

Változatok az erőszakmentes konfliktusmegoldásra II.

SZEKSZÁRDI FERENCNÉ

A békére nevelés programjának lényege a kommunikáció, a kooperáció és a problémamegoldás képességeinek kialakítása, fejlesztése. Egyesek e – politikai indíttatású – programot baloldali indoktrinációnak tartják, mások viszont olyan erőnek, amely képes ellensúlyozni az erősödő oktatásközpontúságot. Hollandiában, ahol az utóbbi években különösen tág teret szenteltek ennek a problémának, az illetékes szakemberek azt hangsúlyozzák, hogy a békére való képesség az egyes emberek és csoportok közötti kis békéken alapul, ezért kialakítását már egészen korán: kisiskoláskorban meg kell kezdeni. Az utrechti „Békeépítés” (Vredesopbouw) nevű alapítvány egy-egy hetes projekteket szervez az ezt igénylő iskoláknak olyan témakörökben, mint például a jog és a jogtalanság, a hatalom és a hatalomnélküliség, az előítéletek és a diszkriminálás. (7)

A békére nevelés alapja: az erőszakmentes konfliktuskezelés

A hamburgi iskolások békére nevelésének programja az alábbi alapelvek szerint fogalmazódik meg:

„A békére való képesség legfontosabb összetevői a dialógusra és a konfliktusra való képesség. A dialógusképességhez tartoznak az egymásra való odafigyelés, az érvelés, a különböző eltérő vélemények, felfogások megértése, elfogadása és tolerálása. A konfliktusra való képesség elemei a konfliktusoknak, az ezeket kiváltó okoknak és a résztvevők érdekeinek felismerése, a saját érdekek és pozíciók lokalizálása, a konfliktusok elviselése, konfliktusszabályozó javaslatok megfogalmazása, az ezekről szóló vita. A békére való képesség pedig feltételezi a kompromisszumra való készséget, a veszekedés befejezésére való hajlandóságot, a saját ítéletek és felfogások megváltoztatásának lehetőségét, a saját magunk véleményének megértetését, a kölcsönös bizalom talaján engedmények tételét az ellenfél javára, a lemondás képességét és a békülési hajlamot.” (8)

„A békére nevelés nem más – vélik az angliai Nemzeti Tanáregyesület (*National Union of Teachers*) tagjai – mint a konfliktusok természetének, az erőszak okainak és következményeinek a megértése, valamint az egyéni jogok és felelősségek tudatosítása.” (9)

Nagy-Britanniában számos – részben vallásos – szervezet működik, amelyek vállalt célja a békére nevelés programjába történő bekapcsolódás. Különös jelentőségű ezek között a kvékerek szövetsége (*Pax Christi, Quaker Peace and Service*), amely az erőszakmentes konfliktusmegoldás módszereinek kimunkálására és európai elterjesztésére törekszik. Ennek érdekében hozták létre a 90-es évektől Kelet-Európa felé terjeszkedni igyekvő ENCORE elnevezésű nemzetközi hálózatot is, amely a konfliktusok erőszakmentes és konstruktív feloldását kívánja segíteni. A fokozatosan Kelet-Európára is áttérő szervezet célja: hogy ösztönözze a konfliktusok feldolgozásához, illetve a szemben álló felek közötti közvetítéshez szükséges képességek kialakítását a pedagógusképzés-

ben, a továbbképzésben és az iskolai gyakorlatban; informáljon a rendelkezésre álló forrásokról és kapcsolódási lehetőségekről; felkeltse az iskolák, az iskola-fenntartók, a kormányzatok érdeklődését törekvései, céljai iránt; terjessze az Európa Tanács ajánlásait; a kiképzők számára nemzetközi szemináriumokat, tréningeket szervezzen; kapcsolatot teremtsen Európa és a tengerentúl között.

Az erőszakmentesség olyan elv, amelynek értelmében az erőszak alkalmazását annak minden formájában – legyen szó akár személyek közötti, társadalmi vagy politikai szféráról – el kell utasítani. Az erőszakmentesség szószólói egyben megkísérik a konfliktusok kihordásához és megoldásához szükséges erőszakmentes cselekvési formákat kifejleszteni, illetve megváltoztatni azokat a struktúrákat, amelyek kedveznek az erőszaknak. A törekvés természetesen kapcsolatba hozható a rogersi elveken alapuló Gordon-módszerrel, amelynek egyik alapgondolata az iskolai és családi konfliktusok veregőmentes megoldása.

