

# Drámai konstrukciók

Zalay Szabolcs<sup>1</sup>

Racionalitásra épített világunk irracionális tüneteket mutat: a globális problémák mellett globális intolerancia, információ-áradat, kultúra-vesztés és mérhetetlen pazarlás jellemzi korunkat – a magas szintű technikai fejlettség, a demokrácia igényének általánossá válása, a tudomány rendkívüli differenciáltsága és az egész világra kiterjedő integrálódási törekvések ellenére. Mindezeknek a problémáknak és ellentmondásoknak a megoldására látszólag tudjuk a választ. Minden gondolkodó ember tisztában van vele, hogy csak a magasabb szintre emelt tudás, az egész életen át elsajátított és érlelt „új racionalitás”, a „tudati forradalom” változtathatja meg sorsunk irányát (László, 1999). A probléma azonban ennél összetettebb: nincs egyetértés arról, hogy mi a „magasabb szintű tudás”, illetve hogyan lehetne ezt a „tudati forradalmat” megvalósítani. A helyzet Magyarországon sem más. Sőt, a „rendszerátalakítás” utáni remények elhalványulása következtében még élesebbek ezek a kérdésfeltevések.

A pedagógia és a „felnőttek oktatástudománya”, az andragógia kényszerhelyzetben van. A fenti kérdések ugyanis részben pedagógiai, illetve andragógiai vonatkozásúak. A válaszokat méltán várja a társadalom, többek között, ezektől a területektől. De ha már „egy életen át tanulni kell” (Vágó, 2002), és a megszerzett tudáson múlik a személyes és a közösségi sorsunk is, nem mindegy, hogy milyen módon tanulunk, milyen szemléletmód alapján, milyen módszerrel, és milyen hatásokkal. A válasz megint egyszerűnek tűnik a közhelyek szintjén: az oktatás területén is valódi paradigmaváltásra van szükség, hiszen a neveléstudománnyal foglalkozók körében is kialakult az a vélekedés (Nagy, 2000), és akadémiai szinten is deklarált ma már, hogy az oktatásügy is válságkorszakot él át.

A válság megoldása érdekében többféle elméleti és gyakorlati újítással próbálkoztak már (Zsolnai, 1996; Bábosik, 2004). Elsősorban a XIX. század végétől kibontakozó reformpedagógiai irányzatok (Németh, 1998), amelyek hullámmódon eredményekkel ugyan, de azóta is hatnak a világban mindenfelé, és a hazai iskolákban is. A fejlesztési eredmények azonban a magyar iskolarendszerben egyelőre alig láthatóan jelentek csak meg, a nagy várakozások csupán helyel-közzel igazolódtak (Majzik, 1998), a reformpedagógiák nem tudtak áttörő jelentőségű változást előidézni, így a fenti alapkérdések mostanáig megválaszolatlanok. Keressük ezért azokat a pedagógiai alternatívákat, amelyek új elméleti alapokat nyújthatnak a megváltozott körülmények között, s amelyekre új pedagógiai gyakorlatot építhetünk (Zalay, 2006), hogy hatékonyabban és életképebben működjön pedagógiai rendszerünk. Az elméleti megoldáskeresés mellett ugyanakkor a működőképes és hiteles gyakorlati pedagógiai alternatívák megtalálása, kimunkálása legalább olyan fontos feladata a felelős pedagógia-tudománynak.

Egyre több tapasztalatunk van ma már arról, hogy az elmúlt évtizedekben megerősödött magyar „drámapedagógiai iskola” hatékony módszertani kereteket honosított meg, illetve dolgozott ki egy konstruktív pedagógia, illetve andragógia megvalósításához, amelyek a hagyományos iskolai metódusokhoz képest hatásosabb, azaz fejlesztőképesebb oktatási szituációkat képesek teremteni (Zalay, 2006). A mai magyar drámapedagógia ezek szerint olyan erényekkel bír, amelyek révén, úgy tűnik, több ponton is képes választ adni a fent említett kihívásokra.

## Egy kutatás margójára

Jól ismerem a drámatanárok ösztönös tartózkodását a tudományos „elméletieskedéstől”, a jogosan elítélt „köldöknéző” magatartástól. Ugyanakkor a „drámapedagógiai szakmának” a magyar nevelésügy területén való további térnyeréséhez, meggyőződésem szerint, az elméleti alapok megerősítésére, releváns tudományos eredmények publikálására van szüksége. 2005 nyarán fogalmazódott meg bennem az a kutatási terv, amely a gyakorló drámatanárok és tanítványaik körében végzett tartalomelemzéses, valamint az élménymérésen alapuló eredmények összevetésére épült. Megkeresésemre több tucat drámatanár válaszolt, s nemcsak arra vették a fáradságot, hogy részletes, kifejtendő kérdéseimre többoldalas esszéket írtak a drámával kapcsolatban, hanem diákjaikkal is kitöltettek tantárgyanként egy-egy úgynevezett flow-tesztet, amelyek segítségével elméleti állításaimat empirikus módon is sikerült bizonyítanom.<sup>2</sup> Végül két csoportba rendeztem a válaszokat a tanárok képzettségi fokának megfelelően, a „kísérleti csoportba” tartoz-

