a dolgokat, különben „itt a káosz”. A játék tulajdonképpen ehhez az érvhez való viszonyulásról szól.

- Szimpatikusnak és tiszteletre méltónak kell mutatkoznia, aki csak egyet akar: készüljön el a kép!
- „Mit tennétek a helyemben?” Egy apa-figuraként jelenik meg, aki vállalná a vezetéssel járó felelősséget is, és akinek elvesztése fájdalmas lehet a csoport számára.

Miután megkapja (telefonon) az igazgató útmutatását, hangosan gondolkodva, és mérlegelve a lehetőségeket eljut odáig, hogy, jobb, ha kilép a projektből és az iskolából is, mivel nem tud azonosulni ezzel az értékrenddel.

Átkíséri a csoportot a következő helyszínre, és ott elbúcsúzik.

9. A folytatás bizonytalansága

Helyszín: az iskola egy közösségi helyisége (ebédlő, könyvtár, dráma-terem);

Résztvevők: az egész csoport;

Forgatókönyv: Miután a két csoport ismét összegyűlt, az osztályfőnök lelkesítő beszédbe kezd arról, hogy most már az összes energiát a kép elkészítésének szentelhetik – ez egyben egy provokáció is: vajon a rajztanárral beszélgető csoport mikor és hogyan mondja el, hogy a projekt felelőse kilépett, otthagya a projektet és az iskolát is.

Miközben az osztály ezt a problémát tárgyalja, bejön az igazgató is, és elmondja, hogy a program ötletgazdája, az MTV, arra hivatkozva, hogy sok helyen nem haladt jól a szabadság-projekt, illetve, hogy inkább mindenütt csak problémákat generált, lemondott a programról, visszamondta a kiírást.

Az osztályfőnök zavarodott és bizonytalan, többek közt azért, mert a program kudarcának teljes terhe az ő nyakába szakadt. Felteszi a kérdést a csoportnak: ki szerint kellene az iskolának folytatni a vállalkozást annak ellenére is, hogy a rajztanár és az MTV is kiszállt? (Úgy kell játszania, hogy legyen bizonytalan, ugyanakkor ne bizonytalanítsa el az egész csoportot.) Azokat, akik nem akarják folytatni a játékot, megkéri, menjenek át abba a terembe, ahol a játék indult. Ott újabb szálon folytatódik majd velük a játék (szülői értekezlet 1.). Akik maradnak, azokkal a „hogyan tovább?” kérdéskört kell átbeszélni.

Cél: E játék során a résztvevők tulajdonképpen a számukra érvényes demokratikus tanárképet fogalmazzák meg.

10. A szabadság-projekt közös megerősítése (párhuzamosan a szülői értekezlet 1.-gyel)

Helyszín: továbbra is a közösségi helyiség;

Résztvevők: azok a diákok, akik úgy gondolják, hogy az iskolának folytatni kell a projektet;

Forgatókönyv: A csoport azt beszéli meg, hogy miként lehetséges a projekt folytatása. Hogyan lehet például megoldani a vezető hiányát. Újra előveszik a vázlatot és önállóan kezdik végiggondolni, hogy mi lehet az együttműködés legjobb módja, hogyan lehet megvalósítani mégis a projektet. „Miért fontos egyáltalán megcsinálni a képet?”

Ezután jönnek majd át ők is az osztályterembe (a szülői értekezlet 2-re).

11. Szülői értekezlet 1. *(párhuzamosan a projekt folytatásáról szól megbeszéléssel)*

Időugrás, néhány nap eltelt!

Helyszín: osztályterem;

Résztvevők: azok, akik úgy gondolták, az iskola ne folytassa tovább a projektet.

Még a játék kezdete előtt teljesen nyilvánvalóvá tesszük a játszható szerepeket, illetve a helyzetet. Szülői értekezleten vagyunk, ahol a helyzetbe érkező csoport az iskola tanárait játssza, és abban a tudatban kell válaszolniuk a szülők (a drámatanárok) kérdéseire, hogy az iskola végül lemondott a kép megfestéséről.

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a résztvevőknek lehetőségük van játék közben is „átállni” a másik oldalra. Tehát a tanár szerepből szülő szerepre válhatnak.

Cél 1: fogalmazzák meg, hogy miért döntöttek a „tanárok” a játék során úgy, hogy abba kell hagyni a projektet.

Cél 2: érezzék át, hogy a döntésüknek következményei vannak. Miért állt le a program? Mit gondolnak, mi a felelősségük abban, hogy a projekt leállt? Kérdéseinkkel inkább az eddig vezető útra koncentrálnunk.

12. Szülői értekezlet 2.

Helyszín: ugyanaz az osztályterem;

Résztvevők: a teljes osztály;

A csoport, aki minden fellépő probléma ellenére meg akarja festeni a falat, ebben a részben az iskola tanárait játssza, akik úgy döntöttek, hogy a történetek ellenére megvalósítják a projektet. A másik csoport (az ellenzők, akik a Szülői értekezlet 1. alkalmával tanárszerepben voltak) a drámatanárokkal együtt szülőket alakítanak. Ők kérdezik tanár szerepben lévő társaikat, hogy miért vállalja az iskola végül a projektet, és miért akarja mégis létrehozni a képet.

Cél: fogalmazzuk meg, milyen iskolában/országban szeretnénk élni.

A játék kontrasztot szeretne létrehozni az ideális iskola és a saját, valódi iskola közt, rákérdezve ez utóbbi sajátosságaira.

Kérdéseinkkel inkább az eredményre koncentrálnunk.

Példák a konkrét kérdésekre, amit itt a szülő szerepben lévő drámatanárok és diákok feltehetnek:

1. Ez a szabadság, vagy ez a káosz?
2. Miért fontos mindez? Miért épp a szabadság megfestése a fontos?
3. Miért kell egyáltalán megcsinálni, nem elég, hogy tudjuk, miről van szó?
4. Mire jó ez az egész? Mi a haszna? Mit tanul mindebből a gyerekem?
5. Nem volt elég „áldozat” már eddig?
6. Miért jönne még össze ez az egész, miben bíznak?
7. Ki fogja megmondani, hogy jó-e, ami készül? Ki lesz a projekt vezetője?
8. És ha meglesz, akkor mi történik? Mi fog mindettől változni?

E kérdések nyomán a diákoknak lehetőségük nyílik megfogalmazni, hogy: mit jelent számukra egy ilyen akció, mit jelent az aktív részvétel és kiállítás egy közösen felvállalt projektben. Milyen a jó vezető, mi lenne a vezető feladata, mi az iskola, és milyennek kéne lennie?

A játék itt záródik. A foglalkozást vezető drámatanár meghívja a gyerekeket a játékot értékelő megbeszélésre.

13. Reflexió a játékról

A játék megbeszélésére szánt idő: kb. 45 perc.

A három drámatanár lehetőség szerint együtt irányítja a beszélgetést (esetleg a különböző blokkokat felosztva).

Célok:

1. Meg kell próbálni a játékosokat a személyes, konkrétan az osztály életére vonatkozó relációktól megszabadítani, és rákérdezni, hogy általános szinten mit tapasztaltak, mit tudnak hasznosítani a játékból?
2. Mindenképp rá kell kérdezni az egyéni vagy csoportos döntési helyzetekre (Mi motiválta az egyes döntéseket, mit gondolnak a következőkéről stb.).
3. El kell érni, hogy minél többen megnyilvánuljanak az osztály tagjai közül.

A történet:

Mi volt a sztori? (valaki mesélje el, mi volt a történet)

Fogalmazzák meg, hogy számukra miről szólt valójában a játék?

Figurák, ideológiák:

Mit képviseltek az egyes tanár szereplők? (Mit az igazgató, mit a rajztanár, mit az osztályfőnök)?

Általános értékelés / problémák

Forma: két szék a térben (az egyiken ülve elmondható, ami jó volt a programban – a másikon pedig az, ami problémát jelentett a játékban); mindez egyénileg: akinek van mondanivalója, kijön, leül a megfelelő székre és elmondja egyes szám első személyben.

Mi volt az a pont, ahol a résztvevők nem érezték magukat biztonságban? Miért?

Mikor és hol értek el sikert a játékban?

Szerep:

Okozott-e gondot valamelyik szerepfelvétel, szerepváltás? Miért?

Hogyan sikerült elkülöníteni, hogy mikor vagyunk szerepben és mikor nem?

Hogyan látja a világot az X szereplő?

Elvek, ideák:

Mitől vált fontossá a rajztanár és az osztályfőnök „összecsapása”?

Miért döntöttek a játékban a kilépés, ill. a folytatás mellett?

Meta-szint:

Milyen hatással volt a résztvevőkre a játék?

Mi volt szerintük – műfaji értelemben – az, amiben részt vettek?

Hogyan látták saját magukat mint csoportot ebben a játékban? Egy külső szemlélő számára mi lett volna leginkább feltűnő, érdekes?

► III. Szerepleírások

OSZTÁLYFŐNÖK: a szabadság gyakorlása a fontos; a képnek el kell készülnie, de egyáltalán nem mindegy, hogyan!

- sokszor előrébb tart a szája, mint az esze,
- könnyen lelkesedik / könnyen el is bizonytalanodik,
- tájékozott, de a tudását nem tudja rendszerbe szedni,
- reformer, alternatív tanár típus,
- csapatjátékos,
- empatikus,
- nem akarja leplezni az érzelmeit,
- ez az első osztály, akiket végig fog vinni,
- erős igazságérzete van, ezt a gyerekeknek kell visszaigazolni (hit a világ jóságában),
- jószándékú,
- sok pszichológiai szakirodalmat olvas

IGAZGATÓ: a projekt a fontos; ez most rólunk szól, ráadásul másoknak is fontosak lehetünk ezáltal; nem mindegy, hogy kifele hogyan jelenítjük meg magunkat

- rugalmasnak és nyitottnak kíván látszani,
- vannak újító ötletei, kicsit izgága,
- el tudja képzelni, hogy az iskola lehet más is, mint a megszokott, unalomig ismert intézmény,
- szeretné, ha a pedagógusok azonosulnának azzal, amit képvisel,
- feszített munkatempója megakadályozza, hogy meglapozott véleményyt alakítson ki egyes kérdésekben,
- az iskolai paneleket jól kombinálja,
- pragmatikus szemléletű, számára a cél szentesíti az eszközt,
- álláspontja szerint az egész iskola egy nagy közösség,
- igazából nem akar tanítani, mindig is inkább vezető akart lenni,
- kitűnni vágyó,
- nézete szerint a jó kommunikációval sok mindent el lehet rendezni (az emberek közti viszonyokat is)

RAJZTANÁR: a produktum a fontos; a képnek mindenképp el kell készülnie!

- sokszor ismételt mondata: „a pedagógusnak már nincsenek eszközei”,
- mindig kiszámítható és megbízható,
- hisz abban, hogy mindenkit meg lehet tanítani rajzolni,
- hisz az irányítás szükségességében, irányító típus,
- mindig frissen borotvált,
- pedáns, szereti a rendet maga körül,
- küzdő típus, ő az, aki csak az utolsó pillanatban adja fel,
- szereti a versenyt és a jól felépített csoportmunkát,
- teljesítményorientált, eredménycentrikus,
- határozott, kiegyensúlyozott,
- saját kihívásai fontosabbak, mint a csoporté,
- a technikai részletek izgadják,
- műkedvelő festő,
- van értékrendje, és ragaszkodik is hozzá,
- el tudja magát helyezni, de ha kell, félreáll,
- stabil keretek nélkül elveszettnek érzi magát,
- becsvágyó, meg nem értett,
- hajtja a büszkeség, önérzetes

► IV. A program előkészítése

A programot (a bevezető játékot, a színházi játékot és a reflexiót) egy interjú előzi meg az iskolában. Ezt az osztályfőnökkel készíti a foglalkozást vezető drámatanár és a kutató.

Az interjú legfontosabb témái:

- az iskola általános leírása (múlt, főbb jellemzők, értékrendszer, tanárok, diákok szociokulturális háttere);
- a főbb tanári szereptípusok jelenléte, egymáshoz való viszonya az iskolában;
- a játékban részt vevő osztály jellemzése;
- a szülők, tanárok, diákok helye és szerepe, és egymáshoz való viszonyuk az iskolában;

- a játék megvalósításának praktikus szempontjai; helyszínek, időkeretek tisztázása.

► V. A program további résztvevői

Tanárok: Ha a drámatanárok olyannak ítélik meg a helyzetet /viszonyt, akkor a tanár / tanárok – a szülői oldalon – beállhatnak játszóként a szülői értekezletbe. Ha a tanár és a drámatanárok így döntenek, akkor az adott pedagógust a játék előtt teljesen „képbe kell helyezni”. Az Akadémia-verseny című játékot követő reflektív beszélgetésen fontos lenne az osztályfőnök/drámatanár jelenléte.

Külsős vendég: megfigyelői státuszban vehetnek részt a programon, játékonként max. 2-3 fő. A drámatanárok döntése, hogy a szülői értekezletbe bevonják-e őket.

Dokumentumfilmes stáb: három iskolában lesz forgatás. Ezt előzetesen engedélyeztetni kell az iskolával, és a szülői engedély is szükséges minden egyes gyerektől. A foglalkozás elején a gyerekeket pontosan tájékoztatjuk a kamerák jelenlétének szerepéről, és hogy dokumentumfilm készül a projektről, aminek ők is szereplői lesznek.

A kutatók mint segítők vannak jelen, ha kell (ismerve a játékmenetet), be tudnak állni.

„A diákokkal együtt szembesülünk a szabadság problémájával”

Beszélgetés Schilling Árpáddal (Krétakör) és Takács Gáborral (Káva) az Akadályverseny-projektről

Amit ezzel a projekttel létrehoztatok, már első ránézésre is izgalmas kísérletnek tűnik¹. Honnan indult ez az egész? Miből állt össze? Milyen koncepció húzódik mögötte?

Takács Gábor:

Mi a Kávában tizenegynéhány éve színházi nevelési programok készítésével foglalkozunk, és az évek alatt persze kialakult a magunk szakmai rutinja. Azzal együtt, hogy a TIE-előadásokat (Theatre in Education – színházi nevelés) nagyon progresszív és kortárs színházi formának gondoljuk, foglalkoztat minket, hogy miképpen tudnánk megújítani a foglalkozásainkat, a módszerünket. Elkezdtük vizsgálni, hogyan lehetne átlépni az évek során kialakult kereteket, határokat, szabályokat. Hol és hogyan lehetne olyasmit csinálni, ami ezekből kitörést jelenthet? Mindig is fontos feladatnak tartottuk szakmailag fejleszteni magunkat és a munkánkat, mert ez a csoport egyik hajtóereje. De miután nagyon kevés hasonló csoport dolgozik Magyarországon, sőt, egész Európában nagyon kevés ilyen létezik, kevés lehetőség adódik bárkihez fordulni, ha valami újat akarunk tanulni. Szinte mindig magunkat kell arra kényszeríteni, hogy egy kicsit kimozduljunk saját megszokásainkból. Szóval: a részünkről ez a törekvés volt az elsődleges inspiráció.

Schilling Árpád:

Lehet-e haszna a színházi tevékenységnek? Korábban közönségtalálkozókon próbáltuk „tesztelni”, hogy milyen hatással van a nézőkre az, amit csinálunk. Van-e haszna a számukra? Mi értelme van az előadásainknak

¹ Az interjú az Akadályverseny-projekt legelső két foglalkozását követően, az első tapasztalatok megszerzése után készült.

azon túl, hogy önkifejezésre adnak alkalmat a számunkra? A beszélgetések többnyire a színházi tevékenységet magát írták le, és arról nagyon kevés derült ki, hogy a nézők számára mit jelentett az előadott cselekmény. A hagyományos keretek nem adtak lehetőséget magasabb szintű részvételre, ezért is voltak a nézői reakciók annyira egysíkúak és kiszámíthatóak. A néző részvételének mélyítéséhez és differenciálásához nyilván újra kell gondolni a színész szerepét a színházi tevékenységben. Ezen gondolkodva kerestem meg Gáborékat, mert náluk, a színházi nevelési foglalkozásokon, a drámatanárok számára alapvető feladat kimozdulni a színészi szerepkörből.

Takács Gábor:

A színházi nevelés szinte kötelező szempontja, hogy mi a munkánk haszna a résztvevők számára, hiszen nevelésről van szó. Ezt a munkát elvileg mindenki azért végzi, mert hasznos a résztvevő gyerekek számára. Ugyanakkor, ha komolyan vesszük a hasznosság kérdését, akkor például azt látjuk, hogy kicsit a levegőben lóg minden ilyen program. Ezek egyszeri színházi események, és kérdéses, hogy miként épülnek be az iskolai struktúrába, a gyerekek életébe: mi az előzményük és a következményük. A mostani közös projektünket viszont megpróbáltuk a korábbiaknál jobban beágyazni az iskolai működésbe.

Tulajdonképpen itt maga az iskola lett a kísérlet helyszíne, terepe. Nem a művelődési központ, és nem is a színház. Mi vitt rá benneteket erre a váltásra?

Schilling Árpád:

Mikor a Hamlet előadásunkat² rendeztem, többek között az a formai kérdés foglalkoztatott, hogy mi volna, ha a tér képződését a néző fantáziájára bízánk, vagyis ha egy olyan játékformát alkotnánk meg, amely képes volna bármilyen adottságú térben megszólítani a nézőket. A darab általam választott legfontosabb kérdése a felnőtté válás problematikája volt. A tartalomból és a formából tehát egyaránt következett

² A hamlet.ws című előadást 2007 januárjában mutatta be a Krétakör Színház. Az előadás a teljes Shakespeare dráma húzott, és vendégsszövegekkel dúsított változatát három színész: Gyabronka József, Nagy Zsolt és Rába Roland játssza. Az előadást közel 200 alkalommal adták elő magyarországi és határon túli középiskolákban.

a döntés: ezt az előadást legfőképpen középiskolákban kell játszani. Kiderült, hogy a mi aktív és közös gondolkodásra törekvő felhívásunk a 17-18 évesek körében nagyon jól működik. Miközben pont ez a generáció az, amely színházilag a leginkább „alultáplált”.

Takács Gábor:

A színházi nevelési foglalkozások Magyarországon hagyományosan iskolán kívüli helyszíneken folynak, a diákok jönnek el hozzánk, aminek számos oka van. Az ilyen típusú színházi programok befogadója általában egy művelődési intézmény, mert ezekben van alkalmas tér a foglalkozásokhoz. Az is fontos, hogy a gyerekek kilépjenek a hagyományos közegükből, amikor a programban részt vesznek. Ugyanakkor számos érv szólhat mellett is, hogy ezek a foglalkozások az iskolában kapjanak helyet. Ebben nagyon vonzó az a lehetőség, hogy felhasználjuk, és ez által át is alakítsuk azt a teret, amelyben egyébként a diákok az életük nagy részét töltik, hogy ebben a térben történjen meg velük mindaz, ami a foglalkozásokon megtörténik. Az Akadályverseny-projektben azt hiszem, ez sikerült is: a visszajelzésekből kiderült, hogy a közös játék során az iskola hétköznapi jelentései átértelmeződtek a diákok számára. Ez pedig azt igazolja, hogy a színházi programoknak, és eleve a színháznak, nagyon is lenne helye az iskolákban, ahol egyébként könnyebb kapcsolatot teremteni a diákokkal és a tanárokkal is. A színház általában arra alapoz, hogy a néző fogja magát, és színházba megy, azaz ő tesz erőfeszítést. Hát itt most megfordult a helyzet, mert most mi tettünk erőfeszítést.

A hagyományos színház leginkább a tananyag vagy a műveltség szintjén jelenik meg az iskolákban, illetve olyan külső programokként, ahová iskolaidőben el lehet látogatni...

Schilling Árpád:

Sok-sok olyan szakemberre volna szükség, akik a maguk módszereivel és tapasztalataival segíteni tudnák a nézőket, hogy közelebb kerüljenek az előadásokhoz: a rutinszerű nézést segítenék elmozdítani a felfedező figyelem irányába. Engem is meglepett, hogy a színházi nevelésnek mekkora irodalma és kidolgozott eszköztára van. Az intézményesült szolgáltató színház esetében mindez hiányzik – a munkából és a

képzésből egyaránt. Amikor jobban megismertem a Káva munkáját, rájöttem, hogy ők a hivatásukból következően sokkal jobban rákényszerülnek a szakmai kérdések tisztázására, a szakmai kidolgozottságra. Ők nem tehetik meg azt, hogy ne gondolkodjanak el azon: mi történik a nézőikkel.

Számos dolog meglepő abban, amit mondtok. Egyrészt mind a Káva, mind a Krétakör komoly sikereken van túl, komoly elismeréseket kapott. Ugyanakkor mind a két csapatban van egy elégedetlenség a saját hagyományaival, és egy kitörési vágy. Mindennél fontosabb elvként emlegetitek a hasznosság kérdését, amihez újra kell értelmeznetek a módszert, a közönséget, a feladatot. Mindezt azonban mint-ha inkább a ti belső indíttatásotok, mintsem tényleges külső igények hívnák életre. Elég vakmerőnek tűnik ez a vállalkozás...

Takács Gábor:

Mi eddig is azt tapasztaltuk, hogy van igény a színházi nevelési foglalkozásainkra, hiszen az iskolai osztályok hónapokra előre lekötik ezeket az egyébként ingyenes programokat. Sok esetben talán úgy veszik, hogy ez nekik egy érdekes dolog, ahol valami más történik a gyerekekkel, mint egyébként. Számukra tehát ez sokszor inkább egy kiegészítő, szórakoztató program. Mi persze eddig sem az iskolák ilyen típusú igényéhez igazodtunk, hanem megpróbáltunk együttműködni velük, ők pedig valószínűleg azt szokták meg, hogy ha idejönnek, akkor kapnak valamit. Tehát eddig is hittünk abban, hogy számukra is van értelme és haszna mindannak, amit csinálunk, és abban is hiszünk, hogy ennek érdekében adott esetben a megszokott kereteinken is változtathatunk. Szóval a kezdeményezés mindig is a mi oldalunkon volt.

Schilling Árpád:

Ritkán tapasztaltam határozott igényt a munkám iránt. Mindig is a személyes meggyőződés motivált, és az, hogy minél jelentősebb hatást gyakoroljak azokra, akiket meg tudok szólítani. Az *Akadályverseny* előkészítése során mindig az járt a fejemben, hogy bárcsak gimnazista koromban jött volna valaki, és megkérdezett volna engem arról, hogy mit gondolok a világról, még konkrétabban a szabadságról. Akkor nem jött senki. Mi viszont most jövünk, és kérdezzünk.

Takács Gábor:

Ugyanakkor, még ha az igény nem is az iskola oldaláról merült fel, végül ebben a projektben is azt kellett megtapasztalnunk, hogy több iskola részéről is pozitív érdeklődés alakult ki a munkánk iránt. Több helyen eleve könnyen beengedtek minket, és engedték, hogy szabadon dolgozzunk náluk, később pedig azt láttuk, hogy nagyon komolyan elgondolkodnak azon, ami ott, náluk megszületett. Ha akár a gyerekek, akár a tanárok között elindul valami – amihez mi már később nem is nagyon kellünk – akkor pontosan az történik, amit szerettünk volna: katalizátorai lettünk a gyerekeket érintő változási folyamatoknak.

Schilling Árpád:

Én azt is el tudom képzelni, hogy a Káva és a Krétakör nem csak azért találkozik egymással, mert eszükbe jutott egy ilyen ötlet, hanem, mert az állam alapvetően ilyen projektben gondolkodik, vagy azért, mert az iskolák perspektívát látnak az *Akadályverseny*hez hasonló iskolai programokban.

Takács Gábor:

Elképzelni persze én is el tudom, de egyelőre azt látjuk, hogy elsődlegesen a mi indítatásunk kell ahhoz, hogy egy ilyen projekt megszülessen. Másrészt óvakodnék attól, hogy egyszerűen a tanterv „kiszolgálói” legyünk. Én csak akkor szeretném például a *János vitéz*t alapanyagként kezelni, ha arról a csoportnak művészi és pedagógiai elképzelései vannak, és ezeket a *János vitéz* történetével tudja a legjobban prezentálni.

Schilling Árpád:

Csak azért vagyok optimista, mert a *Hamlet*tal ugyan mi kéredzkodtunk be az iskolákba, de úgy harminc-negyven előadás után a saját híre vitte előre a projektet. Egyes iskolák maguk jelezték, hogy szeretnék, ha hozzájuk is elmennénk.

Takács Gábor:

Ez szerintem is nagyon fontos. A színházi nevelési foglalkozásainkat nekünk sem kell már reklámozni, hónapokra előre lekötik őket az iskolák. És ehhez tényleg az kellett, hogy megismerjék azt, amit csinálunk, hogy híre menjen. Viszont ahogyan arról az előbb is szó volt, itt most

éppen azt akarjuk megújítani, amit eddig csináltunk, amit már megszoktak, megismertek.

Ez a megújítás nem csak céljait, de módszerét tekintve is meglehetősen távol áll mindkét társulat munkájának korábbi hagyományától. És még mindig nem világos, hogy a kezdeti elképzelésekből, igényekből, törekvésekből hogyan állt össze ez a végeredmény?

Schilling Árpád:

A tervezés és a kidolgozás folyamata alapvetően a Káva módszerét követte. Az alapok tartalmilag már abban a táborban kialakultak, amelyben a tervezést elkezdtük. A két társaságot képviselő munkatársak bemutatkozásakor mindenkinek a személyes motivációjáról is be kellett számolnia. Később, talán éppen ezért vált nagyon fontos szemponttá, hogy a projektben a diákok személyes érintettsége is teret kapjon.

Takács Gábor:

Egy másik fontos elv is már a táborban körvonalazódott. Mi a foglalkozásainkat eleve úgy építjük fel, hogy később menet közben mindig tovább is tudjuk gondolkodni mindazt, ami ezeken a foglalkozásokon az egyes osztályok esetében történik. Nagyon szeretnénk volna, hogy a résztvevő diákok is kipróbálhassák ezt a fajta reflexivitást. De nem csak úgy, hogy a mi forgatókönyvünk szerint haladva utólag végiggondolhatják mindazt, amire egy foglalkozáson jutottak. Hanem úgy is, hogy a foglalkozás közben reflektálhassanak arra, amit éppen csinálnak. Éppen ezért ennek a foglalkozásnak a tervezésekor a magunk számára is olyan helyzeteket hoztunk létre, amelyben reflektálnunk kellett arra, amit éppen csinálunk. Tulajdonképpen nem történt más, mint ezeknek a helyzeteknek a kielemezése, letisztítása. A folyamatot pedig azzal zártuk, hogy pontokba szedtük, amit öt nap alatt kitaláltunk: hol fog játszódni ez a program, kiknek fog szólni, körülbelül mi lesz a témája, milyen eszközöket fogunk használni benne, ki vesz részt benne, és mit fog csinálni?

Schilling Árpád:

Nagyon szerencsés volt a tervezési folyamatban, hogy csak az utolsó pillanatban jutottunk el a foglalkozás konkrét formájáig. Először a

magunk szempontjából kellett nagyon alaposan tisztázni, hogy az adott téma vagy kérdés miként érint bennünket személyesen.

Mégis mik voltak azok a témák, amelyek különösképpen foglalkoztattak benneteket?

Takács Gábor:

Például, hogy mit jelent felnőtté válni, mit jelent benne lenni egy csapdahelyzetben, mit jelent számunkra a tabu kérdésköre. Ezek tulajdonképpen mind a foglalkozások építőkövei voltak, és órákat jelentett, amíg ezeket mind-mind végig tudtuk beszélni.

Schilling Árpád:

A munkamódszer lényegében egy formátlan állapotot eredményezett, de a végeredmény mégsem lett formátlan. A letisztultság jegyében lemondunk egy sor hagyományos színházi nevelési eszközről, és a színész-drámatanárt a korábbiakhoz képest nagyobb döntési szabadsággal ruháztuk fel. Tehát szinte végig nem volt más a kezünkben, mint a fejünk, ha megfogtuk. Az utolsó megbeszélésen mindenki elmondta, hogy mit fog csinálni. Így indultunk el. Vagyis nem volt próba sem, mert nem volt mit próbálni. A kivitelezési folyamatban persze mindig eljátszottuk magunk között, hogy az adott helyzetben mi minden történhet, hogyan reagálhatnak majd ránk a diákok, illetve mi rájuk. A forma tulajdonképpen a tartalomhoz illeszkedett. És mivel a foglalkozás témája a szabadság volt, a foglalkozás menete is élt a szabadság adta lehetőségekkel.