A norvég béke kutató, *Johan Galtung* az erőszakot mint a lehetséges és a megvalósuló közötti feszültség következményét definiálja. Az ily módon jelentkező frusztráció váltja ki az agresszivitást. Galtung megkülönbözteti a személyes és a strukturális erőszakot. Az elsónél ez közvetlenül indul ki egy vagy több meghatározott személytől, a másodiknál pedig indirekt formában az adott struktúra közvetítésével valósul meg. (10)

Jamie Walker német pedagógus, aki a berlini Heinrich Zille általános iskolában valósított meg egy, az erőszakmentes konfliktusmegoldás elsajátítását célzó projektet, magát a konfliktust érdekek, szükségletek vagy vágyak összeütközéseként értelmezi, amely személyek vagy csoportok között keletkezik, és általában – de nem feltétlenül – erőszakos formát ölt. Az interperszonális síkon *az erőszakmentes konfliktusmegoldás résztvevői olyan megoldást próbálnak keresni, amely mindegyik fél számára lehetővé teszi érdekeik, szükségleteik, vágyaik kielégítését.* Ehhez – véli – szükség van a bizalomteli légkörre, amelyben valamennyi egyén értékeit elismerik, tekintet nélkül szociális, kulturális, vallási, faji, nemi vagy családi körülményeire, az egymással szembeni nyitottság készségére és képességére, valamint a kritikus gondolkodás, a kooperáción alapuló megoldási mód megkeresése iránti igényre. (11)

Most következzenek két példa az erőszakmentes konfliktusmegoldáshoz szükséges képességek fejlesztését célzó programok közül.

Kingston Friends Workshop Group

A nevezett műhely a kvékerek kezdeményezésére jött létre London egyik elővárosában. Az általuk képviselt elmélet és az alkalmazott módszer a 60-as években alakult ki az Egyesült Államokban, de a következő évtizedekben Nagy-Britanniában is hozzáférhetővé vált. A Kingston Friends műhely azóta saját kézikönyvet is kidolgozott a helyi praxis számára. Ebben a keretben – általában a helyi intézetek szervezésében – pedagógusok és diákok számára bonyolítanak le többnyire háromnapos szemináriumokat.

Mind a pedagógusok, mind a diákok olyan gyakorlatokat végeznek el a szemináriumok során, amelyek lehetőséget adnak szociális képességeik fejlesztésére, valamint annak tudatosítására, miként válhatnak képessé önnön magatartásuk kedvező befolyásolására.

A megvalósulás mikéntjének szemléltetésére egy diákszeminarium rövid menetét ismertetem:

A résztvevők 16-17 éves diákok. A 30 résztvevő két kisebb csoportot alkot, tanáruk az egyikhez csatlakozik. A téma a jogok és felelősségek problémaköre, és a foglalkozás célja az erről folytatott vita segítségével tudatosítani a résztvevőkben, hogyan lehet e két tényezőt egymással összhangba hozni.

A foglalkozás résztvevői kör alakban foglalnak helyet, és nevüket kitűzik a ruhájukra. A foglalko-

zás során egy poszter ábrázolja az ún. „jéghegy-elvet”. Ennek lényege, hogy a személyközi kapcsolatokban lezajló problémamegoldás csupán a jéghegy csúcsa. A víz alatt maradnak a szükséges, gyakran elhanyagolt képességek: a kommunikáció, a kooperáció, az önérték tudata. Ez azt jelenti, sok problémát eredményesen meg lehetne oldani, ha hatékonyabb lenne a közlés és az egymásra való odafigyelés, fejlettebb lenne az együttműködés és mód lenne megmutatni saját értékeinket, illetve felfigyelni mások értékeire. A csoportfolyamat során megoldatlanul maradó problémák feltétlenül megoldódnak a későbbiekben, ha sikerül a csoport tagjai között egy kölcsönös bizalmon alapuló kapcsolatot kialakítani.