<sup>1</sup> A szerzőnek a drámapedagógia és a konstruktivizmus kapcsolatrendszeréről 2006 óta jelennek meg publikációi a különböző neveléstudományi folyóiratokban, illetve szakkönyvekben. Konstruktív drámapedagógia címmel írt doktori értekezését 2008-ban védte meg a veszprémi Pannon Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában.

<sup>2</sup> Ezúton is szeretném megköszönni a kollegiális és baráti segítséget minden olyan kollégának, aki közreműködött a kutatás sikeres lebonyolításában. (Z. Sz.)

tak a 120 (vagy annál több) órás tanfolyamot végeztek, illetve a „kontroll csoportba” az ennél alacsonyabb szintű végzettséggel rendelkezők.

Kutatási alaphipotézisem szerint a pedagógiai konstruktivizmus és a drámapedagógia (különös tekintettel a tanítási drámára) rendszerei kompatibilisek egymással, s gyümölcsöző egymásra hatásukban korunk számtalan neveléstudományi problémájára kínálnak megoldást. Neveléstörténeti szempontból ez a „konstrukció” holisztikus megoldást ígért a kognitív pszichológiai forradalom eredményeinek felhasználásával. A kézenfekvő összekapcsolás alapján dolgozatomban új elnevezést vezettem be, amely elsősorban a tanítási dráma Magyarországon elterjedt változatára érvényes. A „konstruktív drámapedagógia” lehetőségei a filozófiai, tudományos és szakmai kidolgozottságban gyökereznek. A pedagógiai alternatívából lassan autonóm alternatív pedagógiává érő komplex pedagógiai rendszer, hozzáértő kezekben, a személyiség védelme mellett, intenzív fejlesztő hatásokat eredményezhet, egyéni és csoportszinten egyaránt. Három egymásra épülő rendszerem – a körülményeknek legmegfelelőbb pedagógiai filozófia, a hitelesített, kidolgozott gyakorlati pedagógiai struktúra és ezek eredőjeként a pszichológiai módszerekkel mérhető, hatásos és eredményes működés – vizsgálatát mutattam be a több mint 300 oldal terjedelmű doktori értekezésben.<sup>3</sup>

### **Drámatanári gondolkodásmód**

Tartalomlemezéses kutatásom során kíváncsi voltam a gyakorló drámatanárok véleményére a szakma alapvető szempontjaival kapcsolatban, majd válaszaik alapján igyekeztem alapvető kutatási kérdéseimre választ kapni, hogy megtudjam, a konstruktivizmus jellemző elvei milyen gyakorisággal jelennek meg fogalomrendszerükben. A vizsgálat során a drámatanárok egyes kérdésekre adott válaszait résztvevőnként egy szövegegységnek tekintettem, s ezekben statisztikailag mértem a konstruktivista elvek és az ezekkel rokon fogalmak előfordulásait a szemantikailag azonos változók összevonása után, majd ezeket osztályoztam egy alternatív pedagógia kritériumainak megfelelően. A legfontosabb eredményeknek az alábbiak számítottak.

A résztvevők drámapedagógiával kapcsolatos meghatározásaiban a leginkább figyelemre méltó említések a dráma integrálhatóságával, valamint komplexitásával kapcsolatos említések voltak, jól mutatva ezzel azokat a jelenlegi és távlati lehetőségeket, amelyek a holisztikus szemlélet alapján, egy tantárgyakon átívelő szerkezetű iskolában várhatnak erre a pedagógiai rendszerre. Különösen a képzettebb tanárok olyan lehetőséget látnak ebben, amelynek segítségével megváltoztatható a berögzült oktatási gyakorlat.

### **Poszt-reformpedagógia**

A tanárok válaszaiban figyelemreméltó adat volt a „reformpedagógiai” vonatkozások említéseinek aránya, hiszen a kevésbé képzett szakemberek több mint felének említéseivel szemben a „kísérleti csoport” tagjainak már csak egyharmada tartotta ezt fontosnak megemlíteni, mutatva ezzel, hogy a mai modern drámapedagógia több, illetve más, mint egy reformpedagógiai irányzat, sokkal inkább nevezhető „poszt-reformpedagógiának”.

