

Irodalom

A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003 (2005). Ford. és vál. Felvégi Emese. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 69–78.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2005): *A kooperatív hálózat működése*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Arató Ferenc és Varga Aranka (2006): *Együtt-tanulók kézikönyve – Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelmeibe*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.

Arató Ferenc (2006): Civil szervezetek – a társadalmi integráció lehetséges eszközei. In Forray R. Katalin (szerk.): *Ismertek a romológia alapképzési szakhoz*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 191.

Arató Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 65–77.

Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Derman-Sparks, L. – Phillips, B. C. (1996): *Teaching/Learning Anti-Racism*. Teachers College Press, Columbia University, New York.

Farkas Zsolt (1994): A paralógia lovagja. In uő: *Mindentől ugyanannyira*. JAK – Pesti Szalon, Budapest.

Forray R. Katalin – Cs. Czachesz Erzsébet – Lesznyák Márta (2001): *Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés*. In Báthori Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest. 111–125.

Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1999): *Cigány gyerekek szocializációja*. Aula, Budapest.

Foucault, M. (2000): Mi a szerző? In uő: *Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen. 119–147.

Gadamer, H.-G. (1989): *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kuhn, Th. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.

Lyotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In Lyotard, J.-F. – Habermas, J. – Rorty, R.: *A posztmodern állapot*. Századvég – Gond, Budapest. 7–81.

Nahalka István (2002.): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Thun Éva (1996): „Hagyományos” pedagógia – feminista pedagógia. *Educatio*, 3. 404–416.

Ryan, W. (1976): *Blaming the victim*. Vintage Books, New York.

Drake, S. M. (1993): *Planning Integrated Curriculum*. ASCD, Alexandria.

Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In *Ismertek a Romológia Alapképzési Szakhoz*. PTE BTK NTI, Pécs. 151–160.

Vass Vilmos (2000): *A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése*. Önkönet, Budapest.

Arató Ferenc

PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet

A méltányosság elvű és multikulturális nevelés esélyei a drámatanításban

Európában 2007 a „Mindenki számára egyenlő lehetőségek éve” volt (a „Let’s make equality a reality. Together, we’ll make a difference.” szlogen jegyében). Mégpedig a befogadó iskola egy olyan koncepcióján kívánva ezt megvalósítani, amely az iskolán és a többségi csoportokon belül is kezelni tudja a tanulók közti különbségeket. Alternatívákat kínál az egyéni tanulói utak megszervezésére, miközben támogatja a tanulók teljes mértékű részvételét a legkülönbözőbb iskolai szocializációs terepeken.

A méltányosság (equity) elve az oktatáspolitikában leginkább az optimális oktatási környezet olyan kialakítását célozza meg, „amely hozzáférést biztosít minden tanuló számára saját egyéni képességei és készségei maximális fejlesztésére” (Keller és Mártonfi, 2006).

A magyarországi integrációs törekvések sikeressége vagy sikertelensége a magyar oktatás világa társadalompolitikai sajátosságainak figyelembevétele nélkül nehezen értelmezhető.

Az egyik legújabb szociológiai kutatás szerint (*Delphoi Consulting*, 2008) a hátrányos helyzetű csoportok alkalmazásával kapcsolatos attitűdök megoszlásában a magyarországi foglalkoztatók a romákat, a hátrányos helyzetűeket (fogyatékkal élőket) és a nőket mélyen diszkriminálják, és a 40 százalékot sem éri el azon hazai cégek aránya, akik alkalmazás politikájukban teljesen elfogadóak. Az elutasítás mértéke a magyar formális és informális oktatási szektorban egyaránt kiugróan magas.

Mégoly magasan reprezentált társadalmi színtereink, például oktatásunk erről a holtpontról pozitív irányban elmozdulni csak úgy fog tudni, ha komolyan vesszük az oktatás tudáselsajátító folyamataiban részt vevők számára egyenlő feltételeket teremtő inkluzív oktatásszervezési keret alapelveit, vagyis a méltányosság elvű pedagógiai koncepciót. Ha megvizsgáljuk, kivétel nélkül mindegyik alapelv alkalmas arra, hogy megfeleljen a tanítási dráma (drama in education) tanuláseméleti és oktatásszervezői koncepciójának. Az egyenlő részvétel alapelvein keresztül például világosan kimutathatók azok a szempontok, amelyek a drámát – „az egyenlő hozzáférés és egyenlő hozzájárulás egyidejű biztosításával” (*Varga*, 2006) – az együttműködő tanulás inkluzív rendszerével rokonítják.