A konfliktusmegoldás képességeit figyelem- és kooperációs gyakorlatok segítségével mutatják be a fiataloknak a csoport vezetői (a facilitátorok). Eljátszatnak egy olyan szerepjátékot, amely a figyelmetlenséget szemlélteti. Egy asszony panaszkodik egészségi problémájáról, mialatt a partnerre megpróbálja a figyelmet a valós problémáról különböző módon elterelni. Ezután a csoport más reagálási lehetőségeket is összegyűjt, majd rövid vitát folytat a témáról, majd a csoportvezető a véleményeket egy faliújságon rögzíti. Ezt követően véleményt kér arról, hogy miképpen lehet megállapítani, figyel-e a partner vagy nem, illetve hogy miért tartják egyik vagy másik reagálást kedvezőnek. Az adott csoportban a gyerekek általában azt válaszolták, hogy ők maguk is gyakran csak tettetik, hogy odafigyelnek a másik szavaira, holott csak akkor figyelnek oda igazán, ha a téma érdeklő őket, vagy ha respektálják a beszélőt. Azt is megvallották, hogy ők maguk is ritkán érzik úgy, hogy valóban figyelnek a szavaikra. Problémáikkal legszívesebben a téma szakértőjéhez és nem a társaikhoz vagy tanáraikhoz fordulnának. Végül egy „brainstorming” keretében gyűjtik össze a jó hallgató tulajdonságait.

A következő gyakorlat lényege, hogy a résztvevők öttagú csoportjai egy-egy borítékot kapnak, és egy négyzet ebben rejlő szétdarabolt részeiből kell összeállítaniuk az idomot. A résztvevők elajándékozhatják egyik-másik darabot, de nem szabad elvenni azt másoktól, tilos továbbá egymással szót váltani. Az egyes csoportok különböző módon reagáltak a feladatra. Az egyik csoport például középre tette valamennyi darabot, hogy közösen alakítsák ki a négyzetet, és gyorsan el is készültek a feladattal. Egy másik csoport két résztvevője gyorsan megcsinálta a saját kis négyzetét, felállt, és elhagyta a terepet, miközben társaik hiába kísérleteztek avval, hogy a maradékból újabb négyzetet rakjanak össze. Ezt követően vita folyt a team-munkáról és a verseny kérdésköréről. A csoportvezetők megkérdezték, hogy hogyan élték meg a helyzetet a többieket cserbenhagyók, és utaltak arra, hogy nem csupán a játékban alakulhat ki hasonló helyzet.

Rövid szünet után bemutatták a konfliktusmegoldás szakaszait. Először kötetlen beszélgetés folyt a jogokról és kötelességekről. Szó esett az anyagi alapszükségletek kielégítésének jogától kezdve egészen a munkához és a szabadsághoz való jogig. Ezt követően valamennyi résztvevő készített az általa legfontosabbnak tartott jogból egy listát, majd párosával, azután négyes, végül nyolcas csoportokban törekedtek megegyezésre jutni a legfontosabb jogok kérdéséről.

A vezető közben két rajzot készített, amely a két csoport együttműködésének módját szemléltette, hogy össze lehessen hasonlítani az együttműködés színvonalát. Az egyik csoportban mindenki részt vett a munkában, a másikban két domináns csoporttag végezte el a feladatot, a többiek csupán figyelték őket. A kérdésre, hogy melyik mód jellemzőbb az iskolai életre, a többség azt válaszolta, hogy a második. „Kevés befolyásunk van, egyszerűen el kell fogadnunk a döntéseket” – mondták többen. „Ha a felnőttek meg is kérdezik minket, azt nem azért teszik, mintha valóban kíváncsiak volnának a véleményünkre” – vélekedtek mások. S hogy miért nem kíváncsiak az iskolában a tanulók véleményére? A válasz: „Úgy gondolják, hogy egoisták vagyunk.”

A háromórás foglalkozást követően a résztvevők úgy vélték, hogy bár nehezen oldódtak fel a számukra szokatlan szituációban, de végül is kellemes tapasztalatokkal távoznak az első találkozásról. Ez főként annak köszönhető, hogy módjuk volt őszintén elmondani a véleményüket a felmerülő kérdésekről, és nem kellett hosszan és passzívan csak odafigyelni valaki másra. Azt is elmondták, hogy az iskolai helyzet egészen más, mert ott a tanárok rendelkeznek a tudással, és nem érdekli őket, hogy a diáknak van-e kedve a tanuláshoz, vagy sem. A csoport végül is úgy döntött, hogy a következő alkalommal a döntési folyamat témájával foglalkozik. (12)

Erőszakmentes konfliktusmegoldás az osztályban

A berlini Heinrich Zille általános iskola 1-6. osztályában kb. hét hónapon keresztül zajlott az erőszakmentes konfliktusmegoldás képességeinek kialakítását, illetve az ag-

resszív magatartás megelőzését célzó projekt. A munkába tizenegy pedagógus kapcsolódott be. (A projekt vezetője a már említett *Jamie Walker*.)