Pedagógiai filozófiai alapvetésünket tovább erősítette a tapasztalati jellegre utalások magas száma, amely szerint a gyakorló drámatanárok jelentős százaléka meg van győződve arról, hogy a drámai cselekvések olyan tapasztalati tanulási helyzeteket hoznak létre, amelyek eredményesen alkalmazhatóak a tanítás során. A drámapedagógia taneszköz-készletére utaló meghatározások közül hangsúlyos volt a színházi eszköztárra vonatkozó említések száma. Ugyanakkor figyelemreméltó volt érzékeltetni azt a különbséget, ahogy ezt megfogalmazták a különböző kutatási csoportok tagjai. A kísérleti csoport képviselői, komplex megközelítés alapján, színházi eszközökről beszéltek, míg a kontroll csoport tagjai a jelenetek eljátszását említették fontosabb eszközként, ami egyértelműen arra utalt, hogy a képzettebb szakemberek számára a drámapedagógia ma már több mint „színházi szöveg” az iskolában, mert fő célja a tanítás, és ehhez nem elég jelenetek eljátszására redukálni ezt a munkát. Mindez tovább erősítette azt a nézetünket, hogy a konstruktív drámapedagógiának még komoly identitásharcot kell vívnia, hogy tudományosan megerősödve, a megfelelő képzések révén igényt tarthasson az önálló szakmaiság rangjára.

A tanulóra és a tanulási folyamatra vonatkozó kép rendkívül árnyaltan jelent meg a válaszokban egy résztvevő- és értékközpontú pedagógiai rendszerhez illően. A vélemények szerint a drámapedagógia lényege a szerepben történő szembesülés valós problémákkal, illetve az élményt adó, meglepetést nyújtó, örömteli jelleg, amely megállapítások mindkét kutatási irányom alaptételeinek helyességét támasztották

---

<sup>3</sup> A doktori értekezés teljes egészében elolvasható a veszprémi egyetem honlapján, a doktori értekezések között. ([http://twilight.vein.hu/phd\\_dolgozatok/zalayszabolcs/ZALAY-SZABOLCS-PhD-2008.pdf](http://twilight.vein.hu/phd_dolgozatok/zalayszabolcs/ZALAY-SZABOLCS-PhD-2008.pdf)). A dolgozat 2010-ben könyv alakban is megjelent: Zalay Szabolcs: A megértés élménye. A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata. Pécsi Tudományegyetem.

alá. A dráma által megszerezhető tudásra vonatkozólag szintén előfeltevéseim megerősítését láttam azokban az adatokban, amelyek szerint a 120 órás tanfolyamot végzettek kimagasló szinten hozták összefüggésbe a cselekedtető tanítást a megértéssel és a gondolkodással, szemben a lelkesen tanító, de kvalifikált képzettséget nem szerzett kollégákkal, megerősítve előfeltevésemet a szakmaiság foka és a konstruktivitás mértéke közötti szignifikáns összefüggésről.

### **Drámai kulcsfogalmak**

A gyakorló drámatanárok véleménye szerint a drámapedagógia még mindig csak viszonylag szűk körben ismert, és a komolyabb szakmai elfogadottság még várat magára. Ugyanakkor az derült ki a válaszokból, hogy a tanítási drámát alkalmazóknak sokkal szélesebb körű lehetőségeik vannak, mint képzetlenebb kollégáiknak, hiszen egy tantárgyakon átívelő módszerről van itt szó, amely sokféleképpen képes kifejteni hatását, de különösen kedvezőek a lehetőségei a különféle alternatív oktatási rendszerekben.

Érdekes adatnak számított, hogy a kontroll csoport tagjai hívták fel a figyelmet arra a különbségre a hagyományos pedagógia és a drámapedagógia között, hogy ebben a munkafolyamatban a tanulókat nagyobb koncentrátság jellemzi, és kiemelik még a komolyabb átélhetőséget is, ami azt a nézetünket támasztotta alá, miszerint a hagyományos iskola kevésbé biztosítja a tanulóknak az élményszerű tanulást. A drámapedagógia viszont, ahogy mindkét kutatási csoport tagjai megállapították, lehetővé teszi a valódi és örömteli közös alkotást, valamint, ahogy elsősorban a kísérleti csoport tagjai hangsúlyozták, segítségével érvényes és kölcsönös emberi kapcsolatok jöhetnek létre.