A dráma és a multikulturális nevelés

A multikulturális nevelés nemcsak oktatáspolitikai koncepciójában, hanem nevelésfilozófiájában is, a drámapedagógiához hasonlóan, támogatja azt a paradigmaváltást, amely a különböző gondolkodásmódokat értékékként fogadja el, elkötelezi magát a befogadás, az inkluzivitás iránt, „s egyszerűen természetesnek veszi a másságot” (*Torgyik*, 2004). A drámapedagógus számára a tanulás folyamata a tanulókkal megkötött szerződés szerint adódó partneri viszonyból tett közös erőfeszítés annak a célnak az érdekében, hogy a tanulás eredményes, hatékony és sikeres legyen. A tanítási dráma munkaformái által támogatott dramatikus eljárásokban megválasztott tanári attitűd szükségszerűen igazodik a tanulók kulturális, nyelvi és motivációs szintjéhez. Nem lehet ez másként a méltányosság elvein működő multikulturális nevelés színterein sem, amennyiben a tanárok által kialakított iskolai kultúra és a „rejtett tanterv” képes reflektálni a tanulók kulturális, etnikai, nemi stb. különbségeire (*Banks*, 1999, 17.).

Úgy tűnik tehát, hogy a multikulturális nevelés szemlélete közelíthető és összevethető egy alternatív pedagógiai és művészeti módszeregyüttesnek, a drámapedagógiának egy jól körülírható műfajával. Ez pedig az a tanítási dráma, mely gazdag talajt kínál a kreatív-alkotó módon megvalósuló pedagógiai folyamatoknak. Azok az alapelvek, amelyek e folyamatokat megengedik és szabályozzák, általánosságban ugyancsak kívül esnek a hagyományos szemlélet oktatáskoncepciójának normatív elvárásrendszerén.

A multikulturális nevelés és a tanítási dráma gyakorlata növeli az esélyt az együttműködésre, a szociális és tanulmányi megosztottságot és különbségek áthidalásában is. Segíthet a bonyolult, és gyakran zavarokkal teli nevelési és kortársi, főleg osztálytársi viszonyok jobb megértésében. Az iskolai tárgyak közül a dráma kivételes lehetőség a fentiek megvalósítására.

A tanítási dráma dramatikus eljárásaival, tanulászervező struktúrájával tehát egyáltalán nem idegen a méltányosságelvű és multikulturális szemléletű nevelési koncepcióktól. Talán nem a modern oktatás kopernikuszi fordulata, de figyelmen kívül mégsem hagyható az a felismerés, miszerint a dráma mint megközelítésmód „az oktatásban végbemenő kreatív forradalom” (*Burgess*, 1986, idézi *Szauder*, 1998, 27.). Jonathan Neelands az angolszász gyakorlat elméleti összegzésében a tanítási drámáról a következőket írja: „A dráma a jelentésteremtés társas (interaktív) módja. Benne a jelentést a képzeleten belül érvényes, a való-

ságos helyzetet szimuláló és azzal megegyező cselekvéseken és nyelvi megformáláson keresztül közvetítjük” (Neelands, 1994). Szauder Erik elgondolása szerint a kontextualizált osztálytermi dráma „a tudást szociális közegben vizsgálja, valós vagy fiktív szociális helyzetek köré szerveződve felfedezik, és vizsgálat tárgyává teszik a tanulók által elsajátítandó tárgyi ismereteket, fogalmakat és készségeket” (Szauder, 1996).

A „sokféleség” pedagógiájában („multicultural and diversity education”) alapvető szempont, hogy a diákok tájékozódjanak egymás kultúrája felől; hogy a tanterv a tanulók kulturális és személyes erősségeire építsen, és hogy a tanulókat megsegítsék abban, hogy ezt a tantervet többféle perspektívából is megvizsgálhassák (*Culturally Responsive Teaching Practices*, 2002).