A program kimunkálói abból a meggyőződésből indultak ki, hogy az *agresszió terjedése pedagógiai eszközökkel megelőzhető*. A téma aktuális, hiszen az *egyre erőszakosabbá váló társadalmi környezetben a gyerekek, amennyiben nem ismernek meg más konfliktusmegoldási módokat, átveszik az erőszakos mintát*. Avval is tisztában vannak, hogy az agresszió sok esetben a perspektívatlanság érzésére vezethető vissza, valamint hogy a sok bizonytalansági tényező (például a bűnözés terjedése) arra ösztönözheti a fiatalokat, hogy berendezkedjenek az önvédelemre. A felnőttek társadalmá is gyakran azt sugallja, hogy az erőseké a világ.

Jamie Walker úgy véli, hogy az iskolának olyan teret kell teremtenie, amelyben az egyes emberek kölcsönösen odafigyelnek egymásra, és problémáikat – lehetőség szerint – erőszakmentesen oldják meg. Ehhez nem elegendő pusztán megnyugtatni, lecsillapítani a gyerekeket, hanem meg kell velük tapasztaltatni azt, hogy képesek életük szabályozására, jogos igényeik, érdekeik érvényesítésére.

A projekt résztvevői nehéz és fáradságos munkaként beszélnek eddigi tevékenységükről. Márcsak azért is tűnik mindez megterhelőnek, mert az érintett osztályokban szaporodnak a konfliktusok. Ennek oka, hogy a projekt eredményeként a gyerekek tudatosabban bánnak a konfliktusaikkal, törekednek azokat végigvinni, nem leplezik el problémáikat. Az is tény, hogy a pedagógusok tudatosabban figyelnek oda a konfliktushelyzetekre, és olyan problémákat is észrevesznek, amelyekkel korábban nem törődtek volna.

A tapasztalatok alapján a konfliktusok jelentős része abból ered, hogy *a gyerekek képtelenek a feszültségeiket elviselni anélkül, hogy ne reagáljanak azokra azonnal és erőszakos módon*. A megfigyelt konfliktusok többsége igen rövid idő, többnyire percek alatt lejátszódik, anélkül hogy világossá válna, ki és miért kezdte a veszekedést.

Azt is meg lehetett figyelni, hogy akadnak gyerekek, akik állandóan konfliktusokba bonyolódtak. A lányok általában nem annyira verekedősek, inkább hajlanak a verbális konfliktusmegoldásra, mint a fiúk. Az ő agresszivitásuk inkább közvetett módon nyilvánul meg, például kiközösítik egy-egy társukat a csoportból. Az is általános tapasztalat, hogy *a tanárok intenzívebben foglalkoznak a fiúk konfliktusaival, ugyanakkor nem használják ki azokat a pozitív lehetőségeket, amelyeket a lányok erőszakmentes konfliktusfeloldási próbálkozásai nyújthatnának*.

A pedagógusok és a gyerekek közötti konfliktusok egy része abból ered, hogy egyik-másik tanár nehezen viseli el a gyerekek nyugtalanságát. Sokukat zavarja, hogy viszonylag sok erőt és energiát kell a rend és a fegyelem megteremtésére fordítani. Sok konfliktus adódik abból is, hogy a gyerekek nem, vagy csak részben teljesítik a pedagógus utasításait.

Azok a tanárok, akik világos és egyértelmű követelményeket állítanak, könnyebben boldogulnak evvel a problémával. *Hogy képessé válik-e a pedagógus a konstruktív konfliktusmegoldásra, az az osztállyal kialakított kapcsolat minőségén, a kölcsönös bizalom mértékén múlik*. Az is bizonyos, hogy amennyiben a pedagógus agresszív módon reagál, a konfliktus könnyen eskalálódik, de az is lehet, hogy elfojtódik. A tanári agresszivitás csak úgy mint a megoldás halogatása gyakran jele a tehetetlenségnek.

A projekt egy részletes kérdőív egyéni kitöltésével indul, amelyen a pedagógusok megkísérik összegyűjteni az osztályukban megjelenő konfliktusokat. Kérdésekre válaszolnak – többek között – az osztály alaphangulatát, a megjelenő konfliktusok idejét, helyét, témáját, érzelmi hatását illetően.