A kulcsfogalmakkal kapcsolatban radikális különbséget fedeztem fel a kísérleti csoport javára, hiszen a jóval telítettebb kódlapok eleve azt bizonyították, hogy a legalább 120 órás tanfolyamot végzett drámatanárok a drámapedagógiával kapcsolatban nemcsak differenciáltabban gondolkodnak, hanem megközelítésmódjuk is nagymértékben különbözik a kontroll csoportbeli szakemberekéétől. Ez nyilvánult meg a „7T modell” valamennyi szempontjával kapcsolatban, miszerint csak a kísérleti csoport tagjai használták a tanítási dráma kulcsszavait (pl. fókusz, keret, konvenciók, kérdéstechnika, egyeztetések, drámás értékelésformák stb.), amelyek pedig a dráma konstruktív jellegének legmarkánsabb megjelenítői.<sup>4</sup> A kontroll csoport tagjai ezzel szemben a hagyományos „színhátszós” fogalmakra helyezték a hangsúlyt, amikor a drámapedagógia kulcsfogalmairól kérdeztem őket (pl. szituációs játék, jelenet, feszültség, konfliktus, tragédia, komédia stb.).

A mai magyar drámapedagógia feladatainak meghatározásakor jellemző volt az a különbség, hogy a kísérleti csoport tagjai sokkal szélesebb perspektívában látták ennek a módszernek a lehetőségeit a kontroll csoport tagjaihoz képest. A képzettebb szakemberek fontos feladatnak tekintették, hogy a drámapedagógiának el kell fogadtatnia magát a hivatalos közvéleménnyel, de azt már mindkét csoport tagjai kihangsúlyozták, hogy ezt a módszert bárki, bármilyen szakterület oktatásakor felhasználhatja. A tanítás gyakorlatával kapcsolatban is hangsúlyozták a kísérleti csoport tagjai, hogy a drámapedagógia szemléletmódja alapot ad mindenfajta oktatáshoz, ezért fontos feladat szerintük a drámapedagógia elveinek és gyakorlati felhasználásának terjesztése. Konstruktív említésnek számított az is, hogy fontosnak tartották annak tudatosítását, hogy ez egy olyan pedagógiai irányzat, amely lehetőséget nyújt a pedagógiai megújulásra. Ennek érdekében szükséges a szakemberek képzése.

A tanulóval kapcsolatos említések tovább növelték a konstruktivitásban megjelenő különbségeket a két csoport tagjai között. A kísérleti csoport tagjai kiemelten fontosnak tartják a drámapedagógia során a védettség és biztonság megteremtését a résztvevők számára, ugyanakkor mindkét csoportból többen hangsúlyozták a csoportmunka felelősségének elfogadtatását és az együttműködésen alapuló tanulásszervezés megvalósítását.

Ami a célokat illeti, a két csoport közötti, korábban említett különbségek, itt is megfigyelhetőek. A kísérleti csoport tagjai például kívánatosnak tartanák, hogy ne taníthassa a tárgyat akárki, a kontárok ellen, szerintük, létre kellene hozni egy „drámacéhet”. Ugyancsak az ő véleményük, hogy a jelenlegi rendszerhez képest jobb iskolai közérzetet kellene teremteni. A szakmai, gyakorlati bázis elméleti megalapozását, továbbfejlesztését is kihangsúlyozták, a kísérleti csoport tagjai szerint szélesebb körben kellene ismertté tenni ezt a módszert a magyar pedagógiai köztudatban, mert a drámapedagógia alternatívát és szemléletváltást jelenthetne a jelenlegi poroszos típusú pedagógiai gyakorlatból való kilépésre. Fontos célnak tartották a drámapedagógia segítségével megvalósuló, életszerű, élményszerű, gyakorlatias oktatás megvalósítását.

Mindkét csoport tagjai említették azokat a konstruktivista tételeket, miszerint a tanárok helyett több sze-

---

<sup>4</sup> A „7T modell” azokat a kritériumokat jelenti, melyeknek megléte, valamint kifejtettsége, illetve a róluk alkotott explicit tudás, egy-egy alternatív pedagógiai modell működőképességének, egyúttal a meglévő oktatási rendszerbe illeszthetőségének fokára utal (tanterv, tanítás, tanár, tananyag, tanulás, tanuló, taneszköz). (Z. Sz.)

rephez kell juttatni a gyerekeket az iskolában, építve a tudásukra, valamint meg kell valósítani az autonóm személyiség érvényesülésének és a mindenkori közösség vágyainak az összehangolását. Fontos célként merült fel a tanulással kapcsolatban, hogy az ne csak passzív memorizálás legyen, és hogy tanuljanak meg a gyerekek önállóan, aktívan ismeretet szerezni.