Hogyan függ itt össze a szerkezet és a téma?

Schilling Árpád:

Beszélhetünk a szabadság kérdéséről bárhogy, ha a szerkezet nem jeleníti meg a témát, a résztvevőknek nem lesz esélye átélni azt, amiről döntéseket kellene meghozniuk. Mi olyan helyzeteket akartunk létrehozni, amelyekben a diákokkal együtt magunk is szembesülhetünk a szabadság problémájával. Természetesen gondoskodtunk olyan modulokról, amelyekre adott ponton támaszkodni lehetett, a diákok mégis úgy érezték, mintha minden spontán történne meg velük.

Takács Gábor:

És ebből a kísérletből végül egy modell lett, egy olyan modell, amely olyan játékot tesz lehetővé, amely nem csak megengedi, de meg is kívánja, hogy a foglalkozáson felszínre kerüljenek az adott iskolában releváns problémák. Tehát egy alakítható szerkezetet hoztunk létre, amelyet úgy tudunk formálni, hogy az adott iskolában hatékony és termékeny legyen. Ehhez nekünk érdemes előre megismernünk azt a közeget, ahová ezt a játékot elvisszük. Egyébként erre a megismerésre sem sok példa volt eddig, sem a színház, sem pedig a színházi nevelés terén.

Schilling Árpád:

Olyan szerkezettel dolgozunk, amelyben nem dől el előre semmi, ezért mindig reflexív viszonyban maradunk az eseményekkel.

Mégis mi volt az előzetes forgatókönyv vagy szereposztás, amellyel megérkeztetek az iskolákba?

Schilling Árpád:

Nem dolgoztunk ki semmilyen történetet, viszont kitaláltunk egy alaphelyzetet. Ebben az alaphelyzetben van egy képzeletbeli iskola, amely kap egy képzeletbeli lehetőséget arra, hogy az intézményben a szabadság témáját valahogy fizikailag megjelenítse, konkrétan a gyerekek festhessenek egy képet a falra a szabadság témakörében. A fiktív iskolát nemrég alapították, vagyis maga az intézmény is kísérleti jellegű. A tanári kar szeretne egy olyan iskolát létrehozni, és működtetni, ahol a hagyományoktól eltérően szabadabb, partneri viszonyban dolgoznak a gyerekekkel. A probléma az, hogy ez a tanári kar nincs igazán fölkészülve erre a helyzetre. Vannak buktatók, amelyekre nem gondoltak, amikor megfogalmazták a küldetést. Csapdahelyzetek alakulnak ki, amelyek mindjárt próbára teszik az együttműködést a tanárok és a diákok között. Mi játsszuk a tanári kart, és persze a tanárok bizonytalansága, és az, hogy valami újjal kísérleteznek, szorosan összefügg a mi kezdeti hozzáállásunkkal is ehhez a projekthez.

Takács Gábor:

A szereposztást illetően megjegyezném, hogy előzetesen nagyon sokat

foglalkoztunk magának a szerepnek a kérdésével. Ez alapkérdés mindkét társulat munkájában. A színházi nevelésben például mindig pontosan ki van találva, hogy kinek, mikor, mi a dolga. Rendszerint élesen elvlasztjuk, hogy mikor vagyunk játékhelyzetben, és mikor vagyunk drámatanárként jelen a játéokban. Ez szoros megkötést jelent a színész-drámatanárok számára, amin ebben a projektben megpróbáltunk lazítani, hogy rugalmasabban tudjunk viszonyulni mindahhoz, ami a játék során előkerül. Eközben eljutottunk olyan kérdésekig, hogy milyen módon lehet akár szerepek nélkül részt venni egy ilyen színházi munkában, hogyan lehet a különféle szerepeinket egymásba úsztatni? Lehet-e létrehozni olyan helyzetet, ahol esetleg menet közben dől el, hogy milyen szerepet veszünk fel? A különféle helyzetekben felismerjük-e, hogy van-e erre lehetőség, és ha van, tudunk-e élni vele? Ha a munkánkat közös gondolkodásként fogjuk fel, akkor hogyan lehet ennek a szolgálatába állítani a szerepek kezelését?

És milyen szereposztás született ebből?

Schilling Árpád:

Az iskolákban nagyon nehéz kilépni a diák és tanár szerepkörökből. A két szerepkör közötti viszony erősen determinált, ráadásul a szerepek közötti szakadékot csak erősíti a szülők hozzáállása az iskola intézményéhez. A gyereküknek ott kell ülni az iskolában egész nap, akkor is, ha ez haszontalan vagy értelmetlen, ha ez a rutinszerű működés egyáltalán nem készít fel az életre. Közben persze a diákok az iskolai éveik alatt valóban a felnőtté válás vagy a „felszabadulás” irányába haladnak, csak az a kérdés, hogy ezt átlátják vagy sem. Mi abban próbálhatunk közreműködni, hogy a diákok és a tanárok ráeszméljenek egymásra és arra a helyzetre, amiben vannak. Ami a foglalkozás szereposztását illeti, mi a tanárok szerepébe helyezkedünk, ezért ebből a szerepből tudunk közben drámatanárként működni. Emiatt is fontos az, hogy a tanári szerepet a foglalkozás során minél rugalmasabban, alakíthatóbban tudjuk kezelni.

Takács Gábor:

Már csak azért is, mert a diákok többnyire meglehetősen konzervatívan viszonyultak ezekhez a szerepekhez és a velük kapcsolatos elvárásokhoz.

Tehát mint képzeletbeli szülők vagy tanárok sem vártak többet az iskolától, mint amit már megszoktak.

Miért, szerintetek mit kellene várniuk tőle?

Schilling Árpád:

Amikor én gimnazista voltam a rendszerváltás idején, akkor az volt az egyik fő kérdés, hogy végre hogyan tudunk kilépni a szerepeinkből. Úgy gondoltuk, hogy itt a vissza nem térő alkalom, amikor mindent átgondolhatunk, nyíltan gondolkodhatunk egy iskolán belül az önkormányzatiságról és a diákok felelősségéről, hiszen körülöttünk az egész országban ez zajlik. Ma, húsz évvel később sehol sem látom ezt a konstruktív légkört. Inkább csak menekülést látok, ami megóv attól, hogy szembe kelljen nézni a problémákkal.

Takács Gábor:

Ebből a szempontból azért nagyon sok múlik azon, hogy milyen iskoláról, milyen osztályról van szó. A diákoknak meg kellett küzdeniük azzal, hogy mi a játék és mi a valóság, és hogy mibe hogy tudnak belemenni.

Nem a foglalkozás számukra nyilván nehezen kezelhető nyitott kerekezése miatt kellett megküzdeniük ezzel?

Schilling Árpád:

Abban, hogy ez a nehézség fellépett, kétségtelenül elsődleges szerepünk volt, hiszen ez volt az első iskola, ahol kipróbáltuk a foglalkozást, és csak menet közben szembesültünk azzal, hogy milyen nehézségek elé állítottuk őket. Ezt akkor még nem tudtuk. De ettől függetlenül tényleg nagyon meghatározó a két iskola közötti különbség. Az egyik gimnáziumban az első ott beindított gimnáziumi osztályt kaptuk meg, aminek persze súlya, felelőssége van az ottani diákok és a tanárok számára is. Nem is véletlen, hogy nyitottak voltak a mi kísérletünkre. A másik gimnázium viszont egy nagy múltú intézmény, ahol inkább csak egy plusz program az ilyen foglalkozás befogadása. Ugyanakkor ott éppen olyan osztályfőnökre akadtunk, akit a diákjai nem szeretnek, tehát eleve adott az összhang az egyébként jobb háttérű családokból érkező diákok között.

Takács Gábor:

Ez a közös ellenségkép egyébként az első iskolában is megformálódott, csak ott nem az osztályfőnökben testesült meg, hanem általában, a felnőttek világában.

Azt állítjátok, hogy ezeket az osztályokat a közös ellenségkép hozta működésbe?

Schilling Árpád:

A foglalkozás mindkét osztályban erős csapaterzetet ébresztett a diákokban, ami szerintem alapvetően abból a bizonytalanságból és feszültségből, abból a csapdahelyzetből adódott, amit mi teremtettünk meg a számukra.

Takács Gábor:

Nagyon érdekes volt a diákok reakciója erre a bizonytalan helyzetre. Az első iskolában az utólagos értékeléskor kitettünk a diákok elé két széket, amelyik közül az egyik azt jelképezte, ami a játékokban nehéz volt, a másik pedig az örömet. Aztán az egyik székbe ülve nagyon egyértelműen megfogalmazták, hogy rettenetes volt nekik az a bizonytalanság, amibe kerültek, majd két perccel később, a másik széken ülve, arról beszéltek, hogy éppen ez a bizonytalanság más szempontból nagyon is izgalmas volt, mert például olyan volt, mint az „élet”, amikor találkozol valakivel, és nem tudhatod, hogy ő lesz-e majd a férjed vagy a feleséged. Ehhez persze hozzátartozik, hogy ebben az iskolában ez a bizonytalanságérzet élesebben jelentkezett, mert még mi sem tudtuk megfelelően kezelni.

Schilling Árpád:

De éppen a keretek nagyobb lazasága miatt történhettek egészen háborzongató dolgok is. Érezni lehetett, ahogyan próbára teszik őket a helyzetek, ahogyan valószerűen küzdenek a fikcióval, ahogyan keresik a saját életszerű megoldásukat. A második iskolában viszont miután talán túlzottan is egyértelművé tettük a játék kereteit, viszonylag biztonságban érezték magukat. Utólag tehát azt kell mondanom, fontos, hogy a résztvevők biztonságban érezzék magukat a játék során, de a bizonytalanság fenntartása is szükséges ahhoz, hogy a játék mozgásba lendüljön.

Pedig mintha a második iskolában a foglalkozás végén bekövetkező katarzis jobban visszaigazolná a foglalkozás értelmét, működőképességét.

Takács Gábor:

Azt gondolom, hogy az a katarzis az ő saját teljesítményük volt, amit valóban kihoztak a foglalkozásból. Az ő saját válaszuk volt a saját problémájukra. A másik helyen kialakult termékeny feszültség viszont sokkal szorosabban összefügg a mi törekvésünkkel. Sokkal inkább arra reagáltak, amibe belehelyeztük őket.

Schilling Árpád:

A bizonytalanság fenntartása nem önmagáért fontos. Ki akarjuk őket mozditani a megszokott szerepeikből, olyan helyzetbe akarjuk hozni őket, ami erőfeszítést követel tőlük, és arra várunk, hogy ezeket a helyzeteket ők ragadják meg, ők élesítsék be, hogy a maguk igényei szerint kezdjék formálni azokat. Az első iskolában készült filmen látható az a momentum, amikor a lépcsőfordulóban zajlik az egyik jelenet – miközben a résztvevők körül az iskola éli a mindennapi életét. A játékosok a helyszín és a helyzet életszerűségéből fakadóan, teljesen hétköznapi módon, sajátjukként kezelik a problémát. Én ezen a ponton éreztem, hogy létrejött valami, ami meghaladja azt, amit valaha láttam akár színházi, akár színházi nevelési formában. A diákok beélesítették az általunk felkínált lehetőséget.

Viszont az első iskolában a foglalkozás végén katarzis helyett valamiféle kitörés következett be. Kitörés a játékból, annak a feszültségéből. Ezt hogyan élték meg, és hogyan értékelték, mint végeredményt?

Takács Gábor:

Zavarba ejtő volt ez a végkifejlet, és nem is nagyon tudtuk kezelni ott helyben. Nehéz volt megítélni, hogy ki az, aki szerepből cselekszik, és ki az, aki nem. Hiába próbáltam én is kilépni a szerepemből, hogy mentsem a helyzetet, ők úgy vették, hogy szerepből beszélek hozzájuk. Nehéz lenne megmondani, hogy kiben mi játszódott le ott és akkor. Én akkor azt éreztem, hogy nekünk kellett volna lépnünk, de már hamarabb. Aztán az utólagos értékelésen elmondták, hogy a végére már

nagyon elfáradtak, és ezek szerint ez a kitörés ennek is betudható. De azt is mondták, hogy nekik az tetszett ezen a foglalkozáson, hogy engedték őket küzdeni, és hogy addig küzdhettek, amíg akartak. Ebből a szempontból a részükről ez egy lezárás is lehetett. Minket viszont arra figyelmeztetett, hogy amennyiben nem egyértelmű a játék kerete, akkor ez odáig vezethet, hogy nem tudjuk egymásról, hogy ki, mikor, milyen szerepben van. Ez pedig olyan feszültséget teremthet, ami nem a játékot szolgálja.

Schilling Árpád:

Most úgy gondolkodunk, hogy nem a szabályt vagy a forgatókönyvet kell tökéletesíteni, hanem nagyon érzékenyen kell figyelni azt az osztályt, amelyikkel dolgozunk. Mert lesz olyan osztály, amelyiknél jobb előre tisztázni a kereteket, de lesz olyan is, ahol jobb előzetes felvezetés nélkül elkezdeni a játékot. Ehhez viszont tudnunk kell előre, hogy nekik milyen drámás tapasztalataik vannak, és hogyan viszonyulnak egy ilyen játékhoz.

Takács Gábor:

Ahol ugyanis járatosak a drámás foglalkozások világában, ott érdemeesebb ezeket a korábbi tapasztalatokat felülírni. De ha nincsenek ilyen tapasztalataik, akkor érdemeesebb előbb bevezetni őket ebbe a világba.

Utólag visszanézve: ebben a két osztályban milyen problémákat segített kezelni, esetleg megoldani a foglalkozás?

Schilling Árpád:

Számunkra a problémához való viszonyulás módja fontosabb magánál a problémánál. Ezért is hoztunk létre egy viszonylag laza szerkezetű foglalkozást, amely képes lehet különféle problémákhoz akként igazodni, ahogyan azok az egyes iskolákban léteznek. Nem mi mondjuk meg, hogy mi a probléma, hanem segítjük előhívni a helyi ügyeket. Ez csak a játékon keresztül történhet, a játék pedig a viszonyulásokról és a cselekvésről szól. Utólag is arról tudunk beszélni, hogy ki milyen kihívások előtt találta magát, és mit próbált ezekkel kezdeni. A személyes bevonódáson, cselekvésen, és ennek értelmezésén keresztül tudjuk megérteni azt az általánosabb helyzetet, amelyben mindannyian mozgunk.

Szerintem nem az élet problémáira kell felkészíteni a diákokat, hanem arra, hogy tudjanak reflektálni arra, amit ezekkel a problémákkal kezdenek. Hogy szembesüljenek önmagukkal, azzal az önmagukkal, amelyek a problémákat valahogy kezeli.

Takács Gábor:

Azzal, hogy az iskolába, a diákok mindennapi iskolai életébe helyezzük a foglalkozást, nyilván azok a problémák jönnek elő, amelyek ott vannak jelen. Azzal, hogy a szabadság lehetőségét hozzuk játékba, elősegítjük, hogy problémaként konkretizálódjanak a kialakult, megszokott iskolai viszonyok, helyzetek. A játék arról szól, hogy mi történik, amikor ezeket a viszonyokat meg akarjuk változtatni, mert beléjük ütközünk. Ezen keresztül pedig megtapasztalhatjuk, hogy a változtatás milyen kockázatokkal, veszélyekkel jár, és hogy ezekkel szembesülve mit tudunk, vagy merünk kezdeni.

Azzal, hogy elvittétek ezt a foglalkozást az iskolákba, elkerülhetetlenül beavatkoztatok az érintett osztályok mindennapi életébe. Amikor ti eljöttök ezekből az osztályokból, mindaz, amit létrehoztatok vagy megváltoztattatok, ott marad. Nem érzitek bizonytalannak a sorsát mindannak, amit hátrahagytok?

Takács Gábor:

Ahhoz, hogy ne maradjon utánunk kezelhetetlen helyzet, az kell, hogy ezek a foglalkozásokat fel is dolgozzák. Ehhez megfelelő kapcsolatra van szükség az iskolával, a tanárokkal, az osztályfőnökkel. Nem azért, mert utólag rájuk marad a végeredmény, hanem mert mindabból, ami ezeken a foglalkozásokon történik, nem csak a diákok, de a pedagógusok is sok mindent megérthetnek. Olyasmit is megláthatnak, amit egyébként a napi rutin során nehéz észrevenni, viszont az ő munkájuk szempontjából is fontos segítség lehet. Mi arra törekszünk, hogy megfelelő együttműködés alakuljon ki velük, és hogy részesei legyenek annak a folyamatnak, ami a foglalkozások mentén beindul.

Schilling Árpád:

Nehéz kérdés, hogy hol érjen véget a foglalkozás, és hogy mi következen utána? Nem fejeződhet be mindig katarzissal, és lehet, hogy az

osztályfőnök sem lesz mindig partner abban, hogy továbbvigye a dolgot. Abból kell kiindulni, hogy ha már történt valami a foglalkozáson a diákokkal, akkor ők biztos kezdenek majd ezzel valamit. Valószínűleg elkezdenek róla beszélni egymás közt. Mi is találkozunk velük utólag az értékelésen, de ott is kérdés, hogy mekkora szerepet vállaljunk. Lehet, hogy elég egyszerűen csak visszamennünk, és rájuk bízni, hogy akarnak-e tőlünk még valamit, vagy sem. Vagy bevonhatnánk a foglalkozásba a tanárokat, mielőtt mi kilépünk belőle. Ahhoz, hogy a foglalkozáson átéltek ne múljanak el azonnal, mihelyst az véget ér, valahogy érdemes lenne átkötni a foglalkozást az iskolai életbe.

Hogyan élték meg a Krétakör színészei azt a szakmai kihívást, amelyet ez a foglalkozás számukra jelentett? Nyilván ez teljesen más feladat volt, mint amelyet a színházban megszokhattak...

Schilling Árpád:

A krétakörös résztvevők közül csak egyvalaki színész – Terhes Sándor –, Gáspár Máté és Szeder Kata nem azok. Sanyi azt mondta, hogy a saját gyerekeihez való viszonyát tudta elmélyíteni azáltal, amit itt megtapasztalt. Egyébként szerintem ez a munka egy színészként szocializálódott ember számára borzasztó kemény dolog. Keményebb, mint egy civilnek. Mert a színész azt szokja meg, hogy folyamatosan figyelem veszi körül, ami számára evidens. Ha meg esetleg nem figyelnek rá eléggé, akkor csinál valamit, amitől majd jobban odafigyelnek. Ahhoz viszont egy színész sincs hozzászokva, hogy neki kelljen másokra figyelnie, másokhoz igazodnia, tehát olyanokhoz, akik nem a szűken értelmezett színpadi partnerei.

Kérdezett: Deme János és Horváth Kata

Akadályverseny – Demokráciára nevelés színházzal Magyarországon

„Belekerültünk egy szituációba és nem maradtunk közömbösek, mert ha valaki közömbösen tekint egy szituációra, akkor az kivonja magát a dologból”

(egy foglalkozáson részt vevő diák,
V. kerületi gimnázium)

► Bevezetés

A demokrácia Magyarországon is csak akkor válik valóban működőképpé, ha a demokratikus kultúra is kialakul és stabilizálódik. A demokratikus kultúra azt jelenti, hogy a demokrácia nemcsak a formális, intézményi berendezkedés szintjén működik, hanem az állampolgárok körében is, akik nemcsak a demokratikus intézményekhez való viszonyukban, hanem személyközi kapcsolataikban is képviselnek és megvalósítanak olyan értékeket, mint például a konszenzuseresés, önálló véleménynyilvánítás, kooperáció, szolidaritás (Almond és Verba 1997). Az iskolai nevelésnek döntő szerepe lehet a demokratikus kultúra kialakításában. Az iskola működését ugyanis értelmezhetjük a demokrácia egyfajta gyakorlóterepeként is. Az iskola nemcsak tananyagokon, hanem az úgynevezett rejtett tanterven (tanítási módszereken, szervezeti felépítésen, személyes viszonyrendszereken stb.) keresztül is átadhatja a demokratikus (vagy egyéb) értékeket. A jelenlegi iskolarendszerben azonban többnyire nem cselekvő, önálló véleményt formáló, a demokratikus jogokat gyakorló állampolgárokat képeznek, sokkal inkább alkalmazkodni tudó, fegyelmezett, a tudást kritika nélkül befogadó diákokat.

A színházi nevelés, amely ugyan nem integrált része az oktatási rendszernek, a demokrácia gyakorlásának egy lehetséges útja és eszköze lehet. A diákok szerepekbe bújva olyan helyzetekbe kerülnek, amelyben befolyásolhatják a történéseket, szabályok megalkotói lehetnek, vagy

éppen egyéni szabadságukat korlátozva konszenzust kell kialakítaniuk, azaz tapasztalati formában tanulnak a demokráciáról. A Káva Kulturális Műhely és a Krétakör közös alkotása, az *Akadályverseny* című foglalkozás módszerében és tartalmában alkalmas lehet a demokrácia működésének vizsgálatára és gyakorlására egyaránt. A program lehetőséget nyújt a diákoknak, hogy hétköznapi tapasztalataikra reflektálva többféle szerepből megvizsgálják az autoriter és demokratikus viselkedésmódokat, megtapasztalják, milyen közösen, adott esetben tanárok nélkül, az osztályra vonatkozó döntéseket meghozni.

A tanulmány első részben kifejtem a demokratikus állampolgárságra nevelés fogalmát és alapelveit, kitérek arra, hogy milyen kontextusban jelenik ez meg Magyarországon. A második részben a demokráciára nevelés lehetséges iskolai kereteit, módszereit és a hozzákapcsolódó pedagógiákat vizsgálom. Végül pedig a színházi nevelés szerepét, és az *Akadályverseny* című foglalkozás hatásmechanizmusait mutatom be.

► 1. A demokratikus állampolgárságra nevelés

A jelenlegi oktatáspolitikai diskurzusban a demokratikus nevelés céljaként az ún. aktív állampolgárságot nevezik meg. Az aktív állampolgárság a közösségi és civil társadalomban való tevékeny részvételt jelenti. Ennek a tevékeny részvételnek a kölcsönös megértésen, empátián és elismerésen kell alapulnia, tekintetbe véve a demokratikus értékeket és az emberi jogokat (Hoskins és Deakin 2010: 5).

Ligeti György szociológus szerint az állampolgári szocializáció akkor sikeres, ha a gyerekek jogtudata kialakul, és ha olyan embereket nevelnek az iskolák, akik a demokratikus társadalmi rendszerbe képesek beilleszkedni, annak alakításában aktívan részt is kívánnak venni. (Ligeti 2002: 5). Azonban ahhoz, hogy a demokratikus állampolgári nevelés elérje ezeket a célokat, ki kell alakítani a gyerekekben az ehhez szükséges attitűdöket, képességeket, ismereteket. A demokratikus kultúrához tartozó értékek Ligeti (2002) és Csepeli (1992) nyomán a következők:

- az egyén jogainak elismerése
- kölcsönösség, másik elismerése, kooperáció, konszenzusra törekvés
- előítélet-mentesség, tolerancia
- autonóm véleménynyilvánítás

- önismeret
- önállóság
- kommunikáció, megismeréshez nélkülözhetetlen, konfliktusok vállalása
- nyíltság, részvétel
- szolidaritás

Számos kutatás számol be arról, hogy az iskoláknak fontos szerepe lehet a demokratikus állampolgári szocializáció folyamatában. A diákok demokráciáról alkotott képe szorosan kötődik ahhoz, hogy milyen viszonyokat látnak és tapasztalnak az iskolában (Ligeti 2002, Hoskins és mtsai 2008). A magyar iskolákban a diákok demokratikus nevelése elmaradt, az iskolák, Gázsó Ferenc szavaival, szocializációs válságba kerültek (Gázsó 1992:144). Az államszocializmus időszakát követően sem alakultak ki új, demokratikus értékek és gyakorlatok. A tágran értelmezett politikával való foglalatosság még mindig sok iskolában agályos, ahogyan az erkölcsi, társadalmi kérdések megvitatása is. Létezik ugyan társadalomismeret óra, itt azonban inkább tankönyvi ismeretek átadására törekszenek, amelyek legtöbbször nem kötődnek a diákok vagy az oktatók saját tapasztalataihoz (Csákó 2007).

Pedig, ahogy David Kerr, a demokratikus állampolgárságra nevelés európai hírű szakértője fogalmaz: *„ha szeretnénk megújítani a demokráciát, újra össze kell kötnünk a politikát az emberek mindennapi életével, a politikát és az állampolgárságot pedig olyan hétköznapi dologgá kell tennünk, ami megfelel az emberek mindennapos közösségi élményének”* (Kerr 2008:10). Nem elégséges tehát a demokrácia és a politika tapasztalatoktól távoli, tananyagformájú tanítása, inkább az lenne fontos, hogy az ismeretek a tanulók saját tapasztalataihoz, mindennapi életéhez is kötődjenek, annak érdekében, hogy a hétköznapi életben használni tudják az iskolai tudást.

Az iskola azonban nemcsak a tantárgyakon, tananyagon keresztül, hanem egész működését, szervezetét tekintve alkalmas lehet a demokratikus értékek átadására. *„Ha az iskola az intézményesített racionális hatalom működésének terepe, és ha spontán időleges vagy tartós hatalomátalakulásoknak, a kortárs csoportok strukturálódásának helyszíne is, akkor jelentőséggel kell bírnia a politikai viselkedés és kultúra kialakulásában is, hiszen a politika éppen a hatalomról szól”* (Csákó 2007: 1). Az iskolai élet a tanulók számára olyan társadalmi gyakorlóterep lehet, ahol a normákat, társadalmi szabályokat lehet

megtanulni, részvételi és cselekvési módokat gyakorolni, és egyúttal kipróbálni az egyéni és csoportos érdekérvényesítés különböző formáit.

A hatalom, amellyel a társadalom az iskolát felruházta, megjelenik a hétköznapi interakciókban és viszonyokban is: az intézményi működésen keresztül beépül az iskola hétköznapi viszonyrendszerébe, normáiba, pedagógiájába, tanár-diák viszonyaiba (vö. Foucault 1990). A témában folytatott hazai és nemzetközi kutatások egyaránt arról számolnak be, hogy a legtöbb iskolában a diákok továbbra is inkább alárendeltek, beszabályozottak és tárgyiasítottak. Az iskola a társadalom domináns értékeit egyirányúan közvetíti (Alderson 1999). A szocializáció újabb, konstruktivista felfogása szerint azonban a nevelés nem akkor sikeres, ha a gyerekek a környezetük (szülők, kortárs csoportok, tanárok stb.) által közvetített értékeket reflexió nélkül interiorizálják. A társadalmi beilleszkedés ugyanis folyamat, amelynek során a résztvevők nemcsak elsajátítanak és befogadnak kulturális értékeket, normákat, szabályokat, hanem passzív szerepből aktív szerepbe lépve, az interakciók során együtt ismerhetik fel, és gondolhatják újra a létező társadalmi normákat (Nahalka 2002). A szocializáció konstruktivista felfogása nem alattvalói, hanem aktív, cselekvő, befolyásoló attitűdöt feltételez a gyerek és a környezet részéről egyaránt.

► 2. Demokratikus pedagógiák és demokráciára nevelés

A problémaközpontú gondolkodás fejlesztésével és a cselekvésre építő, kooperativitást segítő pedagógiai módszerekkel a gyerekek sokkal sikeresebben tanulnak, mivel ezek a technikák a tapasztalataikra és az élményszerűségekre építenek (Csukony – Münnich – Oravecz 2003). Léteznek pedagógiai eszközök, melyek a demokratikus viselkedést, az együttműködést, csapatmunkát, szolidaritást segítik elő. Ilyen például a projektmódszer, melyben a gyerekeknek olyan tapasztalatokat és ismereteket kell szerezniük, amelyek alkalmazhatók a problémahelyzet megismerésétől egészen annak megoldásáig (Dewey 2008). A kooperatív tanulás módszere szintén azt a célt szolgálja, hogy a diákok csoportokban dolgozva megtanuljanak felelősen, közösségekben gondolkodva viselkedni, miközben aktívan részt vesznek egy-egy munkafolyamatban.