A projekt alapelvei a következők:

a) *Önmagunk és mások tisztelete*

Minden emberben rejlik valami pozitívum, csak felszínre kell ezt hozni. A rendbontó

magatartás mögött gyakran figyelemfelhívási igény húzódik, amely sok esetben negatív énképből ered. Mások viszont szégyellik saját negatívumaikat, visszahúzódnak. A pedagógus feladata, hogy felfedezze és a gyerekekkel is észrevétesse társaik pozitívumait.

b) Odafigyelés és megértési készség

Odafigyelni nem pusztán annyit jelent, hogy nem beszélünk bele a másik szavába, hanem azt is, hogy megpróbáljuk megérteni, amit mond, rájönni, milyen érzelmek rejlenek a szavai mögött. Ha közben saját gondolatainkkal vagyunk elfoglalva abból a célból, hogy azokat fegyverként vessük majd be, nem lehetünk képesek valóban odafigyelni a másokra.

c) Beleélő képesség (empátia)

Ennek során a különböző szerepek, magatartásformák iránti megértés felkeltése a cél. Az egyes gyerekek is különböző szerepeket realizálnak (szüleik gyermekei, testvérek, diákok stb.). Ki hogyan látja őket ezekben a szerepekben? Mely képességeket értékeli a gyerekek szüleikben, tanáraikban, osztálytársaikban, barátaikban? Mit jelent a barátság, és hogyan viselkednek azokkal az emberekkel, akiket nem szeretnek?

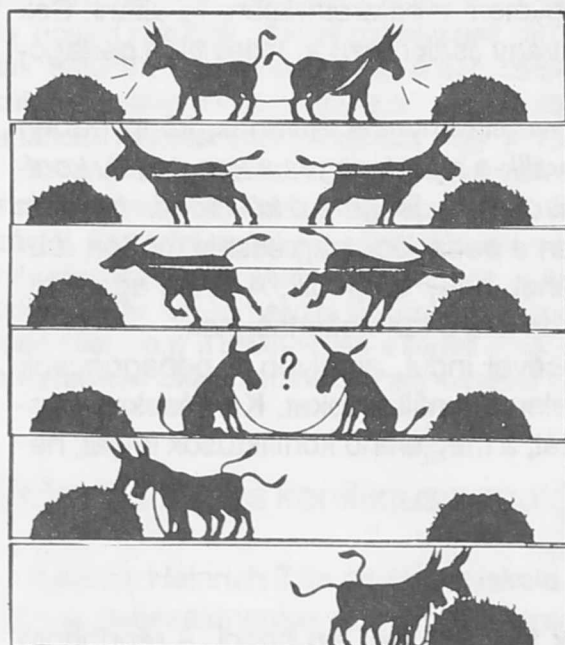
d) Önérvényesítés

Azaz – önmagunk erőszakmentes érvényesítése anélkül, hogy másoknak ártanánk. Érdekes az osztályban beszélgetni arról, hogy mi különbözteti meg az önérvényesítést az agresszivitástól, illetve a passzivitástól. Mi a következménye annak, ha az egyik gyerek megfenyegeti a másikat? Milyen szerepet játszik a hatalom és a félelem a kapcsolatokban? Beszélgetni lehet a demokratikus döntés folyamatáról, valamint arról, hogy milyen módot lehet az egyén és a csoport érdekeit ütköztetni.

e) Együttműködés a csoportban

A program keretében egy képregény formájában bemutatott állatmese szemlélteti az együttműködés fontosságát. Két egymással összekötött szamár számára két kupac elevelt helyeztek el olyan távolságra egymástól, hogy ha egyidejűleg akarnák mindketten a sajátjukat elfogyasztani, képtelenek lennének rá. Mit csinálhatnak annak érdekében, hogy a táplálékhoz jussanak? A gyerekek által felvetett megoldások a következők:

- két szamár felváltva megeszi az egyik, majd a másik szénakazlat, de fennáll a veszély, hogy veszekedni fognak azon, hogy valamelyikük gyorsabban és így többet eszik;
- együtt elmennek az egyik kazal mögé és közelebb húzzák egymáshoz, hogy egyszerre érhesék el mindketten a saját táplálékukat;
- elrágják a kötelet és így mindketten megehetik a saját adagjukat;
- addig veszekednek, míg mindketten éhen maradnak.