A tanítási dráma (drama in education) talán egyik legkomplexebb formája, a „szakértő köntösében” (mantle of the expert) végzett drámapunka vagy „szakértői játék” alkalmazásában ezek a szempontok maradéktalanul érvényesülnek:

1. a tanár és a diákok tájékozódásának elősegítése egymás kultúrájának jobb megismerése érdekében;

Ma már nem kétséges, hogy az iskola belső világában megjelenő külső társadalmi vagy akár szubkulturális trendek és jelenségek meghatározóak, és az ehhez való viszonyulás feltehetően a 21. századi nevelés egyik legnagyobb kihívása lesz. Sürgető feladatunk ennek az érintkezésnek a kényes határait újradefiniálni, közvetlen és közvetett hatásait pedig empirikus vizsgálatnak kell alávetni.

2. a heterogén kiscsoportokban való együttműködés támogatása;

3. autentikus dialógusok alkalmazása;

4. a diákok egyre növekvő felelősségvállalásának elősegítése saját tanulásuk iránt;

5. a diákok segítése előzetes tudásuk és hiedelmeik feltárásában;

6. a diákok érdeklődésére építés;

7. a diákok nyelvi forrásaira építés;

8. a diákok napi életéből vett analógiák alkalmazása;

9. a tanulás különböző útjainak megteremtése a változtatás (2) pedagógiai tevékenységeinek segítségével stb.

Miben segíthet még a dráma? (3)

Az igen változatos munkaformákban alkalmazható dramatikus eljárások segíthetnek az osztályközösség csoportdinamikájának

feltérképezésében, a konfliktushelyzetek kezelésében és annak eredményes feltárásában, valamint a tanulóknak az elnyomó és szociálisan kirekesztő nagyobb rendszerekhez való viszonyuk tisztázásában. Segítenek megértetni, hogy mi az, ami veszélyt rejt magukra és másokra nézve osztálybeli kapcsolataik szempontjából:

„A dráma és a színház olyan világok, melyek nagyon kellemesek és befogadók tudnak lenni hozzánk a tanulási folyamat első szakaszában. Ha viszont képesek vagyunk arra, hogy a felszín alá nézzünk, azt kapjuk, hogy kegyetlen és könyörtelen eszközei lesznek a társas emberi kapcsolatok vizsgálatának” (4) (Gallagher, 2001).

Az eddig végzett vizsgálatok eredményei (Szitó, 2004, 2005) azt mutatják, hogy a drámaprogramok sikeressége, hatékonysága a jól körülírt, specializált nevelési igények mentén kidolgozott és megvalósuló pedagógiai módszerek alkalmazásán, a professzionális fejlesztőmunkán és a pedagógusok szemléletváltásán múlik.

Melyek lehetnek a fontosabb célkitűzések, elvek a hazai drámatanítás jövőjében?

1. Az antidiszkriminációs és méltányosságelvű nevelés szellemében megszülető drámatantervek kidolgozása és fejlesztése.

2. A művésztanárok iskolapolitikai támogatása.

3. Tanár- és tanulócsoportok akciókutatásainak és drámatréningjeinek beépítése a tantervbe.

4. A drámatréningek közös tapasztalatainak adaptációs lehetőségei.

5. Az iskolai szintű beavatkozás kereteinek tisztázása stb.

A dráma a tanulás folyamatában, illetve annak következményei egy olyan konfliktuskezelési technika alkalmazására ösztönzik a résztvevőket, ahol előítéletektől mentes, nyílt és őszinte beszélgetéseket lehet folytatni egymással (a méltányosság pedagógiájának elvei mentén) a szerepek védelmében megélt helyzetekről és azon keresztül a kulturális sokféleségről.

Ma már nem kétséges, hogy az iskola belső világában megjelenő külső társadalmi vagy akár szubkulturális trendek és jelenségek meghatározóak, és az ehhez való viszonyulás feltehetően a 21. századi nevelés egyik legnagyobb kihívása lesz. Sürgető feladatunk ennek az érintkezésnek a kényes határait újradefiniálni, közvetlen és közvetett hatásait pedig empirikus vizsgálatnak kell alávetni (*Horkai*, 2004, 131.). A társadalmi problémák egy-egy aktuális témájának beemelése a drámaprogramok által hatékony szerepvállalás tud biztosítani az oktatás színterein, amely akár az interkulturális, multikulturális pedagógia jegyében a sokféleségről (diversity) való újabb diskurzusok elindítója is lehet.