A gyakorló drámatanárok véleménye szerint még nem történt meg az áttörés a drámapedagógia elfogadása terén, de érdemes folytatni a küzdelmet, mert jól érezhetően növekszik a hatása, és terjed a különböző iskolatípusokban. Egyúttal ma Magyarországon, a tanár kollégák szerint, ezt a módszert szórványosan alkalmazzák csak a tanórákon, az új utakat keresők eljuthatnak hozzá, de az iskolai drámaórákon sokszor néptánc-oktatás vagy színjátás folyik, esetleg plusz magyarórának használják fel. Pedig többek szerint igen hatékonyan tud működni, főként a tanítási dráma, viszont ma még több irányítást, illetve fegyelmezést kívánnak a drámaórák, mint amit a dráma megengedne, s ez nagy valószínűséggel a negatív iskolai szocializációnak, a feszültséggel terhes oktatási környezetnek köszönhető. S így gyakran a drámaórát amolyan szórakoztató, pihenő-időnek tekintik a diákok.

A kontroll csoport tanárai szerint önálló identifikációt jelent drámatanárnak lenni, ami jó jel a hosszú távú szakmai perspektívák szempontjából, mert remélhetőleg erősödik mindazokban az igény a szakmai fejlődésre, akiket valamilyen okból kifolyólag, néha véletlenszerűen megbíznak egy-egy iskolában a drámaórák vezetésével. Azt is említik a kutatás résztvevői, hogy kevesen vannak a képzett drámatanárok, akik valóban tanítanak is, pedig akik gyakorolják az ismereteiket, azok komoly eredményeket tudnak felmutatni.

### **Alternatív akadályok**

A drámapedagógiai elmélet gyakorlattá tétele látszólag könnyen működik, a drámapedagógus szakemberek válaszaiban azonban rengeteg apróbb-nagyobb problémára irányítják rá a figyelmet, amelyek elsősorban egész pedagógiai rendszerünket érintő bajok, és sokszor meggátolói egy-egy alternatív megoldás alkalmazásának. Ilyen problémának számít, hogy a nagy létszámú osztályok megnehezítik a munkát, illetve a kisméretű tantermekben nehéz boldogulni.

A modulokat alkalmazó órakeretben folyamatosan tudják gyakorolni a drámát az ötödik, hatodik, valamint a kilencedik osztályokban, a tizenegyedik és a tizenkettedik osztályokban azonban már az érettségire való készülés jelent akadályt. A kontroll csoport tagjainál volt jellemzőbb az az említés, miszerint színjátás- és drámaszakkörök vezetésénél, valamint különböző iskolai műsorok szervezésénél tudják leginkább alkalmazni a drámapedagógia módszertanát. Ez persze megint nem jelenti azt, hogy a drámapedagógiai szempontból kvalifikáltabb tanárok ne használnák ugyanilyen alkalmakkor a drámát, sokkal inkább jelzi viszont azt a szemléleti különbséget, amely a tanítási dráma filozófiájának és módszertani repertoárjának megismerésével nyílik meg a tanárok előtt, s ezután már egész tanári gyakorlatukat képes átíratni ez a megközelítés.

A kísérleti csoport tagjai szerint a drámapedagógia során a szabadság igazi légkörében lehet dolgozni, egyúttal segítségével számítható az iskolából az unalom, s így maradandó élményt lehet nyújtani a diákoknak. Mindezek az állítások újra csak megerősítették a dolgozat kiinduló tételét, amelyekre egész kutatásomat felépítettem, ahogy a Comeniustól idézett ars poética is mondja, mely szerint legfontosabb feladat felkutatni azokat a tanítási módokat, amelyeknél a tanároknak kevesebbet kell tanítaniuk, de a tanulók mégis többet tanulhatnak, a szabadság légkörében, száműzve az unalmat (Comenius, 1992).

Fontos megjegyzése volt a drámatanároknak, hogy a magyar oktatási viszonyok között eleve nem könnyű egy ideális nevelésméleti elképzelést megvalósítani, másrészt az is, hogy a drámapedagógia alkalmazásához komoly felkészültség szükségeltetik, valamint, hogy mindezen nehézségek ellenére, Magyarországon még mindig nagyon sok az a tanár, aki szereti, amit csinál, és nem utolsósorban, szereti a gyerekeket.

### **Konstruktív tervezés**

A konstruktivizmus egyik alaptételével kapcsolatos kérdéseinkre adott válaszokból, amely az előzetes tudások figyelembevételére irányult a drámaórákon, az derült ki, hogy míg a kísérleti csoport tagjai rendkívül árnyalt említéseikben arról számoltak be, hogy ezeket nagyon sokféle módon igyekeztek figyelembe venni, addig a kontroll csoportbeliek jelentős százaléka „nemmel” válaszolt a kérdésre, különböző indokok említésével. A „vezető” magyar drámatanárok gondolkodásmódjában ugyanakkor ennél a kérdésnél is felfedezhetőek voltak az interdiszciplináris megközelítés jellegzetességei, a pszichológiai és filozófiai alapokra épített igényes holisztikus látásmód, amely már beépült pedagógiai rendszerükbe, s így ők előfutárai lehetnek egy konstruktív paradigmaváltásnak, amelyre, nézetem szerint, oly nagy szüksége volna a magyar pedagógiának.