A tanulság mindenképpen az, hogy csak egymással együttműködve lehet megoldani a problémát.

f) Nyíltság és kritikus gondolkodás

Ez a szempont nem csupán azt jelenti, hogy nyíltan és kritikusan tudjuk szemlélni a felmerülő konfliktust, hanem azt is, hogy új információk birtokában vagy a szituáció jobb megértésének eredményeként képesek vagyunk saját véleményünk korrigálására. Nagyon lényeges a tisztességes kritika képessége, valamint a saját tévedés, hiba belátása, a meglévő kétségek bevallása. Sok konfliktus ugyanis éppen a hiányos vagy hatástalan kommunikációból ered, és a probléma részletes megbeszélése egyben megoldáshoz is vezethet. Minél hosszabb időre odáz-

zuk el a konfliktus nyílttá válását, ez annál intenzívebb és hevesebb lesz, és általa könnyen megromolhat az adott kapcsolat. Az is megtörténhet, hogy a valóságos helyett álkonfliktusba bonyolódunk, és csupán azért nem szembesülünk a valódi problémával, mert félünk annak bevallásától. Így is gyakran felőrlődhet egy kapcsolat. Mindennek elkerülése érdekében célszerű megbeszélni az osztállyal az alábbi kérdéseket:

- Milyen érzés kritizálni, illetve kritizálva lenni?
- Hogy lehet tisztességes kritikát gyakorolni, és milyen helyzetekben kell lemondani a kritikáról?
- Hogyan kezeljük a sérelmeinket, illetve az esetleges sérelmektől való félelmünket?

g) *Fantázia, kreativitás, humor*

A feszültség fokozódása megelőzhető megfelelő humorérzékkel, fantáziával, például szokatlan, irreális megoldási módok gyűjtésével.

A projekt során a következő *követelményeknek* kell megfelelni:

- a foglalkozás ne csak a kognitív, hanem az affektív síkra is irányuljon;
- arra kell törekedni, hogy a tanulók önállóan tevékenykedjenek, önállóan döntsenek;
- fontos, hogy a foglalkozások tanárnak és diáknak egyaránt örömet okozzanak, ezért szükséges, hogy a komoly gyakorlatok közé fellazító játékokat iktassunk be;
- a pedagógus mindenkor vállalja önmagát, a pozitív minta nyújtásának kötelezettsége nem jelenti azt, hogy nem vállalhatja saját érzelmeit, például jogos haragját;
- elengedhetetlen a rugalmasság, hiszen éppen a személyközi kapcsolatokban nem lehet előre látni, miként fognak történni a dolgok. A merevség azt sugallhatja tanítványainknak, hogy nem igazán bízunk önállóságunkban.

A program az alábbi *témakörökből* épül fel:

- ismerkedés, lazítás;
- saját értékeink felfedezése;
- kommunikáció;
- kooperáció;
- fiúk és lányok kapcsolata;
- erőszakmentes konfliktusmegoldás.

Egy példa

A fiúk és lányok kapcsolatán belül egy ajánlott téma az előítéletekről szól.

A cél: az osztály vitatkozzék a társadalmi előítéletekről a lányok és fiúk, illetve az idős emberek eltérő képességeivel kapcsolatban.

Korcsoport: 4-8. osztály

Eszközök: poszterek, irónok

Időkeret: legalább egy tanítási óra

A foglalkozás menete:

Három poszter kerül a falra a következő felirattal: „A lányok nem ...”, „A fiúk nem ...”, „Öreg emberek nem ...” A mondatokat egy, az osztállyal folytatott brainstorming keretében fejezik be. Mindent felírnak a poszterekre, ami csak felmerül. Egyik-másik esetben nem kerülhető el ugyan a spontán tiltakozás, de ezt egyelőre figyelmen kívül lehet hagyni.

Második lépésként az osztály áttekinti a listát, és kihúzza azokat a válaszokat, amelyek nem fel-elnek meg a valóságnak (pl. a lányok nem tudnak focizni, a fiúk nem tudnak kötni, öreg emberek nem látnak jól). Azután lehet arról beszélgetni, hogyha nem igaz, miért gondolják mégis így egyes emberek.

A harmadik szakaszban az osztály önként jelentkező tagjai adnak elő szituációs játékokat, amelyek segítségével a hamisnak ítélt előítéletek ellen érvelhetnek. Például a lányok bebizonyítják technikai képességeiket. (13)

Erőszakmentességre és konstruktív kommunikációra nevelés kreatív módszerrel

A didaktikus gyermekszínházat, a Teatro didattico il torchio-t 1971-ben Rómában alapította a színházi kritikus újságíró, Aldo Giovanetti. Szándékát az váltotta ki, hogy szerinte a középkori mesék, valamint a tévében sugárzott modern mesék és kalandfilmek le-

egyszerűsítve ábrázolják a világot, felosztva azt a jók és a rosszak között. A rosszakkal szemben pedig elfogadható eszköznek számít az erőszak.