Jó példa erre az Angliában működtetett *Project Citizen* program¹, ahol a diákoknak egy helyi probléma megoldásán kell dolgozniuk a tanárokkal közösen, majd a javaslatukat benyújthatják az önkormányzatoknak. A demokratikus nevelés irányában elkötelezett iskolák ma már nemcsak egy-egy módszerrel, programmal, hanem az egész iskola szervezeti struktúráját, életét akarják demokratikusan működtetni. Summerhillben például a diákok beleszólhatnak a tananyag alakulásába. A demokratikus viselkedés további gyakorlóterepe lehetne a diákönkormányzat, azonban ennek valódi hatékonysága, „demokratikussága” iskolánként nagyon változó (Ligeti 2002).

A hazai és nemzetközi oktatáspolitikát jelenleg a kompetencialapú oktatás diskurzusa és intézményi kiépülése határozza meg (ennek „alapkövei” Európai Unió Lisszaboni stratégiája és a DESECO dokumentumok). 2007-ben a Nemzeti Alaptantervbe Magyarországon is bekerült a nyolc kulcskompetencia fejlesztése², a kompetenciafejlesztés a HEFOP és TÁMOP programokban is meghatározó lett. A szakpolitikai írásokban a *kompetencia* készségek, attitűdök, viselkedés és ismeretek összességét jelenti. Olyan eszközjellegű, alkalmazható tudás, amely az ismeretek cselekvésben való alkalmazását, a problémahelyzetekben való mozgósítást is jelenti. Az ajánlások szerint a demokratikus és felelős állampolgári viselkedés a szociális és állampolgári kompetenciák körébe tartozik (Farkas 2009).

Az ún. szociális kompetencia-programokon belül a következő képességterületekre fókuszálnak: önismeret, konfliktuskezelés, csoporthoz való tartozás, önállóság és önbizalom, szabálykövetés és szabályalkotás, kooperáció, empátia. Az állampolgári kompetencia a közélet és a társadalom ügyeiben való aktív részvételt jelenti: a szavazást, az önálló véleménynyilvánítást, segítségnyújtást, állampolgári tudatosságot (Hoskins és mtsai 2008, Nagy és Zsolnai 2001). E kompetenciák mérésének egyelőre nincsenek standardizált eszközei. A kompetenciák mérése általában kvantitatív módszerrel, kérdőíveket használva történik. A felmérésekből azonban nem derül ki, hogy a diákok valóban képesek-e a tudást a cselekvésben alkalmazni.

¹ <http://www.civiced.org/index.php?page=introduction>

² http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciak

Knausz Imre szerint a kompetencia bizonyos dolgokhoz való hozzáférést, elkötelezettséget és helyzetmegértést jelent. Ezek olyan gondolkodási folyamatok, amelyek nem tudatosan, hanem inkább intuitíve működnek (Knausz 2009). A dráma és a színházi nevelés éppen a helyzetfelismerést fejlesztheti, hiszen ez a képesség csak úgy sajátítható el, ha a diákok egyes helyzeteket megélik, majd tapasztalataik alkalmazható kognitív sémákként segíthetnek az élet valós szituációiban (Nagy 2003).

A jelenlegi magyarországi iskolarendszer nagyon kevés olyan foglalkozást kínál, mely a különböző társas szerepek gyakorlásával segítené az együttműködéshez szükséges szociális készségek fejlesztését. Bár a tanár-továbbképzéseken olykor megjelennek a fent említett reformpedagógiai elvek és technikák, elterjedésük hosszú folyamat. A jelenlegi tanárok többsége ugyanis nem részesült demokráciára fókuszáló oktatásban, az idősebbek pedig egy másik, demokratikusnak nehezen nevezhető politikai rendszerben szocializálódtak.

A demokratikus attitűdöket vizsgáló kutatások szerint a stabil demokratikus attitűd kialakulásához nem elég egy-egy program, módszer vagy tantárgy. A nevelés akkor lehet valóban hatékony, ha maga az iskola is demokratikusan működik. A különféle reformpedagógiai programok éppen ezt támogatják: a szabad önkibontakoztatást, a gyerekek önállóbb véleménynyilvánítását és a lehetőségek szabadabb választását (Zrinszky 2000, Falus 2004). Az elnyomottak pedagógiája mozgalom, amelyet Paulo Freire hívott életre, a nevelést olyan dialógusként képzei el, ahol tanár és diák egyenrangú és tanuló tanárként, a diákok pedig tanító tanulóként működnek (Freire 2002). Augusto Boal brazil színházi szakember részben ezt valósította meg az Elnyomottak Színháza mozgalommal, ahol a nézők passzív befogadóból aktívvá váltak. A Fórum Színházként is ismert mozgalom a helyi kisközösségek problémáinak megoldására valamint az elnyomás dimenzióinak feltárására törekszik, hogy így ösztönözze az embereket az aktív, demokratikus részvételre (Jackson 1993). Számos kutató egyetért abban, hogy a drámás módszerek kitüntetett módon alkalmasak arra, hogy begyakoroltassák és fejlesszék a demokratikus készségeket. Steve Ball drámaszakértő szerint a színházi nevelés alkalmas az értékek és attitűdök megváltoztatására, hiszen olyan tanítási technikákból áll, amelyek révén különböző döntéshozatali módokat, valamint aktív részvételt tanulhatnak a diákok

(Ball 1993). A drámás módszerek növelhetik a szociális érzékenységet és az empátiát (Bolton 1993). Dorothy Heathcote, brit drámaszakértő a színházi nevelés lényegét a felelősségvállalásra tanításban, a közösségekben, valamint a tanár-diák által közösen értelmezett társadalmi problémák elemzésében látja (Mészáros 2000).

Az *Akadályverseny* című színházi nevelési foglalkozás jól érzékelteti a rejtett tanterv fontosságát a demokráciára nevelésben, hiszen olyan szituációk, viszonyok, pedagógiák jelennek meg, amelyek a gyerekek iskolai hétköznapijait idézik fel, ekként befolyásolhatják a gyerekek vélekedéseit az iskolai légkőről és a demokráciáról. Az alább ismertetett kutatás azt vizsgálja, hogyan értékelik a diákok a foglalkozáson tapasztaltakat, a résztvevő gyerekek fejében milyen jelentések élnek az iskolai demokráciáról.

► 3. A színházi nevelés szerepe a demokratikus állampolgárságra nevelésben:

Színházi nevelés

A színházi nevelés a drámapedagógia egyéb ágaihoz hasonlóan nem csupán esztétikai, színházi élményt nyújt a résztvevők számára, hanem elsősorban pedagógiai módszer, eszköz. A drámapedagógia többi ágától eltérően azonban a színházi nevelési foglalkozás egyszeri alkalom. Egy-egy foglalkozáson a drámatanárok társadalmi problémákat, a társas együttélésekkel kapcsolatos kérdéseket állítanak a középpontba, ezeket különböző, vitára serkentő módszerrel, egészen a cselekvési szintig értelmezik a résztvevőkkel (Bolton 1993). A foglalkozásokon lehetőség nyílik a szerepek megélésére és cselekvések kipróbálására, így segíthetnek a résztvevőknek a mindennapi életben is feldolgozni hasonló, de valós szituációkat (Jackson 1993). Egy foglalkozás általában 3-4 órán át tart, a résztvevők kiscsoportokban, nagycsoportokban vitázva, távolító szerepbe bújva, a helyzeteket improvizálva és értelmezve vizsgálják meg adott problémákat. A foglalkozásokon az értékek egyoldalú átadása helyett, folyamatos kérdésfeltevések hangzanak el. Szerepekben a résztvevők újraértelmezhetnek szabályokat, így aktív párbeszéd tárgyává válhatnak a létező normák.

A színházi nevelési foglalkozások társadalomtudományi vizsgálata nem tekint vissza hosszú múltra. A témában végzett kevés számú kutatás kvalitatív módszertannal dolgozik. Ugyanis a cselekvések aktivitását és sikerességét nehéz kérdőíves módszerekkel mérni. Az eddigi értelmezések a pedagógia, a performance studies, a kulturális antropológia és a pszichológia tudományterületeihez köthetőek. Alább bemutatok két lehetséges kvalitatív elemzési módszert, amellyel a színházi nevelési foglalkozások demokratikus viselkedésre gyakorolt hatását vizsgálni lehet, így a demokratikus állampolgári szocializációs elméletek számára is megfontolandóak lehetnek.

Az esettanulmány alapjául szolgáló *Akadályverseny* című színházi nevelési foglalkozás nem csak módszerét, hanem tartalmát tekintve is a demokrácia lehetséges helyzeteit mutatja be, így egyfajta interaktív társadalomtudományi órának is felfogható. A foglalkozás témáján és módszerén keresztül tehát ugyanarról (a demokráciáról) tanulnak a résztvevők. Kérdés azonban, hogy más színházi nevelési foglalkozás, amely nem kifejezetten a demokrácia témaköréhez kapcsolódó történetet dolgoz fel, szintén hasonló hatásokat fejt-e ki. Számos kutatás megerősíti a feltételezést, miszerint általában maga a módszer is hatásos e tekintetben, függetlenül a foglalkozás konkrét tartalmától. Cziboly Ádám és Németh Vilmos (2003) a *József és testvérei* című foglalkozás hatását vizsgálva a demokratikus attitűdöt öt dimenzióban ragadta meg: szólásszabadság, önkifejezés, indulatkezelés, kommunikáció, konszenzuskészség. Eredményeik alapján egyetlen foglalkozás is pozitív hatással volt a gyerekek attitűdjeire. Szitó Imre (2004) egy ötnapos drámatábor hatásait vizsgálva azt tapasztalta, hogy a dráma egyfajta átmeneti térbe helyezi a diákokat, ahol a szerepekben félelem és kényszer nélkül, több nézőpontból is megélhetik konfliktusaikat.

Akadályverseny – szociálpszichológiai megközelítés és tartalomelemzés

Az *Akadályverseny* című demokráciával foglalkozó színházi nevelési foglalkozásban 12 iskola vett részt, ebből öt iskolát vizsgáltam, négy középiskola kilencedik osztályos diákjait és egy nyolcadikos osztályt.

A vizsgált iskolák:

1. budapesti egyházi középiskola,
2. budapesti ökoiskola,
3. budapesti két-tannyelvű „elit” középiskola,
4. Budapest belvárosi patinás középiskola,
5. Budapest VIII. kerületi általános iskola.

Az *Akadályverseny* program egy európai szintű oktatáskutató vizsgálatba (DICE) is bekerült, amely kvalitatív és kvantitatív módszerekkel vizsgálta a különböző dráma-programok kulcskompetenciákra tett hatását³. Itt azonban nem mutatom be ennek a vizsgálatnak az eredményeit. Tanulmányomban kifejezetten a demokráciára nevelés aspektusára fókuszálok, ehhez javaslok elemzési módszertant.

A foglalkozásokat a résztvevő megfigyelés módszerével vizsgáltam és a szociálpszichológia elméleti keretében értelmeztem. A szociálpszichológiai megközelítés azért releváns, mert a színházi nevelési foglalkozások általában egy-egy viszonylag homogén csoportnak, középiskolai osztályoknak szólnak, ahol az attitűdök, viselkedések a konkrét személyközi viszonyok tükrében elemezhetők. Tartalomelemzés segítségével elemeztem, hogy közvetlenül a foglalkozás után a diákok milyen véleményeket, érzéseket fogalmaztak meg a történetekkel kapcsolatban, és hogy ezek hogyan függenek össze a résztvevők demokráciával kapcsolatos korábbi tapasztalataival.

A foglalkozás demokratikus légköre

Az *Akadályverseny* témája a szabadság, demokrácia, felelősség. A történet egy fiktív iskolában játszódik, amelyben a drámatanárok a pedagógusokat, a programon résztvevő osztály pedig a történet osztályát alakítja. A fiktív osztály feladata, hogy egy projekt keretében egy festményt készítsen az iskola falára a szabadság témájában. A fiktív pedagógusok ebben segítik őket. A három drámatanár három különböző pedagógus szerepet alakít, három pedagógiai módszert képvisel. A rajztanár autoriter módon próbálja irányítani a gyerekeket, az osztályfőnök

³ <http://www.dramanetwork.eu/>

demokratikusabb, olykor laissez faire módon, míg az igazgató laissez faire viselkedést képvisel (vö. Lewin, idézi Mérei és Szakács 1975).

Hipotézisem szerint a színházi nevelési foglalkozás során a diákok megnyilvánulásaira és kommunikációs formáira hatással volt, hogy éppen demokratikus vagy autoriterebb pedagógiai szituációkban talál-ták magukat.

A szociálpszichológiai keretet a McDavid–Harari (1968) szerzőpáros által kidolgozott kategória rendszer adja, mely a csoportok demokrati-kus működésének vizsgálatát teszi lehetővé azáltal, hogy a társas folya-matokban megjelenő értékeléseket, véleménynyilvánításokat kategorizál-ja. Három dimenzió alapján lehet következtetni a csoport demokratikus jellemzőire: a hatalomhoz való viszony, a feladathoz való hozzájárulás és a mások véleményének tiszteletben tartása. Ezeket a kategóriákat Csukonyi – Münnich – Oravecz (2003) is alkalmazta kutatásában, mely két pedagógiai helyzetet vizsgált, a csoportos vitát és a csoportok problé-mamegoldó képességét. Ebben a kategóriarendszerben a hatalomhoz való viszony a csoportnyomást jelenti, vagyis hogy mennyire képesek az egyének önálló véleményeket megfogalmazni, vagy mennyire enged-nek a csoportnyomásnak. A feladathoz való hozzájárulás azt mutatja, hogy a problémamegoldásban mennyire segítenek az egyének, mennyi-re kompromisszumképesek. A véleménytisztelt dimenzió mások véle-ményének meghallgatását és tiszteletben tartását mutatja. Csukonyi, Münnich és Oravecz ezt a kategóriarendszert a kiscsoportok vizsgálá-tára kidolgozott Bales-féle⁴ interakciós folyamatanalízissel elemezte. Így alakították ki azokat a kategóriákat, melyet a színházi nevelési foglal-kozás elemzéséhez magam is felhasználtam. E kategóriák tehát:

Önkifejezés	<i>önbizalom, saját értékek, tudás, ismeretek, önismeret kifejezése, például tréfál, tájékoztat, javaslatot tesz, új ötletek, önkritika.</i>
Problémamegoldás	<i>együttműködés másokkal, kompromisszumra törekvés, konfliktuskezelés, például pozitív légkör fenntartása, barátságos, irány, tanács kérése.</i>

⁴ Bales, R. F., 1979.

Véleménytisztelet	<i>Mások véleményének meghallgatása, a másság, illetve a más véleményén lévők elfogadása, például egyetért, véleményt kér, végighallgat.</i>
Autonómia, önállóság	<i>Önálló véleménynyilvánítás, egyéni gondolatok hangoztatása, például véleményt nyilvánít, új irányt szab, vitat, ellentmond, nem ért egyet</i>

(Csukonyi, Münnich és Oravecz 2003)

A foglalkozásról videofelvétel készült, majd ennek leírata. A résztvevő megfigyelésén túl ez a felvétel szolgál az elemzés alapjául. Egy egységnek egy hozzászólást tekintettem. A hozzászólásokat a táblázat kategóriái szerint csoportosítottam. A hozzászólásokat az utolsó jelenet kivételével osztályoztam. Az utolsó jelenet egy fiktív szülői értekezlet, ahol a diákok szülői és tanári szerepekbe lépnek. Egészen addig, bár fiktív történetről van szó, a gyerekek bizonyos értelemben magukat alakítják, hiszen diák szerepből vitáznak.

Az összes helyzet a felvállalt fiktív projekt körül forog, annak megvalósítása a tét. A tanárok e feladathoz való hozzáállása azonban különböző, az általuk képviselt pedagógiai (vezetési) stílusok mentén konfliktusok alakulnak ki. Ezek a vezetési stílusok a következők:

Autoriter (Rajztanár)	Demokratikus (Osztályfőnök)	Laissez faire (Igazgató)
Makacs, személyes érdekeit nézi (ő írta a pályázatot)	Nyugodt, gyerekek érdekeit nézi	Semleges, hallgat a tanárookra is, gyerekekre is
Egyedül akar dönteni, az osztály helyett	Közösen szeretne dönteni a gyerekekkel	Nélküle történik nagyrészt a döntés
Szakmai hozzáértésével legitimálja tekintélyét	Nincs túl nagy tekintélye, partneri viszonyt próbál kialakítani	Van valamennyi tekintélye, de nincs sokat jelen
A cél előbbre való, mint az eszközök	A közös cselekvés, döntés a lényeg	Az iskola hírneve, diákság együttműködése a fontos

A hozzászólásokat csak azokban a helyzetekben kategorizáltam, ahol diákszerepből szólaltak meg és vitáztak a résztvevők. Az eredmények a következők:

Önkifejezés	Pl.: „ <i>De tanár úr! Ha egy csoportban dolgoztunk volna 3 csoport helyett, akkor lehet, hogy egy olyan kép született volna, ami most úgy születhetne meg, ha a három képet ötvöznénk.</i> ”	22%
Problémamegoldás	Pl.: „ <i>...és akkor a többi iskolával szemben mégis tudunk egy kompromisszumot kötni, és meg tudjuk valósítani.</i> ”	29%
Véleménytisztelet	Pl.: „ <i>Hát ez épp így lesz közösség a gyerekekből, hogy ők be- lerakják együtt az ötleteiket, és büszkéek lesznek, hogy ezt ők találták ki.</i> ”	8%
Autonómia, önállóság	Pl.: „ <i>...most akkor... tehát a tanárúr fogja megcsinálni a mi kezünkkel ezt a képzőművészeti alkotást vagy mi? Dönt- sük el!</i> ”	38%

A hozzászólások 22%-a ötletekről és az önkifejezésről szóltak, 29%-ban a problémákra való megoldáskeresésről és a kompromisszumkeresésről, míg csupán a válaszok 8%-a fókuszált mások véleményének tiszteletben tartására, viszont a legmagasabb értéket az autonóm véleménynyilvánítás kapta. Érdekes kontextuálisan elemezni ezeket a hozzászólásokat. Megfigyelhető, hogy amikor a gyerekek az autoriter tanárral beszélgettek sokkal alacsonyabb volt az autonómiát, önálló véleménynyilvánítást kifejező hozzászólások aránya (33%), mint a demokratikus légkörben (66%). A színházi nevelési foglalkozásban megjelenített fiktív helyzet felidézi Kurt Lewin kísérletét, melyben gyermekcsoportokat helyeztek hasonló, különféle „vezetési stílusú” tanárok által irányított légkörbe. Lewin azt vizsgálta, melyik nevelői légkör kedvező a gyerekek teljesítménye szempontjából. A demokratikus tanár által irányított légkörben a tagok vitában döntöttek el, hogy mit fognak csinálni, és kialakult az önkéntes fegyelem légköre, míg az autoriter légkörben hatszor annyi utasítás és személyeskedés hangzott el (Lewin 1975). Az én vizsgálatom nem a teljesítményre, hanem a vezetési stílus és a gyerekek önállósága, a szolidaritása, a kooperatív készsége közötti kapcsolat feltárására irányult. Megfigyelésem alapján, amit aztán a számok is bizonyítottak, autoriter légkörben a diákok hajlamosabbak voltak a konformitásra, és kevésbé merték felvállalni véleményüket. Megállapítható tehát, hogy a gyerekek viselkedésére, véleménynyilvánítására hatással van, hogy milyen pedagógiai módszerrel, stílussal közelítenek hozzájuk. Ez a módszer azonban csak egy lehetséges megközelítés a színházi nevelési

foglalkozások és a demokratikus értékek vizsgálatára. A hozzászólásoknál fontos lenne figyelembe venni a csoporton belül működő konformitástényezőket, a szerepeket, a viszonyulások hálózatait.

Mit jelentett a résztvevő osztályok számára ez a foglalkozás? – A vélemények tartalom-elemzése

A foglalkozás után a drámatanárok a diákokkal egy 45 perces strukturált beszélgetést folytattak a foglalkozás tapasztalatairól. Ezeket a beszélgetéseket, mivel a különböző csoportoknál a kérdések megegyeztek, az elemzés szempontjából tekinthetjük félig strukturált csoportos interjúknak is. Ebben a helyzetben kutató és drámatanár szerepe összefolyt. A drámapedagógusok sokkal bensőségesebb viszonyt alakítottak ki a foglalkozás során a gyerekekkel, mint a megfigyelők, így magától értetődőnek tűnt, hogy e bizalmat felhasználva, ők kérdezzenek, ugyanakkor a kérdések összeállítása közösen történt. A csoportos beszélgetés első nyitott kérdése arra vonatkozott, hogy miről szólt az egyes diákok szerint a foglalkozás. (A diákokat arra kérték, hogy fejezzék be a „*nekem ez a foglalkozás arról szólt...*” kezdetű nyitott mondatot). További kérdés vonatkozott arra, hogyan látták a résztvevők az egyes szereplőket: az autoriter, a demokratikus és a laissez faire pedagógiát alkalmazó tanárok viselkedését. („*Szerinted mit képviselt a rajztanár? Az osztályfőnök? Az igazgató?*”) Végül a kérdések arra vonatkoztak, hogy az egyes résztvevők hogyan látták, hogyan tapasztalták meg magukat mint osztályt.

A diákokkal készített csoportos interjúk első kérdésére adott válaszokat kvalitatív kódolás alapján elemeztem. A diákok mindegyike röviden válaszolt arra a kérdésre, hogy miről szólt szerinte a foglalkozás, egy ilyen választ egy egységnek vettem, majd a megvizsgált válaszegységeket kategóriákba soroltam. A kategóriákat a válaszok interpretációi alapján alkottam, így azok tükrözik a válaszokban használt fogalmakat (Vicsek 2006).

A diákokat a szereplők karaktereiről is megkérdezték, ezeket a véleményeket csupán tematikusan elemzem, megnézem a válaszok mintázatát, és kiemelek egy-két olyan véleményt, amely eltérő volt az átlagtól. A válaszokat nem előre megalkotott kategóriák alapján elemeztem, meghagyva annak lehetőségét, hogy a beszélgetésben kialakult jelentéseket vizsgáljam.

Tématis elemzés

önálló véleménynyilvánítás, szó- lásszabadság	25	„Ez itt egy különleges helyzet volt a foglalkozá- son, amikor a diákok dönthettek egy osztályt érintő kérdésről.”
osztályban, csapatban dolgozni, összetartás	10	„az osztályközösséget építettük, és szerintem így jobban megismertük egymást”
konfliktuskezelés, problémameg- oldás	9	„hogyan miként tudjuk megoldani a konfliktu- sainkat”
kompromisszumkötés	8	„kompromisszumok, ha problémát oldunk, fel kell adni néha a szabadságunkat”
más helyzetébe, szerepébe való belehelyezkedés	5	„hogyan egy bizonyos helyzetet több szempontból is megnézzünk, hogy mikor tanárok, mikor szülők voltunk, és akkor másképp kellett érvel- ni és akár más mellett”
nem szabad feladni, kitartás	4	„ha van egy elképzelésed, ahhoz ragaszkodni kell”
tapasztalat, életszagúság	4	„olyan szituációba léptünk, ami a való életben is előfordul velünk”
összetartás, egyetértés fontossága	4	„összetartással bármit elérhetünk”
felelősségvállalás	3	„tudunk-e felelősséget vállalni a tetteink követ- kezményeiért”
színészkedés, kikapcsolódás	3	„jó volt színészkedni”
Egyéb	8	„arról, szöveg, hogy megnyertünk egy pályáza- tot”

A táblázatból látható, hogy a legtöbben arra a kérdésre, hogy szerintük miről szólt a foglalkozás, az önálló véleménynyilvánítást, az osztályközösségben való közös munkát, a problémamegoldást és a kompromisszumkötést nevezték meg. A megnevezett tanulási tapasztalatok arra utalnak, hogy a foglalkozáson a résztvevők valóban társas viszonyokról illetve azok működéséről tanultak, illetve felismertek ezekkel kapcsolatban morális kérdéseket. Csupán néhány gyerek (3) válaszolta azt, hogy számára a foglalkozás nem volt több színészkedésnél, szórakozásnál. A válaszok alapján létrehozott kategóriák részben fedik a szociális és állampolgári kompetenciához tartozó fejlesztési területek listáját.

Ezekre a kompetenciaterületekre tehát úgy tűnik, a foglalkozás hatással volt. A kompetenciák a cselekvési folyamat, illetve az arra történő reflexió nyomán válnak vizsgálhatóvá. Azonban nem tudhatjuk meg, hogy ezek a kompetenciák a foglalkozás hatására alakulnak ki, vagy már meglévő tudástípusokat hívott elő a foglalkozás, illetve, hogy a foglalkozásnak vannak-e hosszú távú hatásai.

Arra a kérdésre, hogy mit képviselnek az egyes tanár-figurák, nem mindegyik diák válaszolt, csak az önként jelentkezők – elsősorban természetesen a foglalkozás aktívabb résztvevői. Az autoriter pedagógiai eljárásokat működtető tanári szerep értelmezése már a foglalkozás során is alapvető fontosságú. Mindegyik iskolában jellemző volt, hogy a tanulók nem értettek egyet az autoriter pedagógiai eljárásokkal és érvekkel. A legtöbb esetben ezt azzal indokolták, hogy nem tartják jónak, ha valaki helyettük dönt, valamint nem támogatják, ha a kép elkészítése nem az osztály közös döntése. Kivételnek tekinthető az egyházi iskola, ahol a diákok kevésbé tartották károsnak a rajztanár autoriter hozzáállását, mivel szerintük a diákoknak szükségük van egy vezetőre. A diákok véleménye kirajzolja saját, valós iskolájuk működését. Egy részlet a beszélgetésből:

1. iskola

Drámatanár: Olyan iskolát nem tudsz elképzelni, ahol a diákok a tanár nélkül döntenek bizonyos, az iskola életét befolyásoló kérdésekben?

Diák: Nem nagyon. Szóval azt gondolom, hogy persze meg lehet beszélni. Például a diákönkormányzatok is úgy működnek, hogy van egy ötletük, megbeszélik, stb., de hát nem az van, amit a diákok mondanak.

Drámatanár: De miért nem? Ez egy abszurd dolog lenne?

Diák: Szerintem, most ha én így elgondolnék, hogy egy csomó gyerek meg akarja valósítani, amit ők szeretnének. Kétlem, hogy ez teljesen egyhangú lenne. Egy idő után el tudom képzelni, hogy fejtelenség lenne, és ezért kell vezető.

Ugyanakkor ebben az iskolában is, ahogy az osztályok mindegyikében, megfogalmazódott a rajztanár kínálta vezetési formával kapcsolatos ellenérzés. A diákok elmondták, hogy számukra úgy tűnt, a tanár úr a Szabadság-projektben inkább saját magát akarja kiteljesíteni, a diákok ennek eszközévé válnak.

3. iskola

Diák 1: *Valami nem úgy történt, ahogy ő akarta, nem művészkedtünk, hanem közös-
séget építettünk... Neki ez nem számított, csak a kép, önzően viselkedett.*

Diák 2: *Igen, olyan volt, mintha mi csak kivitelezők lettünk volna.*

Diák 3: *Önző érdekek vezérelték, az ő meglátása szerint legjobbat akarta, miközben a
gyerekek mást akartak.*

5. iskola:

Diák: *Csak a szakmai hozzáértésére fogta azt, hogy irányít, de szerintem nem igazsá-
gos, hogy egyedül döntött.*

2. iskola:

Diák 1: *Önző, csak azt akarta, amit ő gondol!*

Diák 2: *Igen, nem ad teret a gyerekeknek!*

Az osztályfőnök szerepét a legtöbb iskolában úgy értékelték, hogy nem volt elég határozott, ez viszont együtt járt a kompromisszumkészséggel, mindenkinek megadta a lehetőséget, a többség akarátát képviselte. Nem tartották felelősségteljesnek, mivel nem állt ki végig a gyerekek és projekt mellett, azaz tulajdonképpen cserbenhagyta őket. A diákok egyértelműen őt azonosították „demokratikusként” – a kifejezést szintén ők maguk alkalmazták.