A drámaórák tervezési folyamatának célkitűzéseivel kapcsolatban a tanítási dráma elméleti és gyakorlati módszerének jobb ismerői előnyben részesítették a deduktív logika alapján működő tanulást, ami szintén

a konstruktivizmus rendszerébe illő gondolkodásra utal. Olyan célokat jelöltek meg például, mint „megtalálni a lehetőségét a megértésbeli megváltozásnak”, „minél több szempontból átgondolni egy helyzetet”, „az azonnali ítékezés helyett gondolkodásra serkenteni” stb. Ezzel szemben a kontroll csoport tagjainak leggyakoribb említései induktív logikát mutató megállapítások voltak (pl. „játszva tanuljunk a tananyag-ról” stb.), amelyek azt a téves nézetet erősíthetik a köztudatban, hogy a drámapedagógia csak játszadozás a tanórán.

A tervezési szakasz időtartamára vonatkozó válaszok elemzéséből az derült ki, mivel a kísérleti csoport tagjai átlagosan minimum kétszer annyi időt fordítottak erre a nagyon fontos feladatra, mint a kontroll csoport tagjai, hogy a tanítási drámát felkészülten alkalmazók tudatossági foka jelentősen meghaladja azokét, akik komolyabb felkészülés nélkül vállalják, illetve kapják meg azt a lehetőséget egy-egy iskolában, hogy drámát taníthatnak.

Egyeztetési formák alatt, amelyek a konstruktív drámapedagógia szintén fontos eszközei, hiszen ezek segítségével lehet fokozni a tanórai kommunikáció interaktivitását, a drámapedagógiaileg képzettebb tanárok olyan változatos technikákat értenek, amelyek segítségével építeni, alakítani lehet az óra világát és ezen belül a tanár-diák kapcsolatok rendszerét. Ezzel szemben a kontroll csoport tagjai, akik ugyan alkalmaznak valamilyen formában a drámapedagógiát, de alaposabb felkészültségük nincs ezen a területen, elsősorban beszélgetéseket értenek ezalatt.

Az értékelés metaszintű megközelítési módjáról szintén elsősorban csak a kísérleti csoport tagjai tudnak, a kontroll csoportnál ennek kiváltképp klasszikus, szűkebb értelme jelent csak meg, s ezek a megjegyzések is egy leszűkített jelentésbeli használatra utaltak, ami megerősítette azt a tapasztalatunkat, hogy a drámapedagógiaileg kevésbé képzett tanárok nehezebben tudják elképzelni, hogy az óra menetét a tanulók ötletei alapján is jól lehet alakítani, s a vezetés irányításáról akár le is lehet mondani.

Mindkét csoport esetében az derült ki, hogy a tervezett órák megvalósítása során jelentős eltérések adódtak a tervekhez képest, de a leglényegesebb problémát általában az idővel való gazdálkodás okozta, mert általában kevésnek bizonyultak a tanórák a megvalósításhoz. A célok megvalósulása, illetve az eredmények tekintetében általában pozitív visszajelzéseket kaptam, ugyanakkor ezekből az adatokból is kiderült, hogy a kísérleti csoport tagjai közül ezt a kérdést is többen tudták komplexen értelmezni a kontroll csoport tagjaihoz képest. Ami a konkrét eredményeket illeti, igen sok érdekes említés született, s köztük jelentős számban jelentek meg a konstruktivizmussal kompatibilis fogalmak, s ez mutatja a drámapedagógiai munka „kimeneti” oldalának differenciált lehetőségeit a fejlesztés különböző területein. Az órák leghatásosabb elemeire való rákérdezésnél is kiderült, hogy míg a kísérleti csoportba tartozó tanárok elsősorban olyan elemeket emeltek ki az órákból, amelyek a konstruktív jellemzőket hordozó tanítási dráma jellegzetes eszközei, addig a kontroll csoportnál ismét a hagyományos értelemben vett drámapedagógia színjátészós elemei kerültek előtérbe.

### **A tudatosság foka**

Az élményszerűség vonatkozásában a kísérleti csoport tagjai egyértelműen az érzelmi bevonódásban látják az órák legjelentősebb hatását, míg a kontroll csoport tanárai szerint leginkább a játék komolysága, a játék élvezete, illetve az óra unalommentessége biztosította a résztvevők számára az örömforrást. Ezekon kívül megjelentek még olyan, a konstruktivizmussal összefüggésbe hozható említések, mint, hogy élvezhették a különböző szerepek megjelenítését, a nyitottság lehetőségét, eddig rejtett tulajdonságaik felbukkanását, illetve fontos volt számukra, hogy a véleményükre, észrevételeikre épültek a játékok.