Giovanetti saját maga írja a darabokat, közben rendezőként is tevékenykedik. A darabok azonban nem készülnek el előre, csupán az alaphelyzet adott, és a nézők (a gyerekek) részvételével, az ő rögtönzéseik nyomán alakul ki a végleges produkció. Így egy előadás a jelenlévő gyerekek életkorának, érettségének, élettapasztalatainak függvényében más és más, valamennyi egyszeri esemény. A nézők alkalmat kapnak arra, hogy kifejthessék véleményüket a világ dolgairól, az emberi kapcsolatokról, s közben kiélhessék kreativitásukat, miközben – a tapasztalatok szerint – kitűnően szórakoznak. (Giovanetti az előadásokat „spettacoli didattici”-nek nevezi.)

A csoport azóta is rendszeresen fellép bel- és külföldön. Hogy világosabbá váljék az alapkonceptió, következzen itt egy római előadás leírása.

A nézők – ezúttal kilencéves gyerekek – nyolcvan voltak.

A darab főszereplője a Szép Királynő, aki egy fantáziavilágban él: gonosz nagybátyja fogságában. Helyzete átélhetővé válik a nézők számára, amikor a gonosz nagybácsi lejön a színpadról, és néhány gyereket foglyul ejt, megkötöz. Az ő foglyul ejtésük következtében kezdi a királynő megérteni, belátni nagybátyja igazságtalanságát. Azt javasolja a gyerekeknek, miután meghívta őket a palotájába, hogy menjenek el Sorin herceghez, és kérjenek tőle segítséget. Mivel a herceg messze lakik, gyalog, csónakon, repülőgépen, hegyeken, völgyeken és őserdőkön keresztül kell a gyerekeknek eljutniuk hozzá. (A „vándorút”-hoz igénybe veszik a színház előcsarnokát és nézőterét is.) Végül odaérnek a herceghez, elbeszélik neki a problémát és segítséget kérnek. A herceg velük megy a királynő palotájába. Leváltják a gonosz nagybácsit, majd megülik a királynő és a herceg lakodalmát. Együtt ünnepelnek a színpadon, táncolnak, énekelnek, rövid köszöntőket mondanak, felvonulnak. Azután este lesz, a színpadon valamennyien aludni mennek. Feljön a hold és a színpadot különös neszek népesítik be: huhog a bagoly, az állatok sétálgatnak, a szél mozgatja a faágakat. Reggel a gyerekek a színészekkel együtt felébrednek, és visszamennek a nézőtérre.

A királynő ikreket szült: egy fiút és egy lányt, akik a nemek egyenjogúságáról vitatkoznak. A fiú úgy véli, hogy a nők gyengébbek és kevésbé értelmesek, mint a fiúk, és ezért kell neki a trónt örökölnie. Egy csoport (többségükben a lányok), kimennek a „hercegnővel” az előcsarnokba, a többiek a „herceggel” benn maradnak a nézőtérre, hogy hadgyakorlatot tartsanak. A végén megint összeeresztik a két csoportot, és felteszik a kérdést, hogy miként lehet a legjobban megoldani a vitás kérdést. Azután ismét megjelennek a színpadon a királynő és a herceg (a szülők), és valamennyien megegyeznek abban, hogy nem a konfliktus, hanem a megegyezés teszi harmonikussá az életet.

Az anti-mese döntő eleme maga az akció, a tevékenység. A *felnőttek* ezúttal *nem írják elő, miről mit gondoljanak a gyerekek* , nincsenek előre elvárt válaszok, megdönthetetlen igazságok. Egyszerűen „csak” beszélgetnek a nézőközönséget alkotó gyerekekkel, módot adnak arra, hogy kifejtsék véleményüket, miközben arra is lehetőségük nyílik, hogy természetes energiájukat levezessék. A megszokott felnőtt mentalitástól eltérően a színház tagjai kommunikálni próbálnak a publikummal, *az értelmükre apellálnak, és komolyan veszik őket* .