5. iskola

Drámatanár: *Milyennek láttátok az osztályfőnököt?*

Diák: *Hát ő eléggé demokratikus volt, nem azt mondta, hogy csak egyetlen egy kép
kerüljön fel, hanem próbált valami utat találni, hogy mindenkinek jó legyen...*

Az utolsó kérdésre, miszerint hogyan látták magukat a résztvevők a játékban, a legtöbben azt válaszolták, hogy korábban ritkán tudtak így együtt dolgozni, csapatmunkában. Összetartónak látták magukat, annak ellenére, hogy sokféle nézőpontból közelítettek meg bizonyos kérdéseket. Hangsúlyozták, hogy a játék hatására képesek voltak kompromisszumot kötni.

3. iskola:

Drámatanár: *Milyennek láttátok magatokat?*

Diák 1: *Sok mindent máshogy látunk, de a legalapvetőbb dolgokat egységesen látjuk!*

Diák 2: *Mindenki lelkesedett és komolyan vette, nemcsak azért, mert ha nem, akkor beírnak hiányzónak.*

Diák 3: *Mindig találtunk egy olyan közös pontot, és megtudtuk oldani a problémákat.*

A fiatalok számára szokatlan volt, hogy őket érintő kérdésekben önállóan dönthetnek. A színházi nevelési foglalkozáson ugyanakkor többször is megfogalmazták, hogy fontos számukra bizonyos kérdésekben önállóan dönteni.

Drámatanár: *Olyan iskolát nem tudsz elképzelni ahol a diákok az igazgató nélkül döntenek bizonyos az iskola életét befolyásoló kérdésekben?*

Diák 1: *Nem nagyon. Szóval azt gondolom, hogy persze meg lehet beszélni. Például a diákönkormányzatok is úgy működnek, hogy van egy ötletük, megbeszélik, stb., de hát nem az van, amit a diákok mondanak.*

Drámatanár: *Egy diákok által működtetett iskola nagyon hamar a káoszhoz vezetne?*

Diák 4: *Ez itt egy különleges helyzet volt a foglalkozáson, amikor a diákok dönthettek egy osztályt érintő kérdésről.*

A fiktív történetben szerepekbe lépve, a tanulók képesek voltak újszerű jelentéseket megfogalmazni, nem a hétköznapijaikban működő tanár-diák viszonyban gondolkodtak, nem a valós iskola falain belül működő normákban, a játék hatására éppen ezekből a megszokott keretektől tudtak kilépni. Erre a csoportos beszélgetésen reflektáltak is. A színházi nevelés hatásai összhangban állnak a konstruktivista pedagógia elveivel: a fiatalok nem reflektálatlanul reprodukálták az ismert iskolai értékeiket, normákat és szabályokat, hanem szerepbe lépve újszerű jelentéseket, szabályokat próbálhattak ki, önállóan, megtapasztalva saját döntéseik következményeit és a felelősséget. A foglalkozás úgy tűnik, valóban kedvezett a demokratikus értékek működésnek.

► Összegzés

A demokratikus kultúra kialakulásához a demokratikus értékeknek a személyközi viszonyokban is meg kell jelenniük. Ehhez olyan felelős, aktív állampolgárookra van szükség, akik tájékozottságukkal, készségeikkel, képességeikkel, és attitűdjeikben is képviselnek olyan demokratikus értékeket, mint a kooperáció, a konszenzuskeresés, az önálló vé-

leménynyilvánítás és aktív részvétel. Ezeknek az értékeknek az átadása csak közösségben történhet, mert maguk is interaktívak, cselekvésekben működnek.

A magyar iskolarendszer, amely bár a kompetencialapú oktatáson keresztül próbál szakítani a tananyag-központúsággal, a társadalmi kérdések megvitatását még mindig nem igazán támogatja. A demokratikus állampolgárságra nevelés más, alternatív pedagógiai megoldások, például a színházi nevelési foglalkozások bevonásával jut el néhány iskolába. Ezek a módszerek fejlesztik a diákok vitakultúráját, hogy képesek legyenek véleményt alkotni társadalmi kérdésekről, a csapatban való munkát, így a személyes viszonyok szintjén gyakoroltatják a demokráciát.

A dolgozat bemutatta, hogy az oktatási rendszerben még mindig partikuláris helyet elfoglaló színházi nevelés alkalmas eszköz a demokratikus állampolgárságra nevelésre. A színházi nevelés pedagógiai módszerként a pedagógia konstruktivista elméleteihez illeszkedik: eszerint a tanulót nem passzív befogadóként, hanem olyan aktív félként érdemes kezelni, aki maga is értelmezi és átadja a tudást. A kutatásból az is kiderült, hogy a gyerekek a cselekvésen és a játékon keresztül reflektáltak iskolai tapasztalataikra, és elgondolkodtak a demokrácia működésén. Míg saját iskolai tapasztalataik alapján tanárok nélkül nem lehet semmit megszervezni az iskolában, a játék „átmeneti terében” elképzelhetőnek tartották, hogy tanárok nélkül is lehet szervezeten dolgozni. Szerepeket felvéve, egy fiktív történetben tehát, a gyerekek új jelentéseket voltak képesek konstruálni, úgy, hogy nem a hétköznapijaikban működő tanár-diák viszonyban gondolkodtak, a játék hatására éppen ezekből a hagyományos keretekből léptek ki.

Szauder Erik szerint a drámában megjelenő élményből három alapvető mentális folyamaton keresztül lehet tanulni. Az analógiás módszer során a játékos a drámában számukra ismeretlen helyzetekhez társítják a hétköznapi szintjén működő általános tudástartalmakat. A drámbeli helyzetek továbbá „olyan reakciókat váltanak ki, amelyek eddig nem szerepeltek a személy tudatos eszköztárában”, azaz a dráma „kihívást teremtő helyzeteket” hoz létre. Végül a meglévő élményeket a gyerekek kapcsolni tudják a drámás helyzetekhez (Szauder 1996). A foglalkozás utáni beszélgetések igazolják, hogy a diákok meglévő tapasztalataikhoz kötötték a történeteket, ugyanakkor képesek voltak

a játékban ezeket felülírni, azaz létrejött a „kihívást teremtő helyzet”. Létrejött egy személyesebb tanulási szint, ugyanakkor létrejött egy univerzálisabb jelentéstartalom is a demokráciával kapcsolatban – a színházi nevelés konstruktivista fogalmával élve, ezt nevezzük megértésnek vagy „átkapcsolásnak” (Bolton 1993).

A kutatás alapján megállapítható, hogy a színházi nevelés alkalmas módszer lehet a demokratikus értékek átadására. Egyrészt a dráma mint konstruktivista pedagógiai módszer lehetőséget teremt az autonóm véleménynyilvánításokra, a csoportmunkákban zajló vitákra, a kompromisszumkeresésekre, különféle konfliktuskezelési módok kipróbálására, valamint a közösségi szellemben való gondolkodásra. Másrészt olyan gondolkodásváltásokra ad lehetőséget, melyek a meglévő normákat, szabályokat, értékeket, ha nem is változtatják meg, de mindenképp módosítják.

Itt is érdemes hangsúlyozni, hogy egy-egy színházi nevelési foglalkozás önmagában természetesen nem tudja megváltoztatni az általánosan antidemokratikus iskolai környezetet és működést. Jelenleg Magyarországon színházi nevelés alatt egy-alkalmas foglalkozásokat értünk, amelyek az oktatási rendszer periferiáján valósulnak meg, és csak bizonyos, kiváltságosnak tekinthető osztályokhoz jutnak el. Kérdés, hogy miként tudná e módszert befogadni az oktatási rendszer. Ez a tanulmány egyebek mellett azt is bizonyítja, hogy erre nagy szükség lenne.

► Bibliográfia

Alderson, P.

1999 Human rights and democracy in schools do they mean more than picking up litter and not killing whales? *International Journal of Children's Rights* 7 (2): 185-205.

Almond, G. és Verba, S.

1997 Állampolgári kultúra *Szociológiai Figyelő* (1-2. szám): 17-52.

Ball, S.

1993 Theatre in Health Education, In: Jackson, T. (ed.): *Learning through theatre*, London: Routledge, 227-239.

Bolton, G.

- 1993 Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása, *Drámapedagógiai Magazin* 1: 5-8.

Cziboly Á. - Németh V.

- 2003 Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre? Egy négyszáz gyerekre kiterjedő hatásvizsgálat ismertetése, *Drámapedagógia Magazin*, 2: 34-40.

Csákó, M.

- 2007 *Demokráciára nevelés az iskolában*, kézirat

Csepeli, Gy.

- 1992 A szabadsági iskolája, In: Csepeli, Gy. - Kéri, L. - Stumpf, I. (szerk.): *Állam és Polgár. Politikai szocializációs tanulmányok*, Budapest: MTA Politikatudományi Intézet, 87-97.

Csukonyi, Cs. - Münnich, Á. - Oravecz, Z.

- 2003 A demokratikus értékek megjelenése a középiskolások csoportgondolkodásában, *Új Pedagógiai Szemle*, 11: 17-32.

Dewey, J.

- 2008 *Democracy and Education*, ICON Group International Inc.

Gazsó F.

- 1992 A politikai szocializáció folyamatai az iskolában, In: Csepeli, Gy. - Kéri, L. - Stumpf, I. (szerk.): *Állam és Polgár. Politikai szocializációs tanulmányok*, Budapest: MTA Politikatudományi Intézet, 141-145.

Falus, I.

- 2004 *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 271-319.

Farkas, O. (szerk.):

- 2007 *Demokratikus állampolgárságra nevelés*, Szeged: Egyetemi Kiadó.

Foucault, M.

1990 *Felügyelet és büntetés. A börtön története*, Budapest: Gondolat

Freire, P.

2000 *Pedagogy of the oppressed*, London: Continuum International Publishing Group

Hoskins, B. - Deakin, C. R.

2010 Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45. 121-137.

Hoskins, B. - Villalba, E. - Van Nijlen, D. - Barber, C.

2008 *Measuring CivCompetence in Europe – A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School*, European Commission, CRELL http://active-citizenship.jrc.it/Documents/active%20citizenship/BryonyCCI_JRC42904_fnal.pdf

Jackson, T.

1993 *Learning through theatre* London: Routledge.

Kerr, D.

2008 *Aktív állampolgárságra nevelés. A terep előkészítése*, in: „Alattvaló vagy polgár?”, Az aktív állampolgárságra nevelés: hozzáadott érték a közoktatási reform sikeres reformjához, Munkakonferencia 2008 április 28, Összefoglaló Riport, Aktív Állampolgárság Alapítvány, 8-33.o http://www.aktivpolgar.hu/dinamikus/kiadvanyaink/konferencia_1.pdf

Lewin, K.

1975. *Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből*, Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Ligeti, Gy.

2002 *Gyújtós: Iskola, Demokrácia, Civilizáció*, Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Mérei F., Szakács F.

1975. *Csoportdinamika, Válogatás Kurt Lewin műveiből.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Mészáros, A.

- 2000 *Drámapedagógia az aktív tanulás és a vitakultúra szolgálatában*
Elérhető: <http://www.c3.hu/~tandem/cikkek/20000105.html>
Letöltés ideje: 2010 Március 22.

Nahalka, I.

- 2002 *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nagy József

- 2003 *Szociális kompetencia és proszocialitás.* In Zsolnai Anikó (Szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Budapest, Gondolat Kiadó, 120–137.

Nagy, J. - Zsolnai, A.

- 2001 Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest: Osiris, 251–269.

Szauder, E.

- 1996 A dráma mint pedagógia, *Drámapedagógiai Magazin*, 12., 10–16.

Szitó, I.

- 2004 Hogyan hat a drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin* (28) 2: 2–10.

Vicsek L.

- 2006 *Fókuszcsoporthoz: elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*, Budapest: Osiris

Zrinszky, L.

- 2000 *Iskolaelméletek és iskolai élet*, Budapest: OKKER

A tekintély drámája az iskolában

Színházi játék a szabadságról két középiskolai osztályban

Tanulmányomban az iskolai tekintély kérdésével foglalkozom egy színházi-drámás program kutatása alapján. Elemzésem Hannah Arendt tekintély-konceptiójára, és az iskola válságáról írt esszéjére támaszkodik. A drámaprogramot (a Káva és a Krétakör *Akadályverseny* című, szabadságról szóló iskolai performanszt) olyan kutatás-módszertani lehetőségként fogom fel, amely láthatóvá és reflektálhatóvá teszi *az iskola és a tekintély problematikus viszonyát, mégpedig a tanulók perspektívájából*. A drámaprogram ugyanis, a maga sajátos eljárásaival, arra készíti a tanulókat, hogy megfogalmazzák és reflektálják az iskola és a maguk iskolai jelenlétének jelentéseit. A tanulmányban egy egyházi középiskola és egy „híresen liberális szellemiségű” gimnázium egy-egy osztályának esetét elemzem a kritikai etnográfia szemléletével és módszerével. A két osztály példáján azt vizsgálom, hogy az Iskola szükségszerűen problematikus tekintélye és ebből adódó ellentmondásossága, milyen működéseknek, az autoritás milyen formáinak nyit teret két különböző intézményben, két évtizeddel a rendszerváltás után Magyarországon.

Tanulmányomban először kifejtem, hogy mit is értek iskola és tekintély problematikus viszonyán, majd röviden bemutatom a színházi játékot illetve a hozzá kapcsolódó kutatás és elemzés módszertanát, végül az iskolák bemutatása után következnek a konkrét elemzések a színházi játék alakulásáról. Az esettanulmányok az iskolai autoritás ellentmondásosságának a játékban színre vitt tanulói tapasztalatait értelmezik a vizsgált két osztályban.

► I. A modern iskola, mint a tekintély drámája

„... az a tény, hogy már a felnőttek és gyermekek, tanárok és diákok kapcsolatát meghatározó, politikan kívüli tekintély sem szilárd, azt jelzi, hogy a tekintélyen alapuló

kapcsolatok hosszú ideig becsben tartott metaforái és modelljei elveszítették hitelüket. Sem gyakorlatilag, sem elméletileg nem vagyunk már abban a helyzetben, hogy tudjuk mi is valójában a tekintély”

A fenti idézet Hannah Arendt *Mi a tekintély?* című politika-filozófiai esszéjéből származik (1995:101). Ebben Arendt a tekintély modern-kori válságáról beszél, és azt kutatja, milyen forrásokból eredt korábban a tekintély ereje és jelentése. A tekintélyt egyrészt a külső erőszak, másrészt az egyenlőségen alapuló megegyezés ellenében határozza meg. Azt mondja, a tekintély egyrészt biztosan nem jelenti erőszak vagy külső kényszer alkalmazását, „ahol ez történik, ott maga a tekintély semmisül meg” (uo.). A tekintélyen alapuló működés tehát kizárja a zsarnokságot, a diktatúrát. Másrészt viszont a tekintély összeegyeztethetetlen az egyenlőséget feltételező érveléssel, egyeztetéssel, és az ezeken alapuló meggyőzéssel is: „ahol érvek hangzanak el, ott a tekintély elbizonytalanodik” (uo.). Ha tehát a tekintélyt egyáltalán meg lehet határozni, az biztosan ellentétes „mind az erőszakos kényszer alkalmazásával, mind az érveken át kifejtett meggyőzéssel” (1995:102, [1954]). Így a tekintély nem a parancsoló hatalmán, de nem is a közös megegyezésen alapul, vagyis alapult a történelem során. A tekintélyek mindig valamilyen külső, az autoritás konkrét képviselőit meghaladó forrásból nyerték legitimitásukat. Ezen alapult a tekintély lényege: *a hierarchia közös elismerése*, illetve az ebben a hierarchiában elfoglalt helyek természetesként való elfogadása.

A tekintély e működése a vallás és a hagyomány megrendülésével érvényét veszttette a XX. századra. Ebben az értelemben mondja Arendt, hogy a modernitás alapvető politikai fejleménye a tekintélyelvű berendezkedés megrendülése. (A totális rendszerek – a náciizmus és a bolsevizmus – kialakulása és térnyerése szintén a tekintély megrendülésének következménye és terméke.) Mivel a tekintély megrendülése „felér a világ alapzatának elvesztésével” (1995:104), ez a modernitás számára azzal a következménnyel jár, hogy „szembekerülünk az emberi együttélés elemi problémáival” (1995:150).

„Am – fogalmazza meg optimistán Arendt – a világ állandóságának és megbízhatóságának elvesztése – ami politikai értelemben a tekintély elvesztésével azonos – nem vonja maga után, legalábbis nem szükségszerűen, hogy többé nem leszünk képesek

egy olyan világot építeni és megőrizni, egy olyan világról gondoskodni, amely túlél bennünket, és alkalmas lakóhely lehet az utánunk jövőők számára” (1995:104, [1954]).

Az arendti gondolatmenetben a tekintély válsága itt kapcsolódik az oktatáshoz. A kérdés az lesz, hogy az automatikus tekintély nélkül mit jelent, és hogyan működhet az oktatás, mint az utánunk jövőők felkészítése az emberi együttélés elemi problémáira. Egy másik, *Az oktatás válsága című*, tanulmányában Arendt a következőt írja:

„A modern világban a nevelés és az oktatás problémáját az jelenti, hogy az természeténél fogva nem tud lemondani sem a tekintélyről, sem a hagyományról, s ennek ellenére olyan világban kell előrehaladnia, amely nem a tekintélyre épül, s amelyet nem a hagyomány tart össze. Ez pedig azt jelenti, hogy nemcsak a tanítóknak és a nevelőknek, hanem mindannyiunknak, akik egyetlen világon osztozunk gyermekeinkkel és a fiatalokkal, olyan magatartást kell velük szemben tanúsítanunk, amely gyökeresen eltér az egymással szemben tanúsítottól. A nevelés területét emiatt határozottan el kell választanunk a többitől, elsősorban a közélet és a politika szférájától, hogy egyedül itt alkalmazzuk a tekintély azon fogalmát és a múlttal szemben tanúsított azon magatartást, amely e területen helyénvaló, ám nincs általános érvényessége, és erre nem is tarthat igényt a felnőttek világában” (1995:202, [1954]).

Eszerint a modern iskola a társadalmi kontextustól függetlenül, inhe-rensen magában hordozza a tekintély általános válságából, ugyanakkor pedagógiai szükségességéből adódó ellentmondásosságot. A minden-kori iskola alapvető kihívása tehát, hogy saját legitimitásának megterem-tésére, folyamatosan létre kell hoznia az autoritás az adott társadalmi kontextusban működő ideológiáit, technikáit és gyakorlatát. A tekintély problémája tehát folyamatosan jelen van, és mindig újfogalmazódik az iskolában. Az olyan hatalmi berendezkedésekben bekövetkező átala-kulások nyomán, mint amilyen a magyarországi rendszerváltás volt, fokozott a kényszer az iskolai autoritás ideológiáinak, szimbólumainak és gyakorlatainak újfogalmazására.

Tanulmányomban egy igen speciális kutatási anyag – egy iskolai színházi játék – alapján iskola és tekintély problematikus viszonyával foglalkozom. Azt vizsgálom, hogy milyen szimbolikus és gyakorlati eljárásokkal hozza létre az iskola autoritását, hitelességét, legitimitását két különböző budapesti elitgimnázium; illetve hogy mik az autoritás különböző formái az iskolákban. E problematika megfogalmazását

kifejezetten a két iskola két osztályában lezajlott játék alakulása inspirálta. A diákok itt a dráma kínálta térben és a dráma kínálta eszközökkel fogalmazták meg az iskola számukra meg tapasztalható jelentéseit, színre vitték és reflektálták saját iskolai jelenlétük ellentmondásait.

- II. „A szabadság volt a téma, ami kiváltotta ezt az egészet”
– színházi játék az iskolában

Az *Akadályverseny* két órás iskolai drámás-színházi játék, melynek témája a „szabadság”. A játék során a résztvevő osztály fiktív helyzetbe kerülve tapasztalja meg a szabadság ellentmondásait, kihívásait, önmaguk számára fontos jelentéseit, értelmét. A fiktív helyzet nem is áll olyan messze saját valóságuktól. A játék szerint egy képzelt iskolában vagyunk, amelynek osztályát a diákok alakítják, tanári karát pedig színészek és drámatanárok. Az általuk játszott osztály a történet szerint egy pályázaton lehetőséget nyer arra, hogy az iskola egyik központi falára képet fessen a szabadságról. A projektet vezető két tanár (a rajztanár és az osztályfőnök) azonban különbözően értelmezi a lehetőséget, és teljesen másképp látják saját feladatukat. A rajztanár autoriter vezetés mellett, az osztályfőnök liberálisabb felállásban képzei el a szabadságprojekt megvalósítását. Egyikük végül ott is hagyja a projektet, ami mögül – látva a konfliktusokat – hamarosan a pályázat kiírója is kihátrál. Az osztály dilemmája, hogy a konfliktusok és a viták, a hosszadalmas egyezkedések, valamint a meghozott áldozatok ellenére kiálljanak-e a szabadság-kép megfestése mellett. Ezzel kapcsolatos döntésüknek következménye is van: álláspontjukat – miszerint az iskola a projekt folytatása vagy elvetése mellett dönt – a játék egy későbbi helyzetében tanárszerepben, fiktív szülői értekezleten kell képviselniük. Ebben a helyzetben új (tanári) szerepbe lépve kell elmagyarázniuk a drámatanárok által alakított, értetlenkedő szülőknek, hogy: *mi is folyik valójában ebben az iskolában?* Mit jelent az iskola falai között elkezdett szabadságprojekt az osztály számára? Miért lenne fontos megvalósítani, vagy miért kellene inkább lemondani róla? Mi az, ami az iskola rendjébe még belefér, és mit zárnak ki az iskola keretei? Minek és hogyan kellene teret biztosítani az iskola intézményének? Mi is valójában az iskola feladata?

A szülői értekezlet fiktív helyzetében (ami a játék zárójelenete) a diákok már az általuk elképzelt tanári perspektívából, valós iskolai tapaszt-

talataikra támaszkodva egyeztetnek az iskola kereteiről, ellenmondásairól, feladatairól; a tanárok és a diákok szabadságáról és felelősségéről, vagyis az iskolai autoritás összetett és egyáltalán nem magától értetődő kérdéseiről. E „szülői értekezleten” a résztvevők indirekt módon azt is színre viszik és megfogalmazzák, hogy mit jelent, mit okoz saját iskolai beágyazottságuk szempontjából a színházi játék azzal, hogy teret biztosít az iskolai viszonyok és működések újszerű megélésének és reflektálásának.

A játék „átmeneti időt” hasít ki a diákok iskolai hétköznapijaiból⁵. Erre az időre átfogalmazza a jól ismert iskolai tereket⁶; átjárhatóvá és eljátszhatóvá teszi az egyébként mereven elkülönülő iskolai szerepeket (tanár, diák, szülő); és játékba viszi az iskolai struktúrát. E struktúra elvei, normái és szabályai, de még esetlegességei is, a hétköznapiakban magától értetődőnek tűnnek. Emiatt a bennük rejlő ellentmondásokat mindennapi gyakorlataik során, helyzetről-helyzetre kezelik az egyes szereplők (a tanárok éppúgy, mint a szülők és a diákok), anélkül hogy a hétköznapiakban bármiféle lehetőség lenne ezen ellentmondások közossé tételére és reflektálására. A játék viszont éppen hogy olyan átmeneti teret hoz létre, amelyben lehetőség nyílik erre.

Ezt a teret valamennyi a programon résztvevő osztály másképp használta⁷. Ez függött például az iskolai autoritás formájától, különféle csoportdinamikai tényezőktől, az osztály drámában való jártasságától, reflexióra és önkifejezésre való szocializáltságától, stb. Elemzésemben két budapesti „elit-gimnázium” egy-egy tizedik osztályának esetét mutatom be: egy ún. „liberális” és egy „egyházi” iskola tizedikeseinek játékát. A két intézmény különböző ideológiára alapozza tekintélyét, mindkettő mást ért az iskola autoritásán, és az autoritás megteremtésének egymástól eltérő módszereit alkalmazza. Ugyanakkor mindkét intézmény küzd azzal, hogy autoritása hiteles maradjon a diákok szá-

⁵ Erről lásd a Színház és pedagógia sorozat 2. és 3. köteteinek elméleti szövegeit és elemzéseit, amelyek a színházi nevelési foglalkozásokat, mint rítusszerű társadalmi performanszokat értelmezik.

⁶ A foglalkozás nem egyetlen teremben zajlik: a játék során az iskola különböző tereit járják be a résztvevők: az eldugott lépcsőfordulótól, az igazgatói irodán át, az iskola fontos közösségi tereig.

⁷ A program 2009/2010-ben összesen 12 iskolában, 9 budapesti és 3 vidéki intézményben valósult meg.

mára, és hogy összeegyeztethető legyen az iskolán kívüli világ jelentéseivel, illetve hogy ne termeljen ki olyan jelentéseket és dinamikákat (például a rasszizmus mindkét intézményben felbukkanó jelenségét), amelyek saját legitimitására kérdeznak rá.

A két osztályban megvalósult színházi játék alapján a diákok autoritás-értelmezéseit – vezetés-, önállóság- és szabadság-interpretációit – vizsgálom. Elemzésemben a dráma olyan médiumként szerepel, amely a maga sajátos eljárásaival megjeleníthetővé és láthatóvá teszi az iskolai autoritás tanulói tapasztalatait.

Elemzésemet a következő források alapján készítettem: (1) a két osztály osztályfőnökével és / vagy drámatanárával készített strukturált interjú, amelyet a foglalkozást vezető drámatanárral közösen készítettünk a játék előkészítéseként; (2) a színházi játékon való részvétel és a játékról készített filmfelvétel; illetve (3) a színházi játékot követő, a drámatanárok által vezetett strukturált beszélgetés a résztvevőkkel. E forrásokra támaszkodva, a kritikai oktatás- és iskola-etnográfia (Anderson 1989:249-270; Carspecken és Walford 2001; Dei, Mazzuca, McIsaac és Zine 1997, Tricoglus 2001:135-148) szemléletmódja és módszertana alapján írtam esettanulmányaimat. Ennek az irányzatnak egy részterülete, a drámapedagógiai eljárások kutatása alapján készítek kritikai elemzéseket (Denzin 2003; Gallagher 2001; 2006: 63-81), amelyek gyakran az iskola inherensen egyenlőtlenséget termelő, diszkriminatív struktúrájáról szólnak (Gallagher 2007).

Esettanulmányaim két részből állnak: az iskolát és az osztályt általánosságban bemutató leírásból (amelyet elsősorban a pedagógusokkal készített interjú alapján állítottam össze); illetve a színházi játék és az azt követő beszélgetés elemzéséből. Mindkét rész az iskolai autoritás ellentmondásos intézményi és tanulói konstrukcióit, hétköznapi gyakorlatait és következményeit vizsgálja.

► III. Két szabad osztály

1. „Van egy második háló” – az autoritás működése egy egyházi iskolában

Az egyik játékon résztvevő csoport egy egyházi iskola tizedik osztálya. Az osztályfőnökükkel készített interjú alapján mutatom be röviden az

intézményt – a szövegben szereplő idézetek is tőle származnak. Az iskola a rendszerváltás után ('92-ben) indult, amikor az egyház visszakapta az iskolának helyet biztosító belvárosi ingatlant. Az akkor viszonylag fiatal pedagógusokból szerveződő tanári kar hamar stabilizálódott, és azóta is gyakorlatilag állandó. A pedagógusok az egyház alkalmazottai, szinte mind ugyanahhoz a felekezethez tartoznak, sokan közülük ugyanabba a gyülekezetbe is járnak. Az iskolában tanuló diákok több mint harmada a Pest környéki agglomeráció településeiről jár iskolába. Mindannyian (többé-kevésbé) vallásos családban nevelkednek, ezért is kerültek ebbe az intézménybe. Az iskola szoros kapcsolatot tart fenn a családokkal, a szülők egy része az egyházi életből eleve ismeri egymást és a tanárokat. Nem csak az iskola révén van tehát kapcsolatuk egymással. Az ide járó diákok többsége számára tehát a családi, a gyülekezeti és az iskolai élet összeér egymással, vagyis életük legfontosabb színterei összefonódnak.

„Ez egy ilyen családi dolog, mert hát az egyházi háttér miatt is átlagon felüli kapcsolatunk van, mert ismerjük egymást a gyülekezetből, az egyház különböző intézményeiből. Ennek nyilván vannak előnyei, és vannak hátulütői is. A gyerekek is már eleve ismerhetik egymást, vagy akár egymás szüleit is. Azért ez nem teljesen zárt dolog, de az biztos, hogy van egy ilyen második háló is.”