A tartalomelemzéses kutatás válaszainak részletes elemzéséből két lényeges szabályszerűség vált felismerhetővé. Egyrészt az említések mennyisége alapján a kísérleti csoport messze megelőzte a kontroll csoportot, ami a kódlapok telítettségének összehasonlításából derült ki, másrészt ugyanennél a csoportnál az említések jóval differenciáltabb struktúrája is azt az előfeltevést támasztotta alá, hogy a 120 órás tanfolyamot végzett drámatanárok egy egészen új szakmai minőséget képviselnek, amely egyúttal az alternatív pedagógiává válás lehetőségének tézisének is megerősíti.

A válaszok konstruktivitás-fokát illetően, a nem egészen kétszer annyi említés során több mint kétszer annyi konstruktív jellegű említést tettek a kísérleti csoport tagjai a kontroll csoport tagjaihoz képest, ami szignifikáns összefüggést jelentett a tanítási dráma alkalmazása és a konstruktivitás foka között. Ebből következett, hogy alaphipotézisem helyes állításnak bizonyult, mivel a drámapedagógiát gyakorló tanárok válaszaiban a 120 órás tanfolyamot végzettek esetében az ilyen végzettséggel nem rendelkezőkhöz képest jelentősen gyakrabban jelentek meg a konstruktivista elvek és fogalmak.

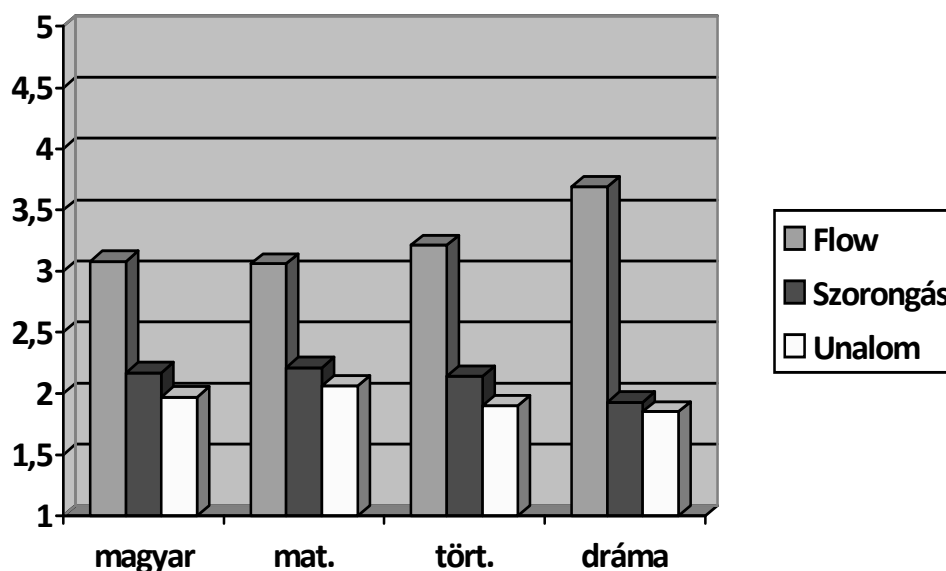
Az összes említés figyelembevételére alapján megállapítható volt, hogy a vizsgált mintában szereplő, drámapedagógiai módszerrel dolgozó tanárok elméleti alapvetéssel, valamint óráik tervezési és megvalósítási folyamatával kapcsolatos kérdéseimre adott válaszaiban, várakozásomnak megfelelően, jelentős szerepet

játszott a konstruktív pedagógia fogalomkészlete. Az adatok részletes elemzéséből egyúttal az is nyilvánvalóvá vált, hogy a magas „konstruktivitási fok” elsősorban a kísérleti csoport jó teljesítményének volt köszönhető. Azok tehát, akik legalább 120 órás tanfolyamot végeztek, mindhárom mért kérdéscsoport tekintetében jelentősen magasabb eredményt értek el azokhoz képest, akik ilyen végzettséggel nem rendelkeznek, mégis tanítják valamilyen oktatási szinten a drámapedagógiát. Egyúttal nemcsak az egyéni konstruktivitás jelentősen magasabb szintjét eredményezte a minimum 120 órás tanfolyami képzettség, hanem az egész pedagógiai rendszer jóval differenciáltabb képe alakult ki azokban, akik „beoltódtak” a tanítási dráma elméletével, s nemcsak áttételeken keresztül jutott el hozzájuk annak módszertana.