Gyermek és felnőtt nézők lelkes reakciója igazolja a színház sikerét. Természetesen vannak e módszernek kemény kritikusai is. Többen úgy vélekednek, hogy e megoldás életidegen, a mai gyerekeket ugyanis sokkal inkább a televízió, a video és a számítógép modern világával kellene megismertetni, hiszen ebben élnek, ebben fognak élni. Giovanetti azzal érvel, hogy *e modern eszközök elszürkítik a gyerekek fantáziáját, passzív befogadókká silányítják őket. Színházát a gyerekeknek általánosan kínált fogyasztói magatartás alternatívájaként szeretné működtetni. (16)*

Az együttműködés képességeinek fejlesztése

A kooperációs képességek fejlesztéséhez a hagyományos iskolai módszerek kevés lehetőséget nyújtanak. A frontálisan vezetett tanítási órákon a tanulócsoport többnyire atomizálódik, ki-ki egyéenként áll kommunikációs kapcsolatban az órát vezető tanárral. A kooperáció képességeinek fejlesztésére adnak módot viszont az olyan *differenciált tanulásszervezési eljárások*, mint a csoportmunka, a páros munka. Az együttműködés, a kooperáció számára is számos lehetőséget nyújt a Dániában és Hollandiában különösen nagy intenzitással terjedő projektmódszer, amely eleve a tanulók közös és öntevékeny munkájára épít, és alapjában változtatja meg a hagyományos tanár-diák kapcsolatot, lehetőséget kínálva a közöttük kiépíthető termékeny kooperációra is. (15)

A francia reformpedagógus *Freinet* egy sor kooperatív tanítási és tanulási módszert alakított ki, mint – többek között – az osztályújságok szerkesztése, az iskolai nyomdák működtetése, s az interkulturális nevelés eszközeként is számon tartott levelezés külföldi gyerekekkel. (16)

A hagyományos – többnyire az idegen nyelv tanulásához kapcsolt – *levelezés a külföldi kortársakkal* új lehetőségekkel látszik bővülni az elektronikus levelezés megvalósulása révén. (17) A számítástechnika segítségével a különböző nemzetiségű gyerekek és felnőttek közötti kapcsolatfelvétel és lehetséges kooperáció új távlatokat nyithat meg.

„Azok a társadalmak tudtak jól működni – nyilatkozta az Új Pedagógiai Szemlének *Vámos Tibor* akadémikus –, amelyek kialakították a maguk adekvát és stabil konfliktusmegoldási rendjét. A számítástechnika segítségével lehetővé válik, hogy a gyerekek az osztály szintjén szembesüljenek a kooperatív, megegyező, mérlegelő társadalom kommunikációs és érintkezési protokolljával, kultúrájával. Az így szerzett tapasztalatot, az így kialakított kooperációs technikákat az ide járó gyerekek bizonyosan át fogják vinni a saját társadalmi gyakorlatukra.” (18)

JEGYZET

- (7) Forrás: *Walker, Jamie: Gewalt und Konfliktlösung in Schulen*. Berlin, 1989. 24. p.
- (8) Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung. Amt für Schule „Grundsätze für Friedenserziehung für Hamburger Schulen”. Hamburg, 1983. 4. 6. p.
- (9) Education for Peace. London, 1984. 9. p.
- (10) *Galtung, Johan: Strukturelle Gewalt*. Reinbek Verlag, 1975. 5. p.
- (11) *Walker* (1989), i.m. 47-50. p.
- (12) *Walker, Jamie: Gewaltfreie Konfliktlösung im Klassenzimmer. Eine Einführung*. Pädagogisches Zentrum, Berlin, 1991. 19-31.p.
- (13) Forrás: *Walker* (1991), i.m. 50-54. p.
- (14) Forrás: *Walker* (1989), i.m. 45-47. p.
- (15) *Bossing, N.L.: Die Projektmethode*. Mifflin, Boston, 1942. In: Kaiser: Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Klinkhard, Bad Heilbronn, 1977.; *Frey, K.: Die Projektmethode*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1982.; *Hortobágyi Katalin: Projekt kézikönyv, IFA-IFK, ALTERN 1*. 1991. és *A projekt eszméről?... oktatásról?...tanulásról?...módszerről?* = Új Pedagógiai Szemle, 1990/7-8. 165-169. o.
- (16) *Borre, Michel: Freinet és a modern nevelés*. Magyar Eszperantó Szövetség, Budapest, 1990.
- (17) Az elektronikus levelezés magyarországi megvalósulásáról számol be *Horváth Attila* Elektronikus információcsere – globális nevelési program című írásában. = Iskolakultúra, 1991/5. 64-66. p.
- (18) „Az iskolának meg kell tanítania az új kooperációs technikát.” – Beszélgetés *Vámos Tibor* akadémikussal (*Schüttler Tamás*). = Új Pedagógiai Szemle, 1992/7-8. 96. p.