Az egyértelműen kimutatható negatív tendenciák és jelenségek mellett bizakodásra és optimistább jövőképre adhat okot, hogy a magyar oktatás világában ma már föllelhető néhány olyan iskola, amely oktatáskoncepciójában, küldetésnyilatkozatában ezt a szemléletet elkötelezetten föl vállalja és mindennapjaiban gyakorolja. Egy ilyen jellegű miszsiót gyakorló középiskolában interjút készítettem az intézmény vezetőjével. Az alábbi részlet a multikulturális nevelésről való beszélgetésünkéből származik (5):

„KM: Persze, hogy mindenkinek van egy eszköztára, de az is igaz, hogy az iskolacsínálás, az csapatmunka. Tehát teljesen egyértelmű, hogy szükség van arra is, hogy egy nyelven beszéljünk, az iskolánkban megjelenő értékek nagy részében egyetértsünk, és aztán természetesen azonkívül még vannak olyan értékek, amiket nem mindenki képvisel, de belefér. Tehát van olyan, amit mindenki képvisel, aztán van olyan, amit pedig nem. Mondjuk így kapásból nyilvánvaló, hogy az egymásra figyelés és az egymás elfogadása az egy olyan alapérték, ami nélkül nem tudunk és nem is akarunk létezni, és ez fundamentuma az iskolának. [...] És azt is még, hogy valóban nagyon egyéni módon igyekszünk figyelni mindenkire és így önmagunkra is. Ugyanakkor a multikulturalizmus fogalmában benne van a csoport. Nyilván nem egy emberként visel valamiféle kulturális értékhalmozatot, hanem többen, és a diákjaink között jelenik meg sokszor egy-egy ilyen csoport, tehát a mi diákjaink között sokféle szubkultúra van jelen, és erre megpróbálunk figyelni, megpróbáljuk őket megismerni. Most éppen kutatjuk is ezeket a csoportokat...”

NGM: Sokat beszélgettünk a toleranciáról, hogy mit jelent ez a szó Neked az intézmény vezetőjeként, hogy mi az, amit az intézmény még elvisel, eltűr, vagy hogy is van ez, hogy amit tolerálok, azt nem feltétlenül kell, szeressem.

KM: Egyáltalán nem kell, hogy szeressem. Hú, ez nagyon nehéz, mert most éppenséggel megint a hátráinkon járunk ezzel kapcsolatban is. Nyilvánvaló, az, hogy ki hogy néz ki, az elég szórakoztató, hogy itt nem lehet feltűnőnek lenni. Tehát aki a Zöld Kakasban feltűnő akar lenni, annak azért nagyon sok mindent kell tenni a külsejével, mert itt aztán van minden: fekete, fehér, piros, tarka, mindenféle gyerek megjelenik, mindenféle külsőségekbe, engem személyesen hallatlanul szórakoztat. Kimondottan, kimondottan megöri nekem, ha valami különösöt látok, és akkor többnyire úgy reagálok rá, hogy így körbeugrálok, hogy jaj, hát hogy nézel már ki, de jó, isteni! Így aztán azt a fajta külsőségekkel való tüntetést és szembenállást, amit sok helyütt meg lehet csinálni, nahát itt elbukja a gyermek. Egyszerűen tényleg örömmel fogadjuk a meghökkentő külsejét, akkor meg már minnek csinálja. Néha zavar azért, mert azért néha, néha rálátok arra, és azt nem jó látni, hogy milyen boldogtalan lehet ez a gyerek, hogyha ennyi mindent kell magával csinálnia, hogy az emberek közé mehessen, ha mindennap álarcot, jelmezt kell öltetni, mert nem tudja saját arcát bevinni az emberek közé.

NGM: Mennyi maszkot kell a személyisége elé tartania.

KM: Maszkot, így van. Ez, ez az, ami időnként elszomorít, azonkívül, hogy tényleg mulatságosnak tartom, hogy miket csinál, de ha erre gondolok, mindig azt gondolom, hogy ajjaj, ennek még mennyit kell brusztolnia magával. [...] Mi az, amit nem tolerálunk. Amit nem tolerál az intézmény, az agresszió. Az egymással szemben levő elutasítás. Tehát az intoleranciát nem tolerálok. Minden mást igen.”