Az egymással összeérő hálók (az iskola, az egyház és a család) viszonylag nagy biztonságot teremtenek e fiatalok számára, és lehetővé teszik, hogy életük szinte minden színterén az övékhez hasonló tapasztalatokkal rendelkező, de mindenképpen hasonló értékrendet képviselő emberekkel találkozzanak. Ugyanakkor ez a biztonság olyan zárt keretként is megélhető, amelyből gyakorlatilag nincs esély a kilépésre. Ha például valakivel fegyelmi problémák vannak, akkor legvégső szankcióként áthelyezik egy másik egyházi iskolába, partnerintézményükbe, és ritkaságszámba megy, hogy valakit mindkét iskolából eltávolítanak.

Mivel egyházi, iskolai és családi átjárja egymást, egy-egy cselekedet automatikusan az élet minden szféráját érinti, mindegyikben megmérettetik, és ez erős fegyelmező erőként interiorizálódik.

Az iskolai autoritás összefügg a vallási autoritással, ami hétről hétre meg is erősödik e kapcsolat színrevitelében: „Minden hétfőn reggel fél 8-ra megyünk a templomba, és ez praktikusán mindig iskolagyűlés is, mert ott férünk el

annyian. A végén, tízből nyolcszor, kimegy az igazgatónő, és elmondja, hogy mi lesz, hogy lesz, milyen pályázat, milyen verseny. Ki, mit nyert, mit csinált.”

Az egyházi és családi szférákkal való összefonódáson kívül, leginkább az állandóság jellemzi az iskolát. Ritka a személyi változás, mind a tanárok, mind a diákok körében, és bár számos (főleg az egyházi ünnepekkel kapcsolatos) közösségi esemény van, kevés az újszerű kezdeményezés is. A tanári kar pedagógiai szemlélete viszonylag egységes: *„Nincsenek elvi ellentétek, ez egy elég egységes kollektíva (...), szerintem nagyjából ugyanazt gondoljuk a nevelésről”*. A politikai nézetekről pedig ritkán van szó az iskolában: *„mindenki tudja a másiktól, hogy nagyjából milyen elképzelése van, de hát már az országban is látszik, hogy ezen már nincs mit konfrontálni”*. Vagyis a diákok egységes tanári kart tapasztalnak meg, ami növeli a vezetésbe vetett bizalmat, viszont mivel nem látnak egyéni kezdeményezéseket, ez nem kedvez a saját aktivitásuknak sem.

Ezek az iskolával kapcsolatos általános állítások többé-kevésbé igazak minden osztályra. A foglalkozáson résztvevő tizedik osztály annyiban különleges, hogy őket az iskola tanári kara, mint nehéz osztályt tartja számon: azt mondják róluk, hogy lázadók, és ha nem is feszítik szét, legalábbis feszegetik az iskola kereteit. Igaz, az osztályfőnök ezt a véleményt erősen árnyalja: *„Az átlagnál sokkal könnyebben kezelhető gyerekek járnak ebbe az iskolába. Tehát nem nehezen kezelhetőek ők, ha a nagy átlagot nézem, legfeljebb az itteni viszonyokhoz képest”*. És valóban: a szokásos diákcínyeknél (mint amilyen egy vécepapírtekercs leengedése az ablakból, amiből botrány lett), nem igazán tud súlyosabb esetet említeni a keretek feszegetésének illusztrálására.

Az iskola rövid bemutatása alapján az látszik, hogy ebben az esetben az iskola tekintélye kifejezetten megalapozott: egyházi bázisra épül, és megerősödik a családban. Az iskola alapításakor ('92-ben) a tanárok közös táborozásra mentek, hogy végiggondolják és megfogalmazzák, az iskola alapvető küldetését. Az osztályfőnök azt mondja, hogy az ott, együtt megfogalmazott értékekre épül ma is az iskola pedagógiai programja. Ennek három alapkőve a keresztény értékek továbbvitele, a nagy és széleskörű alpműveltség átadása, és a továbbtanulásra való felkészítés („ebben a sorrendben” – teszi hozzá). Bár e program (illetve az ebbe tartozó értékek, a hozzá kapcsolódó pedagógiai szemlélet és kultúra) autoritása rendkívül stabil, természetesen mégis érik kihívások. Két

ilyen kihívás fogalmazódik meg az osztályfőnökkel készített interjúban, amelyek később, a játék során – diákperspektívából is – fontossá válnak.

Az egyik, hogy a vallás és az egyház tekintélye (bár az iskola autoritása nagymértékben ezen alapul) nem automatikus, az is a mindennapok értékluralizmusában jelenik meg. Ez az iskola, illetve a pedagógus perspektívájából a következőképpen jelent kihívást: *„Nagy veszélye egy egyházi iskolának az álszentség, tehát hogy elcsúszik abba az irányba. Ezért nagyon fontos, hogy az értékeket hitelesen képviseljük. Példaként az jut eszembe, amikor én voltam gimnazista a nyolcvanas években, akkor a KISZ képviselte az ideológiát, és hát életkori sajátosságként, az ellen lázadtunk. Igaz ez ma is: hiába a mi személyes hitünk, ha üresen, hiteltelenül adjuk tovább, akkor nyilván ez ellen lázadnak majd, mert hát az következik a korukból, ez a dolguk, hogy lázadjanak. Viszont – teszi hozzá a pedagógus – amikor azt mondom, hogy ez az osztály feszegeti a kereteket, az nem igazán erre vonatkozik”.*

A másik, az intézmény értékeit érő kihívás a rasszizmus új keletű megjelenése az iskolában, és különösen ebben az osztályban: *„Amikor ismerkedtünk, rádöbentem – először volt ilyen tapasztalatom, és hát eléggé meg is rázott – hogy meglehetősen rasszista gondolkodású gyerekek is vannak az osztályban”.* Az osztályfőnök egyébként kifejezetten e problémára reagálva választotta az *Akadályverseny* programot (addig az iskolából még egyetlen osztály sem vett részt soha drámapedagógiai foglalkozáson). Döntését az újszerű formával, illetve kifejezetten a témafelvetéssel indokolja. Tapasztalata szerint, az iskolai pedagógiai formák nem férnek hozzá ezekhez a tapasztalatokhoz: *„Persze én is próbáltam beszélgetni velük erről. De csak beszélgetéssel nem megy, mert az agglomerációkból érkezőknek valóban konkrét élettapasztalataik vannak ezzel kapcsolatban, hogy esetleg megverték őket. És a direkt beszélgetés egyáltalán nem működött”.*

Sőt, a pedagógus tapasztalatai arról szólnak, hogy nem csak a direkt forma (a beszélgetés), hanem a téma direkt felvetése sem működik. A rasszizmus problematikáját szerinte egy másik kérdésen keresztül kell megközelíteni a diákokkal: ez pedig az autoriter vezető követésének veszélye. *„...Végül már nem is akartam, hogy a rasszizmusra legyen kiélezve, hanem abba az irányba mentünk, hogy ha van egy autoriter vezető, akkor azt kövessük-e, vagy sem, illetve, mit jelent, mi következik abból, ha őt követjük.”* Ez a nézőpontváltás azt is jelentheti, hogy az iskola számára a kihívást valójában nem is önmagában a rasszizmus felbukkanása jelenti, hanem az a jelenség, amely indexének a rasszizmust tekinti: egy autoriter vezető, egy diktátor

követése, a diktatórikus berendezkedésre való fogékonyság. Ez valóban veszedelmes kiágazása lehet annak a jó értelemben vett tekintélytisztletnek, amire ez az intézmény az egyház, a család és az iskola hálóját szorosra fonva, szocializál. Hiszen kérdés, hogy az iskola befejezése után, egy ennyire biztosan berendezett, stabil autoritású világból kilépve, mihez nyúlnak majd ezek a fiatalok az ennél jóval szabadabb, fragmentáltabb, bizonytalanabb világban. Ezt ismeri fel talán a pedagógus: *„Én ezért is választottam ezt a programot, mert amikor a honlapon azt olvastam, hogy a szabadság jelentéséről, és az általa felvetett emberi dilemmákról van szó, akkor azt gondoltam, hogy ez a valódi kérdés itt, vagyis ebből az irányból is megközelíthetjük”*

A színházi játék értelmezésekor mi is erre a „valódi kérdésre” keressük majd a választ: vagyis arra, hogy a stabil autoritás tapasztalatával rendelkező diákok számára mit jelentenek és milyen dilemmákkal járnak a szabadság lehetőségeiben és ellentmondásaiban rejlő kihívások?

► 2. „Aki akar, azt hagyják dolgozni” – az autoritás működése egy liberális iskolában

„Én másképp vagyok jelen ebben az iskolában, tehát igyekszem egy más aspektust elmondani” – kezd bele az iskola kritikai bemutatásába az osztály drámatanára. Az intézmény, amiről szó van, elit iskola, ugyancsak Budapest belvárosában: nyelvtagozata országsszerte híres, felvételi arányai is évről évre magasak. Egy magát liberális szellemiségűnek mondó iskoláról van szó, ami leginkább három dolgot jelenthet: egyrészt hogy az intézménynek „ilyen” híre van, másrészt, hogy a tanári kar nagyobb részben baloldali elkötelezettségű, és végül, hogy ún. liberális nevelési elveket vallanak. Az iskolába többségében a budapesti felső középosztály gyerekei járnak, a szülők nagyobb részt értelmiségiek, közép- vagy felső vezetők. Az iskola tekintélyét leginkább a jó oktatás, különösen a nyelvtanítás színvonala adja, bár az is igaz, hogy az intézménynek a '90-es években volt a fénykora, azóta inkább lassú hanyatlásról lehet beszélni. Ugyanakkor, mivel az iskolának még mindig jó a híre, válogathat a gyerekek között, így eleve „jó háttérű, jó képességű” (a család által a tanulásban erősen támogatott) diákjai lesznek, akikkel nyilván könnyebb látványos eredményeket produkálni. Az iskolának egyébként

gyakorlatilag nincs kapcsolata a szülőkkel, leginkább kétféle ügyben kerül velük kapcsolatba: fegyelmi problémák esetén, illetve az anyagi támogatás csatornáin keresztül.

Az iskola az egyéni teljesítményeket ösztönzi, azok kibontakoztatásának kifejezetten tág teret biztosít. Ezek a teljesítmények legitimálják ugyanis az iskola pedagógiai módszereit és teljes működését. A diák egyéni teljesítménye (pl. jó OKTV helyezése) igazolja a tanárét, a tanáré az iskoláét. Az iskolának pedig ez a teljesítmény biztosít tekintélyt, vagyis ez teszi lehetővé, hogy továbbra is válogathasson az iskolai sikerre családilag motivált gyerekek között, akiből aztán megint csak ki lehet hozni ezt a teljesítményt. Az iskola hanyatlásának réme pedig mindig újratermeli ugyanazt a működést. A tanárok számára nincs fenyegetőbb, mint hogy egyre rosszabb „minőségű” gyerekekkel kell majd dolgozniuk, hiszen ez, az iskoláéval együtt, egyéni pedagógusi tekintélyüket is kikezdeheti.

A tanárok egyéni pedagógiai hitvallásokban és módszertanokban gondolkodnak, amelynek megvalósításához minél nagyobb önállóságra van szükségük. Az önállóan dolgozó tanárok pedig előfordul, hogy autoriter megoldásokhoz nyúlnak a szabad iskola osztályaiban. A diákok számára ez a tanári önállóság azt jelenti, hogy tanóráról-tanórára különböző személyiségű emberekhez kell alkalmazkodniuk (akik között gyakran konfliktusos viszony van, ami sok esetben nem titok az e relációk között lavírozó diákok számára sem). A drámatanár a gimnázium átlagos diákjának iskolai életét három ciklusra osztja: gimnáziumi tanulmányaik első időszakában a diákok azzal vannak elfoglalva, hogy a magas elvárásokat teljesíteni tudják, így minden egyéni pedagógiai megoldás legitimnek tűnik számukra. A középső időszakban néhányan megpróbálnak kiállni bizonyos pedagógiai megoldásokkal szemben, majd, mivel a nagymértékben individualizált közegben ez szélmalomharcnak tűnik, tanulmányaik végére passzívvá és cinikussá válnak az intézménnyel szemben. Tanulói pozícióból, bármelyik „ciklusról” legyen is szó, az egyéni tanári szempontok mögött nehezen lehet meglátni bármiféle intézményi keretet, így a diákoknak is az válik általános tapasztalatává, hogy minden az egyéni teljesítményről szól.

Mivel az iskola sikerességét a minél több párhuzamos, egyéni teljesítmény erősíti meg, és ebből adódóan az individuális tanári és tanulói pályák nagy önállósággal rendelkeznek, az individualista szerepfelfo-

gások és a rivalizáló viszonyok kerülnek előtérbe, ez pedig semmilyen módon nem kedvez a kollektív azonosság megélésének. Mintha mindenki elmondhatná magáról, hogy „másképp van jelen az iskolában”. A közösen megalkotott szabályok képviselte és betartatása is nehezen működik, hiszen mindenki egyéni habitusának megfelelően értelmezi, tartja és tartatja be ezeket. *„Ugye azt mondjuk, hogy nem lehet dohányozni, mivel hogy törvény van erre. A tanároknak van külön dohányzó helysége, de oda nem megy be a tanárok fele, mert ott bűdös van. Inkább kiáll a kapuba, oda, ahol jönnek be a gyerekek. Hosszan beszélünk erről az értekezleteken, marjuk egymást, hogy milyen tehetetlenek vagyunk, hogy a diákok a vécében dohányoznak, meg kint dohányoznak. De a folyosó-ügyeletet, meg a vécé átnézős ügyeletet nem csinálják, mert azt meg utálják. Akik csinálják, azokat a gyerekek kiröhögik, meg hülyének nézik. A többiek meg nem csinálják. És oké, nem kell ezt csinálni, de akkor mi legyen?”*

A közös megoldások hiánya akkor éleződik ki, és akkor kérdez rá az iskola működésének alapvető logikájára, amikor olyan jelenségek kerülnek elő, amelyeket bár közös fenyegetésként lehet megélni, de az intézmény mégsem tud rájuk hitelesen és hatékonyan reagálni. A rasszizmus megjelenése lehet a példa erre. Az emiatti aggodalom talán a legerősebb „integráló erő”, „közös érték” a tantestületben: *„Évek óta beszélünk arról, hogy tolerancianapot kellene csinálni, mert nálunk is megjelent, hogy a gyerekek cigányoznak, zsidóznak. Keményen és agresszíven nyilvánulnak meg ezekkel a témákkal kapcsolatban. Már ott tarunk, hogy megjelenik egy gyerek nagy-magyarországos meg jobbikos pólóban, mire összehívjuk a röpgyűlést, és mindenki demonstrálja, hogy fel kéne darabolni, ki kéne rúgni, le kéne szúrni, fel kéne vágni, mert hogy ez megengedhetetlen. Néhányan pedig azt mondják, hogy az is a tolerancia része, hogy ő ilyen. Még akkor sem, ha ők sem szeretnék, hogy a Jobbik... Tehát valójában nem történik semmi.”* A rasszizmus-ellenesség a talán legnyilvánvalóbban osztott közös érték az iskolában. A rasszizmus ellen való közös fellépés képtelensége figyelmezteti a pedagógusokat arra, hogy az egyéni teljesítményeknek kedvező szabadság olyan jelenségek előkerülésének is teret enged, amely veszélyezteti az iskola saját szabadságfelfogását.

Az rasszizmus megjelenése rámutat az iskola működésének belső elmentmondására. „Társadalmi” jelenségekkel az iskolának mindeddig nem volt dolga, mert abban a hitben dolgozott, hogy egyetlen ilyen létezik: a tanulók egyéni sikerei az életben. Ezek visszaigazolják a tanárok egyéni teljesítményét. Ha pedig a diákok nem tudnának élni a számuk-

ra biztosított autonómiával, amelyben mindig megtalálják az egyéni adottságaikat leginkább biztosító tanárt, akkor minden bizonnyal az őket ismerő tanárok autonómiájának növelésére van szükség. A maximálisan autonóm tanári munka pedig biztosítja, hogy végül minden diák képességei, adottságai szerint sikeressé váljon. A rasszizmus megjelenése ebben a keretben értelmezhetetlen az iskolai működés következményeként. A társadalmi élet olyan atavisztikus formájaként tekinthet rá a tantestület, ami betör az iskolába is, s aminek ellenszere szintén az iskolai szabadság fokozása, a diákok ösztönzése saját valódi érdekeik, s az ezt kibontakoztató értékek felismerésére. Minthogy az egyéni tanári és tanulói „világnézeti felfogásokat” az iskola nem kívánja ellenőrizni, s így a közös értékek körét igyekszik rendkívül szűkre szabni, a rasszista nézetek megjelenésekor csak meglepődni tud a tantestület. Azt tapasztalhatja meg, hogy az egyéni tanulói és tanári autoritások kikezdi az intézmény nem hivatalos szimbolikus integritását is, nevezetesen azt, hogy „egyénilag mindannyian anti-rasszisták vagyunk”.

A rasszizmus tehát olyan kívülről jövő „társadalmi” tényezőként jelenik meg ebben a közegben, amellyel kapcsolatban az iskola még nem döntötte el, hogy a szülők bevonásával, az iskolai szabadság fokozásával, vagy esetleg az egyéni szabadság korlátozásával próbáljon meg megküzdeni, vagy netalán: nincs vele semmi dolga, csupán ki kell várnia, hogy ez a nézet – hasonlóan más divatokhoz – népszerűtlenné váljon a tanulók és a tanárok körében.

► IV. Autoritás és önállóság – a színházi játék tapasztalatai a két osztályban

1. Az önálló döntés drámája – színházi játék az egyházi iskolában

„Ez egy különleges helyzet volt, hogy a diákok dönthettek” – mondja a színházi játék értékelésekor az egyik résztvevő. A játékot ebben az osztályban valóban az „önálló tanulói döntés drámájaként” lehet értelmezni. A játékhelyzetek végig akörül forognak, hogy a diákok, az őket akadályozó, gátoló kényszerek ellenében, képesek-e egy saját ügy felvállalása és végig vitele érdekében önállóan dönteni. Az interiorizált kényszer, ami őket ebben megakadályozza, az iskolai renddel és saját iskolai szerepükkel

kapcsolatos értelmezésük. Eszerint: egy iskolai projektet biztosan nem lehet megvalósítani az egységes rendet képviselő és a diákok fölött álló vezetés nélkül. A „gyerekek”⁸ e vezetés nélkül, biztosan kudarcra vannak ítélve, hiszen ennek híján bizonytalanná válnak a keretek, és elkerülhetetlen a káosz. *„Ha elgondolok egy ilyen helyzetet – mondja egyikük az értékelésnél –, amikor egy csomó gyerek meg akarja valósítani, amit szeretne, hát kétféle, hogy ez teljesen egyhangú lenne. Egy idő után el tudom képzelni, hogy fejetlenség lenne, ezért kell vezető”*. A „fejetlenség” azt jelenti, hogy a diákok maguk között nem tudják létrehozni a megfelelő rendet, nem tudnak hierarchiát kialakítani, és emiatt nem tudnak saját közösségükkel kapcsolatos döntéseket hozni. Ezen önértelmezésüket, amelyben saját aktivitásuk lehetősége automatikusan összekapcsolódik a káosz interiorizált fenyegetésével, egy, a hétköznapiakból származó példával illusztrálják:

Diák 1⁹: *Például év elején van ugye az ülésrend, és van arra lehetőség, hogy mi írjuk meg. De nincs olyan variáció, ami mindenkinek jó. És akkor, mindenki inkább azt mondja, akkor inkább a tanárra haragszom, mint az egyik társamra. Mert én úgy gondolom legalábbis: mivel több nálam az egyik osztálytársam? Miért ő döntse el, hogy én hova üljek?*

Diák 2: *Kitalálhatnánk, hogy ki legyen az osztály vezetője, de miért pont ő, miért nem a másik?*

Diák 3: *De, hogyha megmondják, hogy ő az osztályfőnök, akkor jó, akkor ő az osztály vezetője. És akkor ezt mindenki kénytelen elfogadni, és mindenki azt mondja, hogy jó, oké.*

Vagyis a diákok az iskolai normákat azért fogadják el automatikusan, mert azt gondolják, ők maguk képtelenek lennének elrendezni saját viszonyaikat. A tanár alakja e norma megtestesítője. Úgy gondolják, hogy az ő személye és nem saját aktivitásuk a garancia arra, hogy nem lesz káosz. Csakhogy a játék éppen ezt a tudásukat bizonytalanítja el,

⁸ A beszélgetés során a 16 éves résztvevők a fiktív osztály tagjairól (vagyis az általuk játszott szereplőkről) és saját magukról végig, mint „gyerekekről” beszéltek, ekképp pozícionálták saját magukat.

⁹ Mivel tanulmányomban nem foglalkozom a csoportdinamika alakulásával, az elemzésben nem jelölöm külön az egyes diákokat. Párbeszédenként, a megszólalás sorrendjében számozom csak őket, hogy egy egységen belül látszon, mikor beszél ugyanaz a „szereplő”, és mikor más. Ezzel a stratégiával együtt jár, hogy elemzésem kevésbé érzékeny az egyéni különbségekre.

amikor a fiktív iskolai projektben ellentmondásosként mutatja be a pedagógus figuráját. A játék ezzel olyan helyzeteket teremt, amelyekben a diákoknak azzal kell szembesülniük, hogy nincs a projektet egyöntetűen képviselő és stabilan kézben tartó irányítás. Alapvetően rajtuk múlik, miként alakul a történet, amibe belevágtak, egyre inkább ők azok, akik a kereteket alakíthatják, ha akarják/tudják. A játékban végig egyfajta oda-vissza mozgás figyelhető meg. A diákok használni kezdik az iskola szabaddá vált színtereit: megfogalmazzák és képviselik elképzeléseiket, és felmerül az önálló döntés lehetősége. Aztán ez a lendület valahol mindig megtorpan, megbicsaklik, és a diákok különböző eljárásokkal időről-időre visszaírják a kereteket a történetbe, ezzel végül is elhárítva az önálló döntés felelősségének vállalását. Ugyanakkor a játéknak azokban a momentumaiban, amikor az önállóság vállalásának dilemmái kiélesednek, a diákok (és velük mi magunk is) egy-egy pillanatra rálátunk saját iskolai pozíciójukra és döntésképtelenségük hátterére.

A játék legelején a diákok egyedül maradnak a tantermükben azzal a feladattal, hogy készítsék el a szabadság-kép vázlatát. Tanári instrukcióra három csoportban dolgoznak, így három kép készül szabadság témában (az egyiken naplemente–tengerpart–magyar zászló, a másikon börtön, a harmadikon Szabadság híd és a Szabadság-szobor). A vázlatok kiértékelésénél a rajztanár önkényesen kiválasztja az egyik képet. Az osztályfőnök nekimegy a döntésnek: „*Nem érzem demokratikusnak ezt a lépést, hogy egyet kiválasztasz (...) Ez majdhogynem egy ilyen diktatórikus kiválasztás. Meg se hallgattál bennünket, meg se szavaztuk, miközben te valamit eldöntöttél (...) Ez egy ilyen parancsuralmi nem tudom mi, amit te csinálsz, miközben meg lehetne hallgatni az osztály véleményét!*”. A tanárok vitája azzal zárul, hogy mindketten kirohannak a teremből, így a diákoknak van néhány másodperce a történeteket egymás között egyeztetni. A legelső ötlet, hogy csinálják meg maguk a képet, gyorsan lecserélődik:

Diák 1: *Ti most mit akartok?*

Diák 2: *Szerintem fessük fel nélküle a falra!*

Diák 3: *Igen, egy közös képet!*

Diák 4: *De alapvető dolgok hiányoznak, például festék.*

Diák 5: *Szerintem végül is jó az a kép, amit mond, csak ki lehetne egészíteni.*

Diák 6: *Ja, például lehetne rá börtönt rakni, oda a naplementébe.*

A diákok aztán ezt a kompromisszumos megoldást képviselik a rajztanárral folytatott vitában is, miszerint jelenjenek meg a képen a többi vázlat motívumai is. A pedagógus azonban vezetői pozíciójára és felelősségére hivatkozva ragaszkodik saját döntéséhez:

Diák 1: *De tanár úr! Ha egy csoportban dolgoztunk volna három csoport helyett, akkor lehet, hogy egy olyan kép született volna, amiben a három képet ötvöznénk.*

Rajztanár: *Én, aki vezetem ezt a folyamatot, nem mondhatom meg, hogy mi lenne célszerű (...) Ezt nem tehetem meg? De hát akkor, mi az én szerepem?*

Diák 2: *Hát az a szerepe a tanár úrnak, hogy segítsen minket, nem?*

Rajztanár: *Én segítek, de azt gondolom, hogy van egy határ, ahol már nekem kell döntenem.*

Diák 1: *Most akkor a tanár úr fogja megcsinálni a mi kezünkkel ezt a képzőművészeti alkotást, vagy mi?*

Rajztanár: *Hát ti fogjátok megcsinálni.*

Diák 1: *A tanár úr ötletéből?!*

Rajztanár: *Nem az én ötletemből, hát a ti ötleteitekből indulunk ki, de hogy a legvégén mi kerül a falra, azt én szeretném megmondani.*

Diák 3: *Persze, ez lehetséges is...*

Rajztanár: *Hát akkor meg miről beszélünk?!*

A rajztanár meggyőzésére szerveződött beszélgetésen a diákok határozottan képviselik elképzelésüket az összes megjelenő motívum használatáról, és elmondják véleményüket a pedagógus alkalmazkodás- és a kompromisszumképtelenségét illetően is. Sőt, karakteres állítást fogalmaznak meg a számukra elfogadható vezetőről: aki segíti kibontakozni őket, nem pedig a saját elképzeléseinek a megvalósítására használja a közösséget. Viszont, amikor néhány perccel később a rajztanár, reagálva az igazgató öt elmarasztaló döntésére, úgy dönt, hogy otthagya a projektet, sőt az iskolát is, a diákok hirtelen visszakoznak:

Rajztanár: *Az igazgató azt mondta, hogy kerüljön rá minden a képre. Na, pont úgy, ahogy ti gondoljátok. (...) Azt gondolom, hogy én ebben már nem szeretnék részt venni!*

Diák 1: *De a tanár úrnak köszönhetjük, hogy eljönnek ezek a filmesek és fölveszik.*
(...)

Diák 1: *Azért nem lehet így földadni. Szóval azért tanár úr is belegondolhat, és akkor igazgatónővel is megbeszéljük, hogy ne az egészet rakjuk be, hanem úgy, ahogy magának megfelel.*

Diák 2: *Csak azokat a motívumokat, amik beleillenek a maga képébe.*

Diák 3: (a társainak): *A tanár úr csak azt akarja, hogy mi belássuk a dolgokat.*

Diák 4: *Végül nem is kell az egészet belerakni.*

Rajztanár: *Figyeljétek, úgy látszik, hogy döntést tud más hozni, csak nekem nem lehet. Hát rakjátok bele, amit akartok. Nagyon jó munkát kívánok!*

Diák 5: *De a tanár úrra szükségünk lenne! Mi azért nem vagyunk olyan profik, hogy ez menjen.*

A rajztanár távozása után, az osztályfőnök marad az osztállyal, mint lehetséges vezető. Ő viszont nem rejt véka alá bizonytalanságát („*Most én fogom ezt irányítani? Azt se tudom, hogy kell egy ecsetet megfogni!*”). Felveti, hogy talán nem is ér annyit az egész ügy, hogy egy tanárt beáldozzanak érte, és hogy abba kellene hagyni inkább a projektet, aminek a megvalósulása, így, szakmai irányítás, és valódi vezető nélkül kétséges. E véleménye csak megerősödik, amikor kiderül, hogy a pályázató, hallva a sok nehézségről, amit a szabadság-projekt az iskolában generált visszalép a projektől... „*Szerintem hagyjuk ezt az egészet!* – tesz javaslatot az osztályfőnök – *Nem biztos, hogy ez megér ennyit. Én ekkora súlyra nem számítottam*”.