Jegyzet

(1) Meglátásom szerint a drámapedagógia leginkább egy pedagógiai és művészeti módszeregyüttes, a dráma (természetesen nem az irodalom harmadik műneme értelmében!) a cselekvő és kreatív-alkotó tanulás folyamata,; a történeten, játékon keresztül való és gondolkodásra ösztönző tanulás, mint a személyiség- és képességfejlesztés lehetséges segítő eszköze.
(2) A dráma titokzatos, rejtélyes világa (Mystery) magában hordja a kíváncsiságot (Curiosity), a felfedezést (Discovery), és a változást (Change). A dráman belüli cselekvés, tett (ACT) építői a megérkezés (Arrive), a kapcsolódás (Connect), és az átalakulás (Transform). (Novák, 2003)

(3) „A dráma egy olyan folyamat, mely nem valamely tudásanyag közvetítését célozza, hanem a tanulás és az élet feltárására törekszik.” (Morton, 1989, idézi Szauder 1998)

(4) Gallagher előadásában idéz egy torontói középiskolás lánnyal készített, drámaórát követő interjújából. A lányt ír származású barátai partira hívják, ahol megjegyzéseket tesznek – kezdetben a háta mögött, majd nyíltan – a bőre színére:

„– Ez a lány koszos? Latin? – kérdezik. – Nem – válaszolja –, portugál vagyok. – Oké, akkor maradhat. – felelik erre vendéglátói.” (Novák, 2003)

(5) Kerényi Mari igazgató, Zöld Kakas Líceum, strukturálatlan interjú, 2007. december.

Irodalom

Banks, J. A. (1999): *An Introduction to Multicultural Education (2nd ed.)*. Allyn and Bacon, Boston.
Culturally Responsive Teaching Practices (2002). In Villegas, L.: *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. Suny, New York.
Delphoi Consulting (2008. január 26.): A munkáltatók rasszizmusa felülírja a képzettség szempontjait. *Népszabadság*.
Gallagher, K. (2001): *Drama Education in the Lives of Girls*. University of Toronto Press, Toronto.
Horkai A. (2004): Screenagerek. Kultúrák közötti kommunikáció az iskolában. In *Ifjúsági korszakváltás. Ifjúság az új évezredben*. Belvedere Meridionale, Szeged.
Keller J. – Mártonfi Gy. (2006): *Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. MMK, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
Novák Géza Máté (2003): „Dráma és színház a soknyelvű és multikulturális társadalomban.” Drama in Education World Congress. Burg Schlaining / Ausztria. *Drámapedagógiai Magazin*.
Novák Géza Máté (2006): Általános iskola – a tanári és tanulói sztereotípiákról. In Novák Géza Máté és Szauder Erik (szerk.): *Inkluzív nevelés. Drámapeda-*

gógia. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.

Swartz, L. (2004, szerk.): The Bully Issue. *OISE / ÚT's Magazine for Schools*, 34. 2.

Szauder Erik (2006): Drámapedagógia alkalmazása a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésében. In Novák Géza Máté és Szauder Erik (szerk.): *Inkluzív nevelés. Drámapedagógia*. SuliNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
Szauder Erik (1998): *Egy lehetséges dráma-modell*. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

Szító I. (2005): A drámajáték mint társas befolyásolás és korrekív emocionális tapasztalat. *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Szító I. (2004): Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkör küszöbök álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin*, 2.

Torgyik J. (2004): Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, április-május.

Varga A. (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer. In: *Ismeretek a Romológia Alapképzési Szakhoz*. PTE BTK NTI, Pécs.

Novák Géza Máté

Vác, Apor Vilmos, Katolikus Főiskola,
Neveléstudományi és Módszertani Intézet

Az embertan- és etikatanítás helyzete a tantervi szabályozás tükrében

A tanulmány az embertan, etika műveltségterület másfél évtizedét tekinti át a tanügyi szabályozás és a mindennapi pedagógiai praxis tükrében. Elsősorban azt vizsgálja, hogy a NAT1, NAT2 és a kerettanterv ismeretanyagába hogyan épül be az embertan, etika, milyen fejlesztési célokat, követelményeket, tananyagtartalmakat és kialakítandó etikai attitűdöket preferálnak a különböző tantervi dokumentumok. Bemutatja azokat a közös etikai értékeket, fejlesztendő kulcskompetenciákat, melyek megala-