A diákok véleménye nem egységes a helyzet megítélésében és a továbbiakkal kapcsolatban. Néhányan azt mondják, mindennek ellenére folytatni kellene a projektet: „*Meg tudjuk mi csinálni, és jól elszórakozunk közben*”, „*Ezt nem másnak, hanem magunknak csináljuk. Ezt mi fogjuk látni!*”, „*Így legalább nem lesznek kötöttségek*” – hangzanak az érvek. Mások nem tudják elképzelni a projekt megvalósítását a rajztanár nélkül: úgy vélik, szakértelmére és irányítására szükség van; illetve túl nagy áldozatnak ítélik meg elvesztését egy ilyen projektért. Az önálló folytatás ötlete heves vitát vált ki az osztályban. E vitában érvként hangzik el, hogy nem csak a kép témája szól a szabadságról, hanem a megvalósítási folyamat is felveti a szabadság kérdését:

Diák 1: *Ha eleve a tanár úrra hallgattunk volna, hogy az az egy kép legyen – nagyon szép kép amúgy, nekem nagyon tetszik – akkor nem lett volna ez, ami most van.*

Diák 2: *Hát, csak akkor pont nincs meg a szabadság!*

Diák 3: *Végső soron azon a képen is a szabadság van!*

Diák 2: *Ez már nem arról szól, hogy mi van a képen, hanem hogy mi mit csinálunk.*

Ebben a kiélezett helyzetben tehát az egyik diák megfogalmazza, hogy a szabadság reprezentációja csak akkor lehet érvényes, ha összekapcsolódik a szabadság megélt gyakorlataival is.

Az önálló folytatás dilemmája indirekt módon kiprovokálja azt is, hogy a diákok (még ha ezt a sokszoros szereptávolításon keresztül teszik is) az önállóság iskolai rutinjaival és korlátozásaival kapcsolatban is megfogalmazzanak állításokat:

Diák 1: *Szerintem, ha mégis folytatjuk, akkor át kell nézni mind a három képet, kiválasztani azokat a motívumokat, amiket össze akarunk fogni.*

Diák 2: *Nem kell ezt most megcsinálni. Majd megcsináljuk, amikor lenyugodtak a kedélyek.*

Diák 3: *De mindig ezt csináljuk, hogy megvárjuk...*

Diák 2: *Miért, szerinted jobb nekünk, ha csinálunk egy képet, a tanár úr meg kilépett?*

Diák 4: *Igazából a tanár úr nem azért ment el, mert a kép nem úgy valósul meg, ahogy ő szeretné, hanem mert ebben az iskolában nem lehet alkotni, nem lehet kifejezni magát.*

Diák 5: *De ez ennél a képnél robbant ki.*

Diák 6: *Akkor viszont jobb is, hogy elment.*

A színházi játéknak ebben a jelenetében a diákok számára világossá válik, hogy munkájuk kontextusa megszűnt: nincsenek felelős vezetők, akik irányítják a folyamatot, és felelősséget vállalnak érte; és nincsen már külső igény se, ami visszaigazolja tevékenységük legitimitását. Vagyis magukra maradtak, és dönteniük kell, hogy önállóan is vállallják-e az iskolai szabadság-kép elkészítését.

Az osztályfőnök-szerepből kilépő drámatanár ekkor megkérdezi: ki az, aki ezek után úgy gondolja, hogy az iskolának abba kéne hagynia ezt a projektet? A huszonhat fős osztályból hatan gondolják így. Ők egy szülői értekezleten fognak részt venni a következő jelenetben:

Drámatanár: *Figyeljetek, itt most egy nagyon erős szerepváltást kéne megjelenítenünk! Azt kellene elképzelnetek, hogy mi (drámatanárok) szülők vagyunk, mi*

vagyunk az osztály tanulóinak szülei. Ti pedig a tanári kar vagytok. Annak az iskolának a tanári kara, amely úgy döntött, nem csinálja meg a képet, és ezt egy szülői értekezlet keretében mondjátok el a szülőknek.

Diák 1: *És akkor mi azon az állásponton vagyunk, hogy a tanár úr maradjon, a projektet pedig hagyjuk?*

Dramatanár: *Az iskolát képviselitek, aki lefújta a projektet.*

Diák 2: *És a szülők ezt nem értik?*

Dramatanár: *Igen, a szülők kérdeznak. Ti vagytok tehát a tanári kar, mi meg a szülők, és ez egy szülői értekezlet. Akkor kezdjük!*

Ebben a jelenetben a résztvevők tanárszerepből mondhatják el, hogy az iskola miért nem vállalja a „szabadság projektet”. Ez a felállás olyan izgalmas helyzetet hoz létre, amelyben a diákok azokat az elveket és ideológiákat reprodukálják (viszik színre), amelyek mentén az iskola kizár bizonyos jelentéseket és működésmódokat a maga területéről. A legfontosabb „tanári” érvek, így egybe esnek az iskola integritását veszélyeztető, kizárandó mechanizmusok feltárásával. Ezek az érvek a következők:

„Nem hiszem azt, hogy egyalfestmény miatt ekkora nagy változásokra lenne szükség.”

„Túl nagy feszültségeket okozott valami, ami nem is biztos, hogy olyan fontos, és emiatt problémák voltak az iskolában.”

„Érdemes lenne majd csak akkor folytatni ezt, miután a kedélyek lecsillapodtak, és a problémákat megoldottuk. Hiszen, ha egy műalkotás nagy összetűzések közepette készül, kétkem, hogy jól sikerülhet.”

„Végül arra jutottunk, hogy a tanár úr visszaszerzése fontosabb, mint hogy befejezzük a projektet”

A diákok érveiből kirajzolódó iskola legfontosabb tartópillérei: az állandóság és a nyugalom. Arról, ami ezeket megingathatja, például egy kihívás (alfestmény), amire újszerű válaszokat kellene adni, jobb tudomást sem venni (nem éri meg a változást); a konfliktust pedig, amiből biztos, hogy semmi jó nem sül ki, mielőbb le is kell zárni, hogy folytatni lehessen a nyugodt munkát; illetve természetesen elkerülendő a személyi változás (ezért fontos a tanár úr visszaszerzése).

Ami pedig a gyerekek a projekt leállításával kapcsolatos beleszólási és döntési lehetőségeit illeti, az tanár szerepből egyértelmű és könnyen elrendezhető:

Drámatanár szülőszerepben: *És ezt a leállítást hogyan találják a gyerekeknek?*

Diák 1 tanárszerepben: *Az osztályfőnök beszélt velük, de azt végül nekünk, a tanári karnak kellett eldöntenünk, hogy melyik a fontosabb.*

Diák 2 tanárszerepben: *Vannak bizonyos döntések, amiket egy tanári kar jobban meg tud hozni, mint a diákság. És a tanári kar úgy látja, hogy tanár úr megtartása a fontosabb.*

Drámatanár: *Köszönöm itt a vége. Nehéz volt?*

Diákok: *Igen, igen. Nehéz volt képviselni, hogy döntöttünk. Képviselni egy döntést.*

A játék zárójelenete szintén egy szülői értekezlet. A tanárokat ezúttal azok a diákok játsszák, akik korábban, amellet érveltek, hogy az iskola folytassa a szabadság-kép megfestését. Azok a diákok pedig, akik az előző jelenetben tanár szerepben voltak, most szülőként, a drámatanárokkal együtt arról kérdezzetik a „tanári kart”, hogy: mégis, mi folyik ebben az iskolában? Miért gondolják az iskola és a gyerekek szempontjából fontos és támogató ügynek a projekt megvalósítását? Míg az előző jelenet annak kedvezett, hogy a tanulók, tanár szerepből, az iskolai normák kizárásait fogalmazzák meg, ebben a felállásban elvileg arra nyílik tér, hogy a diákok, az iskola tanári karaként fejtsék ki, hogy szerintük, mi az iskola feladata, illetve, hogy mire kellene teret adnia az iskola intézményének. Ez a jelenet, szándéka szerint, tehát arra ad lehetőséget, hogy egyszerre hangozzanak el a diákok által az iskola szerepéről intézményi karrierjük során elsajátított normatív állítások, és megfogalmazzák ezzel kapcsolatos vízióikat. Ebben az osztályban azonban a diákok nem tudnak belépni abba a tanárszerepbe, amely az iskola küldetésének megfogalmazásával áll ki a szabadság-kép megfestése mellett. Ehelyett a döntést tanárszerepből a gyerekekre hárítják. „A projektet azért fejezzük be – fejtik ki tanárszerepből –, mert megkérdeztük a gyerekeket, hogy szeretnék-e folytatni. Nekünk a gyerekek azt mondták, hogy szeretnék, és mivel a gyerekek szeretnék folytatni...”. A játék során most először hozták a gyerekeket „döntési helyzetbe”. De csak látszólag! A szerep kínálta lehetőséget a résztvevők nem arra használták, hogy védetségé-

ből meg merjék lépni, ami egyébként nehézség számukra (a döntés felelősségének felvállalása), hanem éppen arra, hogy ne kelljen döntésükért felelősséget vállalni. Az értékelő beszélgetésben ez a sajátos megoldás aztán elő is kerül:

Drámatanár: *A játék utolsó jelentében a tanári kar végig azt mondta, hogy nem mi akartuk, ezt a gyerekek csinálták. Visszatolták az egészet a gyerekekre.*

Diák 1: *Ez azért van így, mert mi mégis gyerekek vagyunk, és nekünk ez lenne az ideális megoldás.*

Drámatanár: *Mármint micsoda?*

Diák 1: *Hát az, hogy visszadobjuk a felelősséget másra. Hát minden gyerek ezt csinálja.*

Drámatanár: *És az osztály, akit játszottatok, hogyan viselkedett?*

Diák 1: *Az is eltolta a felelősséget.*

A gyerekek döntéséről szóló „tanári” érvelés paradox módon ismét csak passzív szerepbe helyezi a diákokat. Megint nem kerülnek olyan szerepbe, ahonnan megfogalmazható lenne, hogy szerintük minek is kellene teret biztosítania az iskolának. A szülői értekezleten a projekt kapcsán „szülők” és „tanárok” folytatnak eszmecserét az iskolai keretek megfelelő stabilitásának esetleges elbizonytalanodásáról, és nyugtatják meg egymást, hogy a tanárok kézben tartják a dolgokat, annak ellenére, hogy ebben a kérdésben a gyerekek vágyát teljesítik:

Diák 1 szülőszerepben: *Hát igen, az én gyerekem elég sok mindent szeretne, de azért mégsem engedek meg neki mindent (...)*

Diák 2 szülőszerepben: *Az rendben van, hogy önök kitalálnak ilyeneket, és a gyerekek részt vehetnek benne. De mi történik, ha egy gyerek kezdeményez ilyet? Akkor is elindítják, ha valami eszemment ötlete van?*

Diák 3 tanárszerepben: *Nyilván van valami keret. De ha valami azon belül van, akkor lehet.*

Drámatanár szülőszerepben: *Önök számára mik a keretek?*

Diák 4 tanárszerepben: *Ami benne van az iskola házirendjében.*

Diák szülőszerepben: *Tulajdonképpen arról van szó, hogy a gyerekek azt hihetik, hogy az van, amit ők akarnak.*

Osztályfőnök (drámatanár): *És ez miért olyan nagy baj? (...)*

Diák 2 szülőszerepben: *Én azt veszem észre, hogy ha gyerekeknek van egy ötlete, ha bármit kitalál, azt engedélyezik.*

(...)

Diák 2 szülőszerepben: *Én ezt értem. A gyerekek papíron még nagyon jól megcsinálták, de falra festeni egészen más. Most mi van, hogyha odamennék a gyerekek, elfolyik a festék, és nem tudjuk leszedni. Jaj, én mást festettem véletlenül... Akkor évekig nézzük, hogy mit firkáltak oda?*

Diák 4 tanárszerepben: *Tudok válaszolni. Azért van az osztályfőnök, hogy vezesse az osztályt, és azért ő a vezetője az egésznek, hogy ő vezesse. Nyilván akkor nem fog elfolyni a festék, mert az osztályfőnök figyel rá, hogy a festék rendesen le legyen rakva. Meg van mondva rendesen a gyerekeknek, hogy te ezt fested, te azt fested. Mert ha a gyerekek szeretnék ezt csinálni, akkor hallgatnak a tanárra.*

A színházi játék megvonta a diákoktól az iskolai keretek automatikus biztonságát, és ezzel autonóm megoldásokra készítette őket. Ez az osztály minden tagjának nehézséget okozott (bár természetesen különböző mértékben), és az erre irányuló törekvések a játék során a legtöbbször a keretek visszaírásával végződtek. Ugyanakkor a kihívás teremtette feszültségben, a játék során számos alapvető tapasztalat fogalmazódott meg az iskolai renddel és keretekkel kapcsolatban.

Ezen kívül, a diákok a játék keretein belülről (a szülői értekezlet szülő- és tanárszerepeiből) indirekt módon, meg tudták fogalmazni azt is, hogy mit jelent, mit okoz saját iskolai beágyazottságuk szempontjából a színházi játék azzal, hogy teret biztosít az iskolai viszonyok és működések újszerű megélésének és reflektálásának. A játék utolsó mondataiként a diákok tanárszerepben megfogalmazták, hogy mit jelent a szabadságkép megfestése az osztályba járó gyerekek számára. Ezzel indirekt módon azt is kimondták, hogy mit jelent a színházi játék számukra:

Diák 1 tanárszerepben: *Szerettük volna, hogy a gyerekek megnyíljanak. Hát hagytuk, hogy a gyerekek a saját véleményüket kifejezzék (...)*

Drámatanár szülőszerepben: *És erre nincs máskor alkalmuk?*

Diák 1 tanárszerepben: *Hát igazából ide dolgozni meg tanulni járnak...*

Diák 2 tanárszerepben: *Nem pedig szórakozni. De persze igyekszünk biztosítani a jó hangulatot.*

Diák 3 szülőszerepben: *Tehát ez a szabadság, meg a jó hangulat lecsapolása lett volna?*

Drámatanár szülőszerepben: *Tehát, mintha lenne egy kutya és engednénk a póráción?*

Diák tanárszerepben: *Igen, igen olyan.*

Diák 1 tanárszerepben: *De nem akármeddig persze. Meg ott van még a kerítés is!*

Az iskolai rendre és keretekre illetve a színházi játékra való reflexión túl a diákok felismerhettek és a játék keretein belül indirekten megfogalmazhattak még egy alapvető tapasztalatot. Mégpedig azt, hogy az iskolai rend korlátai egyben saját belső korlátaik is, olyan interiorizált kényszerek, amelyek akkor is működnek, ha a hétköznapi külső keretek egy „különleges helyzetben” ideiglenesen megszűnnek.

Diák1 tanárszerepben: *Ezt találták ki a gyerekek a szabadságjelképének: az utat, hogy hogyan lehet eljutni a börtönből a szabadságba.*

Drámatanár (szülőszerepben): *Akkor ez most azt jelenti, hogy mindannyian börtönben vagyunk? (...)*

Diák 1 tanárszerepben: *Ez a fal egy korlátot akar jelképezni, ami az embert akadályozza néha...*

Diák 2 tanárszerepben: *A saját korlátokat.*

A játészó osztály felismerte, hogy „ez egy olyan különleges helyzet volt, amikor a diákok dönthettek”, vagyis dönthettek volna, ha képesek erre. Felismerte, hogy most egy játék erejéig „engedtek a póráción”. Kérdés tehát, hogy mi az az interiorizálódott kényszer, az a „kerítés”, az a „saját korlát”, vagy – Augusto Boal szavaival – az a „rendőr a fejben”, ami a külső kényszereken túl „még ott van”, ami „az embert akadályozza”, ami nem enged önállóan dönteni?

A színházi játék arról is tudósít, hogy a külső kényszerek (az iskola normái) milyen világ és önértelmezésekké válnak a „tanulók fejében”. Vagyis arról, hogy az iskolai autoritás működése, (az iskola rendjének, legitimitásának, hitelességének fenntartása), milyen alapvető és mély tanulói tudásokat és tapasztalatokat hoz létre, és e tapasztalatokból kiindulva milyen cselekvések hajthatóak végre. Ha emlékszünk, a színházi játékot az osztály számára kiválasztó tanárnő kérdései ugyanerre vonatkoztak. Hogyan adja át úgy az értékeket az iskola, hogy a diákok ne lázadjanak, és ne is kövessék az autoriter vezetőt? Saját kérdéseink

ez alapján a következők: Miért nem láznak ezek a fiatalok? Fogékonyak-e egy autoriter vezető követésére? Illetve – a játék alapján – miért nem tudnak meghozni és felvállalni önálló, felelős döntéseket?

„Nekem ez a játék arról szolt, hogy kinyilváníthatjuk a saját véleményünket”, „Nekem ez a játék arról szolt, hogy meg kell védenünk a saját igazunkat”, „Nekem ez a játék arról szolt, hogy kiálljunk a véleményünkért”, „Nekem ez a játék arról szolt, hogy tudjuk megvédeni a mi gondolatainkat”, „Nekem ez a játék arról szolt, hogy mindenki a saját gondolatait igyekezett kivetíteni egy képre, és hogy a maga igazát próbálta mindenféléképpen beletenni egy képbe” – mondják az értékelő beszélgetés kérdésére válaszolva a diákok. Válaszaikból kirajzolódik, hogy a „szabadság” megélése a játékban számukra elsődlegesen azt jelenti, hogy fel tudták, fel merték vállalni a saját a véleményüket, saját igazukat, saját gondolataikat. A szabadság számukra a „saját” minél bátrabb felvállalását jelenti, az egyenes kiállást a saját értékek mellett. Látszik, hogy ebből a szabadság értelmezésből egyrészt kimarad a valódi önállóság, hiszen itt valójában egy közös értékrend mellett való kiállásról, annak képviseléséről, megerősítéséről, védelméről van szó, másrészt kimarad a lázadás is, amennyiben ez éppen a közös felvállalását, magukra írását, és nem annak kritikáját és elutasítását jelenti.

E „szabadság” ellentéte az alkalmazkodás. Kérdés, hogyha a szabadság ezt jelenti, akkor ehhez képest mi lehet az alkalmazkodás. Több diák szerint a játékban felvetett problematika éppen az *„hogy mennyire kell alkalmazkodni, és mennyire tartsa magát az ember egy véleményhez?”*. Egyikük ezzel kapcsolatban így fogalmaz: *„nyilván nem szabad mindenkihez alkalmazkodni, meg mindenből engedni, és így sodortatni magunkat a világgal, mert valamibe meg kell legyen a véleményünk is, az értékrendünk. És az értékrendjéhez az embernek tartania kell magát, hogy teljesen ne legyen mozgatható és sodorható a világban”*. Eszerint az alkalmazkodás valamiféle önfeladást jelent, sodródást a világgal, ezzel áll szemben az értékrend felvállalása.

Ha a két játékbeli tanárfigurát – az alkotói szándékok szerint, autoriter megoldásokat alkalmazó rajztanárt, és a liberálisabb szemléletű osztályfőnököt – e megközelítésből értékeljük, akkor egészen mást jelentenek ezek a karakterek. Az osztályfőnök alkalmazkodó lesz, „kompromisszum kereső”, aki hagyja magát sodortatni a világgal, a rajztanár

viszont kiáll az értékei mellett, még ha ezek kissé érthetetlenek is, viszont egy kicsit sem hajlandó alkalmazkodni:

Drámatanár: *Szerintetek a rajztanár hogyan látja a világot?*

Diák 1: *Elvont művész.*

Diák 2: *Művészlélek. Irreálisan. Ő elképzelt valamit, és azt fel akarta festeni.*

Mondjuk, én azt a részét meg tudtam érteni, hogy nyilván, ami megtetszett neki, és amellel kiállt, az úgy elviselhető lett volna (...) Neki a festés volt a legfontosabb.

Diák 3: *Én egy kicsit azt éreztem, hogy úgy gondolja, hogy ezt csak ő tudja megvalósítani (...) szóval ő neki volt egy elképzelése, ő ezt meg szeretné valósítani, viszont én nem éreztem azt, hogy annyira kompromisszumkész lett volna (...)*

Diák 4: *Azt akarta, hogy hozzá alkalmazkodjanak, hogy ő legyen aki eldönti, mi legyen az egész fal. És inkább a gyerekeknek kellett hozzá alkalmazkodni.*

Nem véletlen, hogy a játék során a diákoknak a képen megjelenő motívumok kapcsán van a legélesebb vitája a rajztanárral. Ebben a helyzetben mindkét fél szabadon fel tudja vállalni a véleményét, a szimbólumot, amihez ragaszkodik:

Rajztanár: *Én, aki vezetem ezt a folyamatot, nem mondhatom meg, hogy mi lenne célszerű? Tehát figyeljete, itt van ez a magyar zászló, mi lenne ha kivennénk? Ezt nem tehetem meg? De hát akkor, mi az én szerepem?*

(...)

Diák: *Most vegyük ezt a rajzot. Ha mondjuk, le akarja venni a tanár úr ezt a zászlót, és mi ehhez ragaszkodunk, akkor nem veheti le. Ha mi ragaszkodunk a zászlóhoz, akkor a tanár úr akármit mondhat, mi nem szedjük le. Nem lehet leszedni a képről a zászlót, mert elvileg ezt a képet mi készítjük el.*

A rajztanár ebben az értelmezésben egyáltalán nem autoriter vezető, hanem önfejű „szabadságharcos”, aki bátran felvállalja a „sajátot”, és egyenesen kiáll a saját értékek mellett. Mégsem lehet vezetőként utána menni, mert egy „önző” és „önfejű” magányos harcos, akinek eljárásai nem csinálnak rendet és egységet a gyerekek között, céljaiban és fantáziáiban pedig nem lehet közösen osztozni. Vezetőnek biztos nem lehet látni, de fel lehet benne fedezni azt a szimpatikus, néhányak számára akár vonzónak is tekinthető figurát (művészt), aki szabadon mer viselkedni, és nem sodródik az árral, mint például a gyenge osztályfőnök.

Ugyanakkor elvárja, hogy mindig hozzá alkalmazkodjanak, ami a legtöbb diákban ellenérzéseket kelt, mert ők kiegyensúlyozottan azt gondolják, hogy: *„alapvetően meg kell védenünk a saját igazunkat (ti. szabadnak kell lennünk), de kompromisszumkészségnek is kell, hogy legyen”*.

Értelmezésem szerint, a diákok számára ez a szabadság-értelmezés, olyan „saját korlát”, egy olyan „rendőr a fejben”, ami a játék során nem engedte őket önállóan dönteni, legfeljebb felvállalni bizonyos számukra fontos értékeket.

2. A többségi individualizmus és a szolidaritás – színházi játék a liberális iskolában

A „liberális iskola” osztályában az önállóság kérdése szintén fontos szerepet kapott a játék során, bár teljesen más értelemben, mint az előző osztály esetében. Itt nem okozott nehézséget az önálló döntések megfogalmazása egy aktív diák pozícióból, akár a tanárral szemben, akár a tanár figyelmen kívül hagyásával.

Ebben az iskolában nem gond egy vezető autoriterként történő felismerése, vagy a szabadság sérülésének azonnali detektálása és problémaként való felvetése, szembeállítva ezeket a magától értetődőként kezelt demokratikus értékekkel. A rajztanár képviselte rendet nyomban, az első körben diktatúrának minősítik, és elmagyarázzák neki, hogy mit értenek szabadságon:

Diák 1: *Fontos, hogy mindenkinek a véleménye benne legyen, mert ha csak az egyik csoportnak a képét festjük fel a falra, az már alaphból nem szabadság. És ennek épp a szabadságot kéne ábrázolni. Tehát az már egy köztötség, ha meg van mondva, hogy kinek a véleményét kell elfogadni. Mert, ha mindenkinek a véleményét elfogadjuk, az már szabadságnak mondható. Akkor már le tudjuk rajzolni a szabadságot is.*

Diák 2: *De ha kötelező is egy kép, legalább szavaztunk volna, és akkor legalább a többség véleménye érvényesül.*

Rajztanár: *Arról akartok szavazni, hogy milyen kép kerüljön föl? De hát ez egy szakmai kérdés!*

Diák 3: *Szerintem itt most önkényuralom van, és ez nekem nem tetszik.*

Érvelésük fontos momentuma, hogy mindig a többség akaratát tekintik a döntés alapjának. Már csak azért is, mert közülük is vannak néhányan, akik a rajztanárral értenek egyet. *„Szerintem egy szakértőnek kell vezetni minket, ahhoz hogy jó eredményt érjünk el”* – mondja egyikük. Ők viszont ebben a felállásban kisebbségben maradnak, ahogy a rajztanár se *„diktátorkodhat”*, hanem egyszerűen kisebbségbe szorul a demokratikus keret szabályai között:

Rajztanár: *Én komolyan azt érzem, hogy itt mindenkinek joga van dönteni, egyedül nekem nincs jogom semmire.*

Diák 1: *De a tanár úrnak is ugyanannyi joga van. Ha ez egy csoportos munka, akkor a tanár úrnak is ugyanannyi joga van, mint nekünk, de együtt kell döntenünk.*

Rajztanár: *De hát felhív az igazgató, és ő is utasít, ő is döntött.*

Diák 1: *A többség akaratát képviselte a döntésben.*

Rajztanár: *Én akkor nem szeretnék egy ilyen iskolában dolgozni. Hogy is mondtad? Mindenkinek joga van dönteni, akkor én döntök! Egy „viszont látásra-val” döntöm el ezt a helyzetet!*

A rajztanár érve, miszerint a vezetői felelősség és a szakmai tudás felülírhatja a bázis-demokratikus működésmódot, elvérzik a bázis-demokráciában. A rajztanár ellehetetlenülését és távozását a diákok mindenestre akként kommentálják, hogy nem tudott kompromisszumot kötni, érvelni az igaza mellett, nem bírta tovább a vitát, ezért elmenekült a konfliktus elől. Ő választott, így autonóm döntésének tartják kilépését, amit azért hozott meg, mert nem akarta elfogadni az itt érvényes demokratikus játékszabályokat: *„Téssék becsukni az ajtót”* – szól utána egyikük. A tanár kilépése tehát nem okoz különösebb sokkot az osztálynak. Ők eleve is úgy gondolták, hogy *„igazából a tanár urak csinálnak az ügyből sokkal nagyobb problémát, mint amekkora. Az én véleményem szerint, mi mint osztály, meg tudtuk volna oldani a kérdést a tanár urak veszekedése nélkül is”*.

A projekt folytatásának kérdésében tehát a rajztanár elvesztése nem ingatja meg a többséget: *„A tanár úr egy rajztanár, de vannak még rajztanárok ebben az országban, tehát lehet egymásik rajztanárt találni, aki jobban ért hozzá”* – ez a válaszuk a szakmai vezető hiányának problémájára. Sőt, a pályázati kiíró visszalépése sem tántorítja el az osztály legnagyobb részét. Azt mondják, ha így is elkészül a kép, az csak az ő teljesítményük értékét növeli:

Diák 1: *Megcsináljuk nélküle is, az sokkal nagyobb világszenzáció!*

Diák 2: *Most csak azért is meg kell mutatnunk a tanár úrnak, aki elment, hogy képesek vagyunk egyedül is. Meg magunknak is megmutatjuk, hogy képesek vagyunk rá.*

Diák 3: *Nem muszáj Magyarországnak, meg a világnak, elég az iskolának. Hogy ezt meg tudjuk saját erőből csinálni!*

Miközben a „demokratikus többség” az önállóan megvalósítható projektért lelkesedik, – mondván: „ezek után sokkal lazábban tudunk majd dolgozni, mert nem kell időre befejezni. Nem kötelező, nem is pályázatra megy” –, a néhány főből álló ellentábor szintén megfogalmazza véleményét. Ők, a „demokratikus kisebbség”, kezdetektől vagy szkeptikusan fogadták magát a „haszontalan festegetés ötletét”, vagy a rajztanár szakmai vezetésének szükségességét hangsúlyozták.

Végül ők (hármán) lesznek azok, akik tanárszerepben azt képviselik, hogy az iskolának ezen a ponton inkább ki kellene szállnia a szabadságkép megfestésének projektjéből. Ezek a diákok a kezdetektől a többségtől eltérő különvéleményt fogalmaztak meg. Kiállásukat tehát úgy tekinthetjük, mint olyan diákok színre lépését, akiknek kevésbé otthonosak az osztály többségének iskola-értelmezései, és véleményükkel kisebbségben maradnak. A szülői értekezleten ezek a diákok mégis olyan helyeztet hoznak létre, miszerint ők az osztály egészét képviselik:

Diák 1 tanárszerepben: *Lelankadt a lelkesedés, és így végül leálltunk.*

Drámatanár szülőszerepben: *De kinek a lelkesedése lankadt le? A diákoké?*

Diák 2 tanárszerepben: *Hát mindenkié, igen. Pár ember maradt még, aki úgy gondolja, hogy folytatni kéne...*

A hétköznapiakban véleményükkel kisebbségben maradó diákok a szülői értekezlet helyzetében eljátsszák, hogy ők a „többségi döntés képviselői”. Három olyan szempontot említenek, amelyek miatt a szabadságkép megfestése ebben az iskolában szükségszerűen kudarcba fulladna. Ezzel egyben saját iskolakritikájukat fogalmazzák meg. Vagyis azok a diákok, akik számára kevésbé otthonos az iskola liberális működése, ezúttal megtehetik, hogy a többség nevében fogalmazzák meg kritikai

észrevételeiket. Az egyik probléma szerintük a felelős vezető hiánya, aki felvállalja és kézben tartja az iskola szabadság-projektjét:

Diák 1 tanárszerepben: *Ráadásul nincs, aki vezesse a gyerekeket.*

Dramatanár szülőszerepben: *Miért, az osztályfőnök mit csinál?*

Diák 1 tanárszerepben: *Hát az osztályfőnök csak fogja a fejét.*

Diák 3 tanárszerepben: *Nem tud rajzolni.*

Dramatanár szülőszerepben: *Jó, nem tud rajzolni, de osztályfőnökösködni csak tud?*

Diák 3 tanárszerepben: *Tyű, arról ne is beszéljünk!*

Dramatanár szülőszerepben: *De miért, mi baj van az osztályfőnökkel?*

Diák 3 tanárszerepben: *Kezd kihullni a kezéből az osztály. Annyira nem látni, hogy uralná a gyerekeket.*

Dramatanár szülőszerepben: *Mégis, mi lenne az ő feladata?*

Diák 3 tanárszerepben: *Megtartani azt a bizonyos fegyelmi szintet, amivel kezelni tudja a gyerekeket, csak ő erre képtelen. Szerintem nincs elég tekintélye.*

Dramatanár szülőszerepben: *A tekintély az honnan származik?*

Diák 2 tanárszerepben: *Hát keménység.*

Diák 3 tanárszerepben: *Távolságot kell tartania a gyerekektől.*

Diák 1 tanárszerepben: *Egy minimális szinten tudnia kell őket manipulálni.*

Dramatanár szülőszerepben: *És a rajztanár? Ebben jó volt?*

Diák 3 tanárszerepben: *Hát igen, ő kitartott a saját véleménye mellett.*

A másik probléma, hogy több ember is irányít egyszerre, ami miatt nincs egységes koncepció és irány:

Diák 3 tanárszerepben: *És talán az is jó lenne, ha nem két ember kezében lenne az irányítás, mert mint láttuk, ez nem működik. Jobb lenne, ha egy ember kezében lenne minden, aki ért a rajzhoz és a gyerekekhez is.*

Dramatanár szülőszerepben: *Szerintetek semmifajta egyeztetés nem elképzelhető két tanár között?*

Diák 2 tanárszerepben. *Nem akarnánk ezt megint bekockáztatni, hogy újra az legyen, ami volt.*

És végül ezek a diákok azt is megfogalmazzák, hogy az iskolának nem a szabadságról, hanem a tanulásról kell szólnia:

Diák 3 tanárszerepben: *Hát, amíg gyerek a gyerek, és amíg kötelezően iskolába jár, addig ne vágyjon a szabadságra. Majd ha ezt befejezte, akkor mehet, amerre akar. De 18 év alatt, amíg ide jár, ne várja azt, hogy azt csinál, amit akar.*

Diák 2 tanárszerepben: *Leszögezném, hogy ez itt egy iskola! Itt az a feladat, hogy tanuljanak. De ugye azért az is fontos, hogy jól érezzék magukat, mert az életüknek a nagy részét itt töltik.*

Diák 1 tanárszerepben: *De az csak másodlagos.*

Diák 3 tanárszerepben: *Mi itt tanítunk, ezt tudjuk nyújtani, ha ez nem tetszik, akkor vigyék őket iskolán kívüli programra, vagy váltsanak iskolát – jelentik be radikális programjukat a jelenlegi rendszer kritikusi.*

A második szülői értekezleten a „többség” tagjai kerültek tanárszerepbe, akik azt képviselték a szülők felé, hogy az iskola a nehézségek ellenére is csinálja végig a programot.

A „tanári kar” számára egyértelmű, hogy a diákokat támogatni kell a projekt megvalósításában: *„Fontosnak tartjuk, hogy mindenben támogassuk a diákjainkat”, „Abban támogatjuk őket, hogy megvalósítsák, amiket ők szeretnének”, „megpróbálunk mindenféle segítséget összehozni nekik”, „keresnünk másik tanárt, hogy valamiféle szakmai segítséget nyújtsunk”. A tanárok elsődleges pedagógiai motivációja, hogy „Arra is meg kell tanítanunk a gyerekeket, ha valamit megakarnak csinálni, akkor meg is tudják”. Vagyis a kép elkészítése a diákok önállóan felvállalt projektje, amiben a tanárok támogatják őket: hiszen a szabadság-kép létrehozása egy teljesítmény-projekt, amiben a diákok, ha elkötelezettek, sikert tudnak elérni.*

A „tanároktól” meg tudjuk azt is, hogy a rajztanár ott követte el a hibát, hogy *„azt gondolta, hogy neki, mint rajztanárnak az az első számú feladata, hogy ő eldöntse, hogy a gyerekek mit fognak csinálni”*. Ez összeütközésbe került a tanári kar elképzelésével: *„Mi azt szerettük volna ennek a témának, ennek a projektnek a keretében, hogy a gyerekek szabadon alkothatnak”. De a tanár úr végül „önként ment el”, belátva hogy elképzelése nem kompatibilis az iskoláéval.*

Drámatanár szülőszerepben: *Miért nem tartották vissza?*

Diák 1 tanárszerepben: *Hát, ha ő azt akarja, akkor mi hogy tarthatjuk vissza?*

Drámatanár szülőszerepből: *És ha ki akar ugrani az ablakon?*

Diák 2 tanárszerepben: *Akkor ugorjon, ha ki akar!*

Ahogy az iskolában diákok szabadon alkothatnak, a tanár is szabadon elmehet, sőt! Kérdés, hogy – ha még ez is belefér, akár csak a kimondás szintjén is, akkor – mik ennek a szabadságnak a határai?

Drámatanár szülőszerepben: *És ha ő szabad akaratából horogkeresztet rajzol, akkor az is jó?*

Diák 1 tanárszerepben: *Akkor az egy erkölcsi probléma, amit otthonról hozott magával, és akkor az már nem a mi felelősségünk, hanem a szülőé.*

Diák 2 tanárszerepből: *Igen, egy otthoni befolyás alapján csinálják ezt.*

Diák 3 tanárszerepből: *Az egy dolog, hogy Önök hogy nevelik. Mi nem neveljük, mi tanítjuk.*

Vagyis az iskola a szabadságot nem az erkölcsi kérdésekre, hanem a tanulás területére dolgozta ki, nem tehet arról, ha kívülről ebbe a rendbe más, nem a tanítás, hanem a nevelés területére tartozó jelentések is bekerülnek.

A diákok tanárszerepből olyan intézményt képviselnek, amely az iskolában bekövetkező eseményekért szervezeti szinten, a tanári kar nevében, nem vállal felelősséget. Ha a rajztanár elmegy, az az ő személyes döntése, ha a gyerek horogkeresztet rajzol az iskolában, az a család hibája. Ők egyetlen dologgal foglalkoznak, és csak ezért vállalnak felelősséget: és ez a diákok támogatása a tanulásban.

A drámatanárok szülőszerepből a tanári kar felelősségét firtatják: „*Maguknak hol van a felelőssége?*”. A diákok, akik viszont láthatólag mélyen ismerik és sajátjukként képviselik a tanári logikát, nem értik, hogy mi a probléma, hogy ha ennyire jól alakul maga az alkotás: „*Megadtuk a gyerekeknek a lehetőséget, hogy alkossanak, amit ők akarnak, és ezt ők sikeresen meg is csinálták, az elképzeléseik szerint. Mi a probléma?*”, „*És önök végig azt mondták, hogy otthon pozitív visszajelzéseket kaptak, tehát örültek a gyerekek, hogy ezt csinálták. Akkor hol itt a probléma?*”

Ezen a ponton az egyik „tanárnő”, tovább víve a horogkereszt problémáját – amit szerinte valóban nem tudhat le ennyivel az iskola – a szabadságkép megfestésének valódi jelentőségéről kezd beszélni. Ezzel közvetve a színházi játék értelmére is reflektál. Szerinte a szabadságkép megfestése épp azért fontos projekt az iskolának, mert bizonyos dolgokat láthatóvá tesz: „*igenis mi, tanárok már megfogjuk tudni, hogy valami itt nincs rendben (...), és ezzel az értékrendet tudjuk felmérni, és talán még befolyásolni is.*”

► Összegzés

Ez a tanulmány arra vállalkozott, hogy egy nem szokványos módszertannal, egy színházi játék etnográfiai elemzésével fogalmaz meg állításokat az iskolai tekintély problémájával, és különösképpen annak tanulóinak tapasztalataival kapcsolatban. Az iskolai játék ugyanis teret biztosított és eszközöket adott a diákok számára, hogy megfogalmazzák és reflektálják saját iskolai jelenlétük a mindennapokban magától értetődőként kezelt, gyakran ellentmondásos jelentéseit. E színre vitt jelentések értelmezése maga a kutatás: két, különböző autoritáson alapuló iskola egy-egy osztályában lezajlott játék elemzése. Az egyházi iskola autoritása az egyház-család-iskola összefonódó szféráinak stabil értékein alapul, amely értékeket a diákok igyekeznek szabadon felvállalni. Ebből a szabadság-értelmezésből azonban kimarad az önálló, egyéni döntés, illetve annak felelősségének felvállalása. A másik, liberálisnak mondott iskola autoritását az egyéni teljesítményekre alapozza, az önállóság tehát itt alapvető tudássá válik. A játék viszont azt mutatta meg, hogy ebből a szabadság-értelmezésből kimarad a közösen (a közösért) vállalt felelősség, és a többi résztvevővel szemben megélhető szolidaritás. A játék ugyanakkor nem csak megjelentette ezeket az iskolák belső ideológiáiból következő ellentmondásokat, hanem lehetővé tette, hogy a résztvevők saját korlátaikként éljék meg és reflektálják ezeket. A színházi játékot ennyiben kritikai akciókutatásnak is tekinthetjük: olyan *kutatószínháznak*, amely képes megjeleníteni, reflektálni és átfogalmazni a társadalmi tapasztalatokat és jelentéseket.

► Bibliográfia:

Anderson G. L.

1989 Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions, *Review of Educational Research* 59:249-270.

Arendt, H.

1995 (1954) Mi a tekintély?, pp. 100-151, in uő. *Múlt és jövő között. Nyolc*

- gyakorlat a politikai gondolkodás terén.* Budapest: Osiris – Readers International.
- 1995 (1954) Az oktatás válsága, pp. 181-204. in uő. *Múlt és jövő között. Nyolc gyakorlat a politikai gondolkodás terén.* Budapest: Osiris – Readers International.
- Carspecken, P. H. – Walford G. eds.**
2001 *Critical Ethnography and Education.* Oxford Elsevier Science.
- Dei, G. J. S. – Mazzuca, J. – McIsaac, E. – Zine, J.**
1997 *Reconstructing “Drop-out”: A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students’ Disengagement from School.* Toronto: University of Toronto Press.
- Denzin, N. K.**
2003 *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture.* Sage.
- Gallagher, K.**
2001 *Drama Education in the Lives of Girls. Imagining Possibilities.* Toronto: University of Toronto Press.
2006 (Post) Critical Ethnography in Drama Research., pp. 63-81 in Judith Acroyd ed., *Research Methodologies for Drama Education.* Stoke on Trent – Sterling: Trentham Books.
2007 *The Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times.* Toronto, Buffalo, NY, London, UK: University of Toronto Press
- Horváth Kata szerk.**
2009 *Színház és pedagógia II. Társadalmi performansz.* Budapest: AnBlok – Káva.
- Tricoglus, G.**
2001 Living the Theoretical Principles of ‘Critical Ethnography’ in Educational Research, *Educational Action Research* 9(1):135-148.

„A fele ilyen, de a fele meg nem”

Az iskolai szervezetek értelmezése a drámapedagógia segítségével

Két alföldi városban végzett iskolai szervezetkutatásunk során¹ arra a kérdésre igyekeztünk válaszolni, hogy az egész város oktatási rendszerét érintő átalakítások folyamán a helyi oktatáspolitikák milyen iskolai szervezetek kialakulását teszik lehetővé. Minthogy a másfél éven át folyó vizsgálat elsősorban pedagógusokkal készített mélyinterjúkra épült, kíváncsiak voltunk arra, hogy az átalakuló intézményrendszerben vajon a tanulók miként értelmezik a szervezeten belüli változásokat és ellenmondásokat, továbbá, hogy a diákok tapasztalatai miként függnek össze a pedagógusi értelmezésekkel. A Káva *Akadályverseny* programja alkalmasnak tűnt arra, hogy a drámai kifejezés eszközeinek segítségével világítson rá az iskolai autonómia és felügyelet, valamint a tanulók csoportokba szervezésének mechanizmusaival kapcsolatos problémákra. A program rákérdez az iskolai folyamatokra, miközben a helyi pedagógiai kultúrák jelentéseit a résztvevő-játzó tanulók értelmezésein keresztül mutatja meg. Mindkét kutatási helyszínünkön egy-egy átalakulóban lévő iskola egy-egy nyolcadik osztályában került sor a foglalkozásra. Az alábbi elemzés az egyik iskolai játék tanulságait foglalja össze az iskolai szervezet működésének kontextusában.

Az iskola, ahol sor került a foglalkozásra, sosem tartozott a város elit iskolái közé. Az észak-keleti, szegényebb városrész lakosságát elérő intézményben a tantestület a „munkás- és alsó-középosztálybeli gyerekek”

¹ „A közoktatás teljesítményének mérése-értékelése: Intézmények és információs, ellenőrzési, ösztönzési eljárások leírása és elemzése különböző iskolakörzetekben.” MTA Közgazdaságtudományi Intézet, 2009-2010 (kutatásvezető: Kertesi Gábor, Bódis Lajos) ld. <http://www.econ.core.hu/kutatas/edu/>

nevelését tekinti elsődleges céljának, amihez saját matematikai nevelési programot dolgozott ki, és van drámapedagógiai alapfokú művészet-oktatás is. Az intézmény vezetője – befolyásos helyi politikus, közgyűlési képviselő, az oktatási bizottság tagja – három évvel ezelőtt „vállalta”, hogy a tőlük északabbra található, a városi nyilvánosságban „cigány iskolaként” számon tartott intézmény bezárása után, átveszi a felszámolt iskola tantestületének egy részét és a diákok közül is mintegy negyvenet. A beiskolázási körzet is kibővült az egykori „cigány iskola” körzetének egy részével. „Cserébe” az intézmény jelentős önkormányzati fejlesztési pályázatok kedvezményezettje lett, s a város erőskezdő és népszerű vezetői a nyilvánosság előtt is rendszeresen kiállnak az itt folyó magas színvonalú pedagógiai munka mellett. A tantestület nagy létszámban és intenzíven vesz részt a továbbképzéseken, valamint szervezeti átalakításokat hajt végre felmenő rendszerben: bevezették a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek inkluzív nevelését támogató Integrált Pedagógiai Rendszert, fokozatosan felszámolják a képesség szerinti osztálybontással dolgozó ún. nívócsoportokat, a kompetenciák fejlesztését célzó pedagógiai tartalmakat pedig igyekeznek gyors ütemben bevezetni a szaktárgyak oktatásába. Mindezt számos infrastrukturális beruházás – tantermek festése és felújítása, új infokommunikációs eszközök beszerzése, új épületszárnny építése – kíséri.

A színházi foglalkozásra kiválasztott nyolcadik osztályban azonban még magyarból, angolból és matematikából is működik a képesség szerinti csoportbontás. Az iskola pedagógiai programja megfogalmazza ugyan, hogy szakítani kíván a csoportbontások rendszerével, mindazonáltal részletesen ismerteti, hogy öt évvel ezelőtt melyek voltak azok az elvek, amelyek szerint a képességszerinti csoportbontást megvalósították az osztályokban:

„I. csoport: Igyekszünk a tantervi kiegészítő anyagrészeket is feldolgozni, az emelt szintű követelményeknek eleget tenni, városi, illetve megyei levelező-és éves versenyeken való eredményes szereplésre felkészíteni tanulóinkat.

II. csoport: A lassabban haladó tanulók alkotják, kevesebb kiegészítő anyagot dolgozunk fel, az alapkészségek kialakítására több időt fordítunk.

III. csoport: A hangsúly a törzsanyagon van, a begyakorolt ismereteket típusfeladatokon, a hétköznapi élethez kapcsolódó problémák megoldásán keresztül gyakoroljuk.”

Ebben az osztályban sok az olyan diák, aki korábban a „cigány iskolába” járt. Az osztályban tehát akadnak „kívülről érkezett” tanulók, emellett negyedikben, majd hatodikban rendre elmentek az „éltanulók” a város gimnáziumaiba. A tanulóknak az „otthagytasság” érzését keltheti az is, hogy a hetedik év közepén születési szabadságra ment az osztályfőnökük, akinek a helyét – az utolsó évre – egy fiatal tornatanár vette át. A diákokat jelenleg leginkább ismerő történelemtanár véleménye szerint ez az osztály az iskola legproblémásabb társasága, noha őket már nem érintette olyan mélyen a három évvel ezelőtti iskolareform, mint a megelőző két évfolyamot:

„Szerintem ez az akkori hatodik osztály olyan közepes szinten élte meg a dolgokat. Olyan negyed osztály legalább a másik iskola osztályaiból van. Az osztály negyede legalább. Látom azt, hogy szünetben most ők barátok, tehát ők együtt vannak, ezt már most így három év távlatából látom, már nincs olyan, mint az első időben, hogy bizony, akár ököltre mentek az udvaron, ilyen már most nincs. De nehéz közösség ez az osztály, mert hatodikban elmentek azok a gyerekek, akik a húzóerő volt. Elmentek a gimnáziumba és maradtak a közepesek, meg a gyöngék, úgy tanulmányi szinten. Talán egyedül egy ide érkezett kislány, meg a mieink közül egy, aki egy picit talán. De ők meg nem annyira erős egyéniségek, hogy tudnák vinni magukkal. Inkább a fiúk viszik őket, a negatív irányba. És sajnos nekem az a tapasztalatom, és lehet, hogy nem egyedül vagyok vele, de az a sikk, hogy ne tanuljunk. Az a menő, aki nem tanul, az a menő, aki visszaszól, az a menő, aki szemtelen. És ők is tudják, hogy melyik órán mit lehet, tehát amelyik tanárnál lehet, azt még ki is próbálják, ahol nem, ott nem annyira, ott meghúzzák magukat. De sajnos a tanulmányi eredményük is mutatja, hogy elég gyöngé társaság, és nem igazán szeretnek tanulni.” (osztályfőnök-helyettes)

A drámapedagógiai foglalkozás első szakaszában az osztályfőnököt alakító drámatanár utasítására a diákok csoportokat alkotnak és megpróbálják összeírni azokat a kifejezéseket, amelyeket a szabadság fogalma felidéz bennük, majd a fogalmakból kiindulva egy-egy közös vázlatképet készítenek. Három csoport alakul: egy kilencfős, csak lányokból álló csoport (többségük az erősebb angol és a legerősebb magyar csoportban tanul a bontott tanórákon), egy négyfős fiúcsoport (valamennyien a leggyengébb magyar csoportba járnak) és egy ötfős fiúcsoport (akik leginkább a középső, gyengébb szintű bontott órák résztvevői). A játék kezdetén a diákok tehát reprodukálják a csoport-

bontásos szaktárgyi képzés beosztását, ám – ahogyan a foglalkozást kísérő helyi pedagógus fogalmaz később – „*ezt a leosztást még jobban letisztították*” a nemek szerinti elkülönüléssel. Mindhárom csoport rajzára jellemző, hogy nem alkot koherens kompozíciót, ám ezen belül is, a fiúk elsősorban politikai jelszavakra és szójátékokra asszociálnak, míg a lányok inkább személyes tapasztalatokból indulnak ki. A lányok gyakorlatlanul működnek együtt, gyűjtik a kifejezéseket, ügyelve, hogy mindenki ötletét feljegyezzék a csomagolópapírra: *repülés, pihenés, boldogság, béke, öröm, szeretet, család, természet, nyaralás, tengerpart, szórakozás, vágyak, beteljesülés, sport, úszás, beszélgetés, játék, házi állat, cica, kutya, ló*. A jegyzetelés elhúzódik, végül ceruzával, sok rádióztatás mellett sorban felskiccelik a fogalmakat: egy mosolygó nap, sövény, színes madarak. „*Egy tengerparton vagyunk, a tájkép a szabadságot jelképezi*” – mutatják be a vázlatot. A négyfős fiú társaság nehezen kezd dolgozni. A csomagolópapíron az *egyenlőség* (először áthúzza, majd újra odaírva) és a *szórakozás* szerepel. Előbb jelzik a drámatanárnak, hogy nem jut eszükbe semmi, ám a bátorításra mégis felrajzolnak két alakot: „*Ez két ember, ez a barátság lenne, a szórakozás*.” Az ötfős fiúcsoportból viszont dőlnek az ötletek (Trianon, Március tizenöt, Szabadulóművész), ezeket azonban nem írják le. A rajzlap tetejére felírják, hogy *szabadság*, majd nagy röhögés közepette rögtön rajzolni kezdenek, egymás ábráit egészítgetik ki. „*Van egy fehér galambunk, ami állítólag szabad a többiek szerint. Van egy szabadesésünk a hegyről. Ez a szabadságszobor. Ez egy őzike* [röhögés a csapatból: „*Az ló!*”]. *Az utolsót nem tudom*. [Hátulról kiabálják: „*ejtőernyős, ejtőernyős*”] – mutatják be az elképzelésüket.

A rajztanárt alakító színész kiválasztja az aktívabb fiúcsoport tervét – „*Meg lehetne jeleníteni a zuhanást, a szabadesést*” –, hogy az osztály ezt a kompozíciót vigye fel a falfelültre. A döntés kapcsán – a játék forgatókönyvének megfelelően – az osztályfőnök és a rajztanár éles vitába bonyolódik arról, hogy a közös tevékenység, vagy a szakmaiság elvének kell megfelelni, s hogy az osztályfőnök, vagy a szaktanár határozza meg inkább a feladatot az osztály számára. Ebben az osztályban azonban a résztvevő tanulók helyzetértelmezéseiben szinte eltűnik, hogy a tanárok közötti konfliktus valójában miért is bontakozott ki; őket az izgatja, hogy melyik tanárnak melyik csoport képe nyerte el a tetszését, illetve hogy kit, melyik pedagógus vett pártfogásába:

Rita, a lányok képviselője összefoglalja az eseményeket: *Tanár bácsi mondta, hogy csináljunk képet. Tanár bácsi egy képet kiválasztott. Az osztálynak nem tetszik. Az osztályfőnöknek se...*

Fiúk, közbekiabálva: *...De tetszik! Csak neked nem tetszik!*

Rita: *...de a tanár bácsi ezt akarja.*

Fiúk: *..És igaza is van!*

A forgatókönyv szerint a tanári döntés teremt különbséget az osztályon belül, majd a két pedagógusszerep közötti szembenállás generálja a konfliktust. Az ellentét gyors kiéleződését itt azonban érzékelhetően nem csupán a dramaturgia és a képtervek eltérő tartalma, vagy stílusa eredményezte, hanem a csoportok között már korábban is fennálló különbségek. A rajztanár döntésével ezúttal a közismerten „romboló”, „motiválatlan” fiúk csoportját minősítette a győztesnek, ami a lányok szemében a bevett sorrend, a status quo felborulását jelenti. A kérdés minden résztvevő számára az lett, hogy vajon ki és miként próbálja helyreállítani a rendet. A csendesebb, kevésbé aktív résztvevők az osztályfőnökkel tartanak, s később, a vita csillapításának érdekében az igazgatói irodában annak tekintélyét hívják segítségül. A hangadó lányok és fiúk a rajztanárral tartanak. E kisebb csoportban előbb mindkét fél békülékeny hangot üt meg: a fiúk jelzik, hogy hajlandók módosítani a koncepciójukat, a lányok pedig az osztályfőnök által favorizált játékkeret elfogadásáról szeretnék meggyőzni az autoriter figurát hozó rajztanárt:

Lányok: *Tanár bácsi, nem a győzelem számít, hanem az, hogy mindenki dolgozzon rajta....! Azt szeretnénk, hogy mindenki válasszon ki magának egy saját kisebb valamit... és azt rajzolja le...*

... Úgy, hogy összefüggő legyen.

Fiúk: *Nem azt kell lerajzolni, amit mi kitaláltunk.*

Az csak egy irányzék...

Egy ötlet...

Drámatanár (az egyik fiúhoz): *Ezt kicsit félreértetted, mert szerintem azt a képet kell festenie mindenkinek.*

Fiú: *De azt is bele lehet tenni, amit ők csinálnak.*

Rita: *Akkor tanár bácsi miért nem azt mondta, hogy én kiválasztom, és az a csapat felfesti a rajzát.*

Drámatanár *Mert én azt szerettem volna, ha közösen dolgoztok. Nem így lett. De:*

Ha én matematikából kiosztok egy feladatot, akkor nem mondhatom meg, hogy kié lett jó? És rajztanárként nem mondhatom meg?

Fiúk: *De! De!*

De! De!

De! De!

A lányok tehát egy igazságosabbnak vélt keretet javasolnak: egyenlő részekre osztanák fel a csomagolópapírt, amelyen mindenki dedikált helyet kap a munkára, s bíznak abban, hogy ez magától is létrehozza a kép kompozícióját. A fiúk ezzel szemben a saját kreatív keretüket tennék „befogadóvá”. A drámatanár itt pontosan érzékeli, hogy a résztvevő diákok javaslatai a tanulói aktivitás azon két formáját idézik fel, amelyeket az intézmény egyáltalán lehetővé tesz: az egalitárius atomizált munka, vagyis a frontális osztálymunkák gyakorlata kerül szembe a szabadidőben végzett kreativitással, amikor rendszerint a hangadók egy csoportját követhetik a többiek. A fiúk érvelése ironikus, ám a közös munkára való buzgó ajánlkozásuk nem egyszerűen az iskola új, befogadó szellemiségének a lenyomata. Sokkal inkább annak a lehetősége csillan fel számukra, hogy ezúttal ők fognak diktálni, s a lányok legitim iskolai keretek között kényszerülnek arra, hogy az ő követőiké váljanak. A drámatanár a játék dramaturgiájának megfelelően kiélezi, egyértelművé teszi a helyzetet azáltal, hogy igyekszik a tanár szerepének tisztázása felé terelni a beszélgetést. Döntése szerint az egyik, általa kitüntetett csoport ötletét kell megvalósítania az egész társaságnak, e döntését pedig – provokatív módon – a szakértelmével igazolja. Ezt a felállást a résztvevők nem a szaktárgyak hierarchiájának tisztázására használják fel, hanem a csoportbontásos osztálymunka tapasztalata és a csoportok iskolai hierarchiája alapján igyekeznek értelmezni a pillanatnyi erőviszonyokat. A lányok nem hajlandóak a fiúk alá dolgozni. Részben azért nem tartják legitimnek a tanár döntését, mert a győztes kihirdetéséhez nem társul a munkamegosztásra vonatkozó instrukció, és azért sem, mert a felsejlő munkamegosztásban számukra alárendelt szerep jutna. A fiúk rendkívül bonyolult manővert hajtanak végre. Amíg a „kinek a képét valósítja meg az egész osztály?” kérdését eldöntetlennek tartották, szívesen egyezkedtek volna. Amikor azonban a rajztanár megfogalmazza, hogy ő dönti el, ki a győztes, ezek pedig ők volnának, vad játékba kezdenek. Minthogy a pedagógus – számukra meglepő módon – ezúttal

azt ajánlja fel, hogy nekik van igazuk, a továbbiakban ehhez a döntési pillanathoz ragaszkodnak, és csak ebben a kontextusban ünneplik a szaktanár tekintélyét. A pedagógust pártfogójukként fogják fel az osztályon belüli küzdelemben, s a pedagógus szavait felerősítve fricskázzák a lányokat:

Móni: *Tanárbá' miért nem azt mondta, hogy csak az a csapat fest? Az más, hogy én megírom matekdolgozatom...*

Tomi: *...ami nem lett jó!* [röhögés]

Móni: *...mint az, hogy az egy másik csapat, és nekem azt kell megcsinálnom, amit ők találtak ki.*

Drámatanár: *De mégiscsak egy közösség vagytok!*

Móni: *De akkor kapjon mindenki egy kis részt egyenlően.*

Drámatanár: *Egy tanárnak az a dolga, hogy bizonyos dolgokat eldöntsen. Például azt, ami a szakmája, hogy milyen rajz képviselheti a témakört.*

Timi: *De akkor fesse meg az az öt ember, nem az egész osztály! Mert én nem fogok azon dolgozni, amin ő dolgozott.*

Drámatanár: *De hát ott lesz a kezed nyoma. Ha én hozok egy rajzot, hogy fessük meg közösen...*

Lányok: *Az más!*

Most három csoportra osztottunk, mindenki rajzolt valamit. Érthető, ha mindenki a sajátját szeretné megfesteni.

Tanár bácsi azt szeretné, hogy ez közös munka legyen. És mégse közös munka, mert csak az ő rajzuk van benne.

Fiúk: *Attól lesz közös munka, hogy az egész osztály együtt festi föl.* [Röhögnek, bökdösik egymást]

Drámatanár: *Hiszen csomó dolog van itt, ami a ti rajzaitokban is megjelent, például a természet.*

Móni: *Én azt szeretném, ha mindenki rajzából kiválasztanánk egy kis részletet.*

Drámatanár: *Hogyan lesz abból egység?*

Fiúk: *Na?*

Na, na? Hogyan lesz abból?

Móni [Tomihoz]: *Té ne szóljál már bele abba, amit én mondok!* [a drámatanárhoz:] *Ők is kiválasztanak valamit, mi is kiválasztunk valamit és egységesen festjük.*

Drámatanár: *Azért én is itt vagyok a folyamatban, ha nem sikerül, az én arcom fog égni. Végül is ez ennyi...*

Fiúk: *Ennyi! Kész, ennyi!* [röhögés, vállveregetés]

Ennyi!

Ennyi!

Ennyit mondott tanár úr, te meg ellene fordulsz!

Drámatanár: *Kevés időnk van...* [próbálja túlharsogni a csapatot]

Timi: *Csak azért csináljátok ezt az egészet, mert a ti képetekeket választották.*

Sanyi: *Azért választották volna a ti képetekeket, mert van rajta egy fél ló?*

Timi: *Jó, de ha nem tudtuk befejezni.*

Tomi: *De értsd meg, nincs idő!*

Miközben a lányok egyre inkább úgy érzik, hogy elveszítik a játékmenet újraalapozásának lehetőségét, a fiúk egyre inkább nyeregben érzik magukat. A rajztanár kérdéseit eleresztik a fülük mellett, a kérdésekben nem problémafelvetést, hanem a saját győzelmüket igazoló gesztusokat látnak, illetve láttatnak.

A játék következő szakaszában a rajztanár nem ért egyet az igazgató döntésével – aki az osztályfőnök koncepciójának megfelelően minden diák bevonását várja el tőle – ezért kilép a pályázat megvalósításából, sőt, az iskolát is elhagyja. A pályázat szponzora pedig a résztvevő intézményekben zajló konfliktusok hírére szintén visszalép, a pályázatot leállítják. A forgatókönyv szerint ez a helyzet újratárgyalhatóvá teszi a pozíciókat, és a tanulókat saját elkötelezettségeik explicitté tételére, esetleg újragondolására készíti: vajon a saját kedvükre megvalósítják-e az iskolai falfestményt?

Ebben az osztályban azonban leszűkülnek a helyzethez kapcsolódó értelmezések. A lányok úgy értelmezik, hogy lehetőséget kapnak az egyenlően kiparcellázott festmény elkészítésére, s ebben a status quo helyreállítását is azonosíthatják. A fiúk azonban – akik elveszítették pártfogójukat – már nem látják értelmét a programnak, hiszen a falfestmény elkészülte az iskola és az osztályközösség őket hidegen hagyó tartalmairól szól: a játék már semmiképp nem bizonyíthatja, hogy ők egyértelmű győztesei volnának egy legitim iskolai mérkőzésnek.

A drámajáték utolsó felvonásában a falfestményt megvalósító tanulók (ezúttal a lányok és egyetlen fiú) tanárszerepbe lépnek, s a feladatuk az, hogy a festést feladó tanulók (ezúttal csak fiúk) által alakított szkeptikus szülőket igyekezzenek meggyőzni arról, hogy támogassák a „tantestületet” és a „gyermeküket” az alkotás befejezésében. A tíz perces „szülői

értekezlet” ebben az osztályban a fiúk és a lányok végső összecsapásává alakul, aminek során a résztvevők felidézik, játékba hozzák (egymás fejéhez vágják) az átalakulóban lévő iskola működésével kapcsolatos alapvető tapasztalataikat.

Lányok [felsorakozva az osztállyal szemben]: *Köszöntjük Önöket! Azért jöttünk ma össze, hogy megvitassuk azt a kérdést, hogy készüljön-e falrajz. Szeretnénk a szülőket tájékoztatni és kikérni a véleményüket.*

Fiúk [a padokban ülve]: *Ha nincs rajztanár, így hogy akarják elkészíteni a rajzot? Minden szakmai segítség nélkül?*

Lányok: *Fontosnak tartjuk, hogy a gyerekek lelki világa ne sérüljön ebből a szempontból...*

Ha elkezdtük, akkor be is fejezzük.

És a technikatanár vállalta, hogy segít.

Fiúk: *De miért most tartanak szülői értekezletet?*

Vélünk kellett volna ezt először megbeszélni!!

Nem a fiainkkal, lányainkkal!

Lányok: *A gyerekek hazavittek egy kérdőívet...*

Fiúk: *Ez nem igaz!*

Nekem a fiam jött, hogy jön majd az MTV, rajzolni fognak. Aztán másnap nem lett semmi, sírva jött haza.

Lányok: *Itt a kedves úrtól azt hallottuk, hogy a gyerek sírva ment haza... mert már nagyon beleélte magát!*

[Közben mutatják a csomagolópapírt. A három korábbi képterv alapján készített skicc egyenlő méretű részekre osztja a lapot, amin körökkel jelezték, hogy mi hova kerülne: „szabadság”, „egyenlőség”, „hegymászás”, ezek között ábrák: felhők, egy galamb, nap, tengerpart, és középen új elemként felbukkan egy nyitott ajtó.]

Most nézzék meg, itt van ez a rajz, és ha nem lenne ez a két részre szakadás, akkor...

Fiúk: *De minek festenének egy ajtót egy üres falra?*

Lányok: *Az a tanári ajtaja, ami nyitva van...*

Drámatanár [szülő szerepből]: *Bocsánat, én nem látom a képen a fizikát, a kémiát, amiért én ide írtam a gyerekeket. Miért nem ez szerepel a képen akkor a szabadság helyett?*

Lányok: *Mert mi fontosnak tartjuk a gyerek többcélú nevelését.*

Fiúk *Az én fiam tanulni jött ide, nem rajzolni!*

Tanítsák meg!

Tanítsák meg! [begerjednek]

Tanítsák meg! [csapkodják az asztalt, nevetnek]

A „tanári kar” – más iskolákhoz hasonlóan – itt is elsősorban arra hivatkozik, hogy a diákok már beleélték magukat a munkába, erre van tekintettel a tantestület, s ennek átérzését kéri a szülőktől is. A dramaturgia ugyanakkor kikényszeríti, hogy a „tantestület” e kérését az iskola működési rendjéhez, az iskola profiljához illeszkedő tevékenységként igazolja. Vagyis azok a résztvevők, akik szívesen lépnek a folytatást képviselő tantestület szerepébe, a játéknak ebben a szakaszában az iskolájuk azon tulajdonságait hangsúlyozhatják, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanulók kivitelezék egy elképzelésüket. A lányok megfogalmazák, hogy igénybe vehetik egy másik kollega segítségét (de nem mondják, hogy van másik rajztanár), hangsúlyozzák, hogy tájékoztatják a szülőket (bár csak formalizált módon van bebeszólásuk az ügyekbe), és kifejezik, hogy a „szabadság” tartalmilag is illeszkedik az iskola profiljához, hiszen a tantestület működése átlátható (a tanári ajtaja mindig nyitva), s utalnak arra, hogy itt a diákok nem csupán tanításban, hanem fejlesztésben is részesülnek.

Érvelésükben tükröződik a városi szintű iskolaátszervezés számos fordulata, aminek végrehajtásában élen járt az intézmény. A szülők ugyan nem alakíthatják közvetlenül az iskola pedagógiai kultúráját, nem szólhatnak bele a szervezési ügyekbe, ugyanakkor a tantestületek transzparensé teszik működésüket a fenntartó számára, amit az iskolák önkéntes vállalásként tünetnek fel a diákok és a szülők előtt. Az iskolai minőségbiztosítási rendszerek kiépülése a diákok számára elsősorban azt jelentette, hogy a szülő-pedagógus személyes kontaktusok mennyisége csökken, ugyanakkor a szülőknek kérdőíves formában rendszeresen értékelniük kell az intézményi változásokat. Érdekes, hogy a tanulók arra vonatkozó igényét, hogy folytassák a festésprojektet, nem pusztán azzal indokolják, hogy ők erre vágnak, s hogy szabadságukban állhat dönteni a tevékenységeikről, hanem a „többcélú nevelés” elvére hivatkoznak. E megfogalmazásban egyszerre tükröződik a „sokoldalú nevelés” ígérete, és a „munkapiaci elhelyezkedést célzó oktatás” programja. Az iskola új, mai profiljának valóban fontos eleme, hogy a „kompetencia alapú oktatás” meghonosításával nagyon eltérő háttérű diákok számára kínálja fel az iskolai életbe való bevonódás (ottmaradás), a rejtett tehet-

ségek kibontakoztatásának lehetőségét, valamint azt, hogy ebből az intézményből is a munkapiaci elhelyezkedés (az ezt ígérő gimnáziumok, vagy legalább szakmák) felé vezet a tanulók karrierútja.

Velük szemben a fiúk, akik kiszálltak a festésprojektből, arra kényszerülnek, hogy a program kritikáját fogalmazzák meg, ám csak a szülőkkel való egyeztetések elégtelensége, elmaradása jut eszükbe. A drámatanár provokációját (mi lesz a szaktárgyakkal?) a „tanári kar” könnyedén megválaszolja az elmúlt három évben megsokasodó fejlesztőórák és az átalakuló osztálytermi munka tapasztalatai alapján, a fiúk számára azonban nem meggyőző ez az érvelés. A drámatanár közbevetésében egy másik témát vélnek felismerni, pontosabban az ő motiválatlanságukra vonatkozó gyakori vádat, mint kifordítható témát ismerik fel a játék keretei között: azon gúnyolódnak, hogy a gyereket tanítani kellene az iskolában, s valójában a tantestület az, ami nem látja el ebbéli kötelességét. A „*Tanítsák meg!*” skandalásához társuló fergeteges jókedvükben az tükröződik, hogy a velük szembeni kritikát most az iskola rendjének kritikájaként fogalmazhatják meg, amennyiben a tantestületet, és a tantestületet alakító lányokat lehet felelőssé tenni a tanítási kötelezettség elmulasztásáért.

A jelenet folytatásában a „szülők” követelésével szemben a „tanárok” irányt váltanak, és a festés befejezését szabadidős programként remélik elfogadhatóbbá tenni:

Lányok: *De ezt szabadidő foglalkozásban gondoltuk...*

Fiúk: *De az én fiam focizni jár! A fele ilyen, de a fele meg nem!*

Lányok: *A gyerekek annyira szeretnék volna, hogy ezt megcsináljuk...*

Igaz, hogy nincs aki minket támogasson, meg a rajzot, de..

Drámatanár [szülő szerepből]: *Nem ijeszti meg önöket ez?*

Lányok: *Hát mi azt gondoljuk, hogy a gyerekek lelki fejlődésében ez részt vesz.*

Drámatanár: *A gyerekeknek ez milyen pluszt ad?*

Lányok: *Ez a gyerekek rajza...*

Fiúk: *A kép teljesen szét van szakadva, az osztály is szét van szakadva, akkor a gyerekeknek nincs motiváló erő.*

A drámatanár felismeri a lányok szavaiban az elbizonytalanodást. A folytatás fakultatívvá tételében és a támogatás hiányára vonatkozó panaszban nem csak a „szülők” heves tiltakozásának hatását látja. Megpróbál rákérdezni arra is, hogy vajon ebben az iskolában, ha a di-

ákok önálló kezdeményezéssel állnak elő, remélhetnek-e segítséget valakitől, vagy ezzel szemben gyakoribb tapasztalat, hogy a „szabadsághoz” a biztonság hiánya társul. A válasz azonban nem tud kibontakozni, mert a fiúk számára a program fakultatívvá tétele nem írta felül szembenállásukat. A közbekiabálásokkal folytatják önmaguk elismerésének a követelését. Annak belátását követelik a „tantestülettől”, az iskola fennálló rendjét képviselő lányoktól, hogy az „ő fiaiknak” radikálisan eltérő vágyaik is lehetnek, mint amilyeneket az iskola feltételez, s hogy ők egyszerűen „nem olyanok” mint a „másik fele”. A lányok visszavonulnak. Ebben a vitahelyzetben ők is csak önmaguk elismerésének igényét tehetik nyilvánossá az evidenciák megismétlésével („ez a gyerekek rajza”), s természetesen nincs módjuk felismerni, hogy a szülőket alakító fiúk bennük nem pusztán a lányokat, vagy az osztály másik felét, hanem a „nívócsoportot”, a velük szemben „motivált” tanulókat, valamint az őket „motiválatlannak” tartó tanárokat, összességében az iskola őket elnyomó hegemon rendjének megtestesítőit látják.

A foglalkozás után értetlenül kérdeztem a srácoktól, hogy hol van elszakítva a kép. Nem szétszakadva van, hanem „összevissza az egész” – mondták. Vagyis a fiúk voltaképp azt dörgölik itt a lányok orra alá, hogy ők sem tudnak olyan megoldással előrukkolni, amely hiteles kerete lehetne az osztály közös munkájának. Mindezért azonban nem az iskola működését kritizálják, csupán azt deklarálják, hogy a szétszakadtságban nem sok értelmét látják annak, hogy bármiben is közreműködjenek. Csupán önnön különállásukat igyekeznek érzékeltetni, így a helyzet reflexiójaként (egyelőre) nem születhet meg bennük a szabadság saját tapasztalataikon nyugvó jelentése. A „szabadság” nem tesz szert pozitív jelentésre, csupán besorolódik a többi absztrakt kényszerítő fogalom közé:

Lányok: *De mindenkinek az ötlete itt van! A szabadságszobor, az egyenlőség, minden itt van, amit a gyerekek szeretnek.*

Drámatanár: *De miért pont a szabadság?*

Fiúk: *Ha az én gyerekemnek azt tartják, hogy szabadság, akkor legyen tényleg szabad.*

Igen, akkor miért ilyen kötött, hogy ezt MEG KELL csinálni?

Lányok: *Nem kötött!*

Fiúk: *De! Most mondják!!*

Drámatanár [tanár szerepből]: *Bocsánat apuka, az ön fia benne volt, miért lépett ki?*

Fiúk: *Nem lépett ki, hanem elvesztették a tanárt.*

Szerintem szerezzék vissza a tanárt!

A fiúk valamennyien úgy értelmezik a rajztanár kilépését, mint a pártfogójuk elvesztését. A játékot követő reflexiós körben egy részük úgy véli, hogy szerencsésebb lett volna, ha több színész szerepel a darabban, mert így több tanár is lehetett volna. Mások inkább azt hangsúlyozzák, hogy ők maguk a hibások a rajztanár távozásáért („mert túlságosan szét lett szakadva az osztály”). Nem merül fel bennük, hogy az adott iskolai keretek között alkalmi tanári segítségük nélkül is lenne lehetőség a saját szabadság-projektjük megvalósítására. Úgy tűnik, ebben az osztályban a fiúk elképzelhetetlennek tartják az autonóm cselekvést egy megbízható tanár pártfogó nélkül, míg a lányok inkább bíznak önmagukban és az iskola legitim rendjében (vagy abban, hogy efféle pártfogót könnyen találhatnak a tantestületben). A lezárásban a lányok ismét a fiúkat hibáztatják, és egyelőre nekik sincs válaszuk a drámatanárok azon kérdésére, hogy ebben az osztályban vajon miért határoz meg oly sok mindent a fiúk és a lányok szembenállása:

Drámatanár: *Miért történt, hogy fiú-lány párharccá alakult a dolog?*

Tomi: *Mert nem értünk egyet!*

Móni: *A fiúk mindig másképp gondolják.*

Kati: *Azért megy a kaparás, hogy ha valahová már megy [az egyik fiú], akkor azután megy [a többi fiú].*

Timi: *Ha Józsi mond valamit, mindenki azután megy.*

Drámatanár: *Ez nem szokott a hétköznapiakban problémát okozni?*

Fiúk többen: *Nem, abszolút nem.*

Tomi: *Ha valaki mellénk áll, akkor azért a Saci is jön.*

Móni: *Ez úgy szokott lenni, hogy mindig a lányoknak van igazuk. De ha a Zoli valamerre megy, akkor megy utána a többi is.*

Drámatanár: *Volt-e olyan játék közben, hogy egy fiú a lányokkal, vagy egy lány inkább a fiúkkal értett volna egyet, de nem mondta?*

Fiúk: *Nem*

Nem

Nem

Móni [a fiúkhoz]: *De most miért köll ezt csinálniii? Fejezzétek már be!*

Timi: *Irigyek ők.*

Eddig elsősorban azt láttuk, hogy a diákok egy része jól ismeri az átalakuló iskola új profilját, ideológiáját. Ebben a részben az is kiderül, hogy a tanulók ismerik és alkalmazzák azokat a pedagógusi narratívákat is, amely szerint egyikük, vagy másikuk „rossz irányba viszi” a többieket, ám bizonytalanok abban, hogy ki az, aki rendszeresen „rossz hatással” van a többiekre. Vagyis a felelősségeket megállapító bevett, pedagógusi diskurzuson keresztül a diákok nem tudják azonosítani, hogy „már megint” mi okozza a konfliktust, az osztály kettészakadását. Ezen a ponton, a pattanásig feszült hangulatban jön létre az a „rés”, ahol az iskola működésére vonatkozó, az oktatásszervezési eljárásokkal kapcsolatos jelentések is megmozdulhatnak. Miközben „a lányok” (a „nívócsoport” tagjai) arra panaszkodnak, hogy „a fiúk” ellenállnak minden közösnek, s érzékelhetően frusztrálja őket, hogy a fiúk e dacos magatartásukat pusztán egyet nem értésként fogják fel, azt a sejtésüket is megfogalmazzák, hogy ennek hátterében valamilyen „irigység” állhat.

Az ismertetett drámapedagógiai foglalkozás azt mutatja meg rendkívül élesen, hogy a diákok egyfelől tudnak az iskola fejlődéséről megfogalmazott pedagógusi elvárásokról, másfelől saját életük értelmezésében felhasználják a róluk szóló pedagógusi jellemzéseket is. Ugyanakkor azokra az oktatásszervezési körülményekre, amelyből a közöttük fennálló ellentétek is fakadnak, legfeljebb rámutatni tudnak. Önállóan nem ismerik fel az iskolai profil és az oktatási gyakorlat ellenmondásában az osztály közös munkájának akadályait, saját konfliktusait okát. A képesség szerinti csoportbontás gyakorlata és a befogadó iskola ideológiája közötti ellentmondást egy naturalizált (ezúttal a nemi szerepek szerinti) különbségtétel alapján próbálják meg értelmezni.

A városban és az iskolában végzett egy éves intenzív interjú terepmunka után is úgy véltük, hogy nehezen azonosíthatóak azok az iskolai folyamatok, amelyek – a fejlesztések dacára és három évvel az összevonás után – arra ösztönzik az iskola pedagógusait, hogy a tanulók motiválatlanságára panaszkodjanak. Az óralátogatások után olykor már magunk is hajlottunk arra a feltételezésre, hogy a tanulók személyiségét, netán családi hátterüket tekintsük olyan adottságnak, amellyel az iskola „már nem tud mit kezdeni”. Az interjúk alapján jellemezhetjük a

„régí” és az „új” oktatás szervezés strukturális különbségeit, mindazonáltal nem rendelkezünk olyan – etnográfiai – adatokkal, amely a két pedagógiai és oktatásszervezési rendszer érintkezését plasztikusan megragadhatóvá tette volna.

Az *Akadályverseny* című drámapedagógiai foglalkozás azt tette láthatóvá számunkra, hogy a „motivátlanságot” nem a tanulók „háttéré”, s nem pusztán az osztály „magárahagyottsága” hozza létre, hanem a tanulószervezés belső ellenmondásai, amelyek a rezisztens, ugyanakkor folyamatosan tekintélyeket kereső magatartásokat, valamint a pedagógusi instrukciókat egyszerre igénylő és hiteltelennek tekintő tanulói beállítódásokat termelik ki.

Az átalakuló iskolai szervezetek pedagógusi értelmezéseiben gyakori fordulat, hogy az új, intenzív osztálytermi technológiák meghonosításának nehézségét a tanárok ezek helyi „adaptálhatóságával” hozzák kapcsolatba. A helyi feltételek között pedig a diákok „kezelhetőségének”, illetve „motiválhatóságának” kérdése sokszor kulcs tényező a számukra. Vagyis a szervezeti eljárások és osztálytermi technológiák meghonosításában magyarázó tényezővé válik a tanulók egyéni „teljesítménye”, amelyet ráadásul – az iskolák bevett pedagógiai kultúrájában – alapvetően a diákok „magatartásán” és „szorgalmán” keresztül állapítanak meg. Mindaz, amit a pedagógusok a diákok „kezelhetősége” és „motiválhatósága” alatt értenek, így egyáltalán nem az iskola működésének következményeként, okozatként értelmeződik, hanem ellenkezőleg, az iskola „fejlődését” segítő vagy gátló magyarázó körülményként válik jelentőssé a szemükben. Szélsőséges esetben a „gyerekanyag” adottsága olyan univerzális magyarázattá válhat a pedagógusi diskurzusban, amely a diákok személyisége és/vagy családi háttére alapján teszi indokolhatóvá az iskola egészének pedagógiai teljesítményét. (Ekkor a „gyerekanyag kezelése” is egyéni tanári rátermettségként, vagy felkészültségként – tehát a diákok jellemzésével homológ pszichologizáló és szociologizáló kategóriákban – fogalmazódik meg). Ezek az értelmezések kiszorítják a szervezeti megoldásokra vonatkozó reflexiót, ahol az iskolai élet jelenségei nem csupán egyes diákok, diákcsoporthatárakból levezethető tünetként, vagy egy-egy pedagógus munkájának következményeként értelmezhetők, hanem az iskolai szervezet működésének részeként tesznek szert jelentésre.

- VASKOR

A felvétel a többszörös díjnyertes színházi előadást mutatja be.

(Ára: 2990,- Ft)

- FLASHBACK

A felelősség témakörét a fiatalkori kábítószerelés témáján keresztül feldolgozó komplex színházi nevelési program összefoglalója.

(Ára: 2990,- Ft)

- DRÁMA DROM I.

Duplalemezes kiadvány a KÁVA szakmai programjának működéséről, illetve az elmúlt évek során ennek keretében elkészült színházi előadásokról.

(Ára: 3590,- Ft)

- JÓZSEF ÉS TESTVÉREI

A féltékenységgel, az irigységgel és a belőlük fakadó agresszió témakörével foglalkozó színházi nevelési program bemutató kiadványa.

(Ára: 2990,- Ft)

- TÖRVÉNYEN KÍVÜL

A „bűn” témáját körbejáró foglalkozás sűrített bemutatása a hozzá kapcsolódó rövid riportfilm kíséretében.

(Ára: 2990,- Ft)

- ISTENEK AJÁNDÉKA

A barátságot és a barátság buktatóit elemző színházi nevelési foglalkozást bemutató felvétel.

(Ára: 2990,- Ft)

- AKADÁLYVERSENY

Dokumentumfilm a Káva és a Krétakör 2009-ben közösen készített színházi játékaról, amely az iskola és a demokrácia viszonyát vizsgálja a színház és a drámapedagógia eszközeivel.

(Ára: 3000,- Ft)

A DVD-k megvásárolhatók a Marczibányi Téri Művelődési Központban
működő Tintakő könyvesboltban.

Nyitva tartás: hétfőtől péntekig 9.00-tól 16.00 óráig

Telefon: (1) 488-0909, (1) 212-2820

Fax: (1) 212-4885

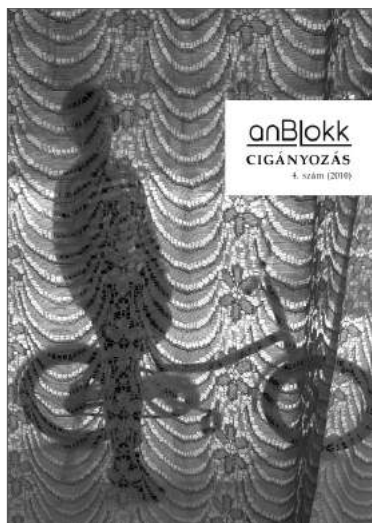
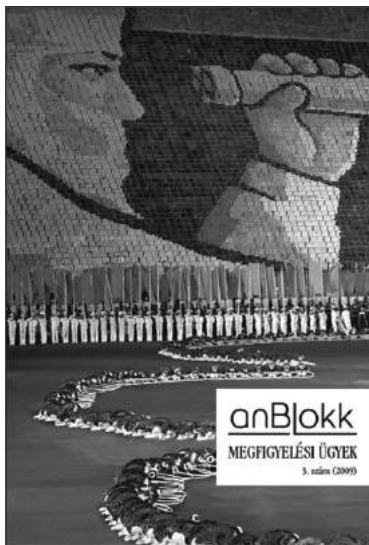
E-mail: konyvesbolt@marczi.hu

Információ: (70) 335-6287 / Bauer Eszter

A DVD-k Interneten keresztül megrendelhetők
a www.kavaszhaz.hu oldalon.

anBlok

EDDIGI LAPSZÁMOK



Az anBlok
Közéleti Tudományos Magazin
lapszámai megvásárolhatóak,
illetve megrendelhetők:

L'HARMATTAN KÖNYVESBOLT
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14-16.

Tel.: 267-5979

harmattan@harmattan.hu

www.harmattan.hu

A történet egy fiktív iskolában játszódik, melynek tanári karát színész-drámatanárok, diákjait pedig a játékban résztvevő osztály tanulói alakítják. A játék során az osztály egy sikeres pályázaton azt a lehetőséget nyeri, hogy az iskola egy központi falára képet festhet a szabadság témájában. A résztvevők tehát egy "szabadság projekt" megvalósításán dolgoznak. A szabadság közös megfestése iskolai keretek között zajlik, a projektet és saját szerepüket is különbözően értelmező tanárok vezetésével. Kérdés, hogy a kialakuló konfliktusok és viták, a hosszadalmas egyezkedések és a meghozott áldozatok eltántorítják-e a diákokat, vagy pedig kiállnak a szabadság-kép megfestésének szándéka mellett? Illetve hogy milyen dinamikáknak nyit teret az egyes közösségekben a szabadságról szóló kép megvalósításának víziója? Hogyan reagál a közösség az autoriter vezetési módszerek megjelenésére, illetve mit tud kezdeni a liberálisabb tanári hozzáállás teremtette önállósággal? Ezekre a kérdésekre minden osztály megadta a maga, a játékban kifejezett válaszát. Társadalomkutatóként az érdekelt bennünket, hogy mit jelentenek ezek a válaszok: milyen tapasztalatokat fogalmaznak meg a diákok a dráma médiumán keresztül az iskoláról, mint számukra alapvető társadalmi intézményről?



Káva
SZÍNHÁZ ÉS PEDAGÓGIA

anB|lokk

L'Harmattan