### Tanulás élmények útján

Az élményszerű tanulás a konstruktivizmus és a drámapedagógia közös kulcsfogalma. Ezt egy új pedagógiai paradigma alapkritériumaként említhetjük. A dráma flow-hatásáról Csíkszentmihályi Mihály áramlatmodellje alapján mondhatjuk el (Csíkszentmihályi, 2001), hogy élményszerző hatásának lényege szerint a tanulási folyamat résztvevői átélhetik, hogy többek annál, mint amik valójában, kitágítva ezzel a mindennapi tapasztalatok határait – „megtisztítva a lelküket”, átélve egyfajta katarzisélményt. Amit ma már a színház, a film, de általában a művészet is csak ritkán tud előidézni, mert ezeknél inkább a szórakoztató funkció került előtérbe. A konstruktív drámát alkalmazó pedagógia és andragógia számára ezért is nagy kihívás, hogy tudnak-e olyan komplex alternatív rendszert kínálni a „tanuló embernek” és a „tanuló közösségnek”, ahol a folyamatban résztvevők „visszakaphatják” elveszített boldogságélményüket a tanulás öröme által, kielégítve ezzel a tudás iránti vágyukat és a megismerés alkotó izgalmát utáni sóvárgásukat egyszerre.

A drámatanár kollégák tanulóinak úgynevezett flow-tesztje alapján, az „áramlat-élmény” megélésével kapcsolatban, a következő eredmények születtek. Teljesült az az állításom, hogy a drámapedagógia módszereit alkalmazó tanárok óráin a résztvevők magasabb flow-fokot éltek át, mint más tanórákon. Megdöbentő volt szembesülni ugyanakkor azzal a ténnyel, hogy több mint 400 magyar iskolás véleménye alapján egyetlen tanóra sem tudott a „jó” szint fölé kerülni az órákon átélt öröm vonatkozásában, így a drámaórák sem, bár még ezek közelítették meg legjobban ezt a szintet. Nyilvánvaló tehát, hogy ez egy olyan terület, amely komoly deficittel rendelkezik a magyar oktatásban, kutatásaim szerint ez komolyabb problémát jelent manapság, mint az unalom vagy a szorongás mértéke. S éppen ez az a pont, ahol eredményeimre hivatkozva meg kell állapítanom, hogy ebben a kérdésben a drámapedagógia előtt még óriási feladat áll.



Az értékelések alapján kiderül, hogy a szakmai továbbfejlődés biztosítója a drámapedagógiában is a tanári szemléletváltás bekövetkezése, valamint, hogy a hatékony működés alapfeltételét jelentő „élményszint” (flow) szempontjából a drámaórák kiemelkedő eredményt mutatnak, de csak a kontroll-tárgyakhoz képest, akár a humán, akár a reálterületet nézzük. Az unalom- és szorongásfaktorok drámaórákra vonatkozó kedvező eredményei szintén megerősítik azt az előfeltevést, hogy a konstruktív drámapedagógia az élmény általi tanulás kiváló lehetőségeit biztosítja.

A flow-tesztek eredménye azt is reprezentálta, hogy milyen a tanulók „unalom-szintje” ezeken az órákon.

Az általam mért diákok esetében a magyarórákon nem volt kritikusan magas az unalom szintje. Az ideálisnak mondható értéktartományt viszont már átlépte a matematika órák eredménye negatív irányban. A történelem esetében viszont, ahogy a flow-eredmények alapján várni lehetett, mindkét tárgyhoz képest jobb eredményt kaptam. A drámaórák unalomszintje viszont szintén a legjobb eredményt hozta a különböző tantárgyak összevetésében. Ez tovább erősítette alaptélelem helytállóságát, miszerint a drámapedagógia módszereit alkalmazó tanárok óráin a résztvevők alacsonyabb unalom-fokot élnek át, mint más tanórákon.

A szorongással kapcsolatos eredmények alapján megállapítható volt, hogy összesítésben a „stresszes magyar iskoláról” alkotott előítéletekhez képest jóval kedvezőbb eredmények születtek. De itt is a drámaórák hozták a legjobb eredményeket. Az is bebizonyosodott tehát, hogy a drámapedagógia módszereit alkalmazó tanárok óráin a résztvevők alacsonyabb szorongás-fokot élnek át, mint más tanórákon.

A flow-tesztek összesített kiértékelése alapján kiderült, hogy nincsenek kimagasló különbségek az egyes tárgyak és a drámaórák adatai között, azonban mivel az összes mért faktor esetében ez a tárgy hozta a legjobb eredményeket, ezért szignifikáns összefüggésről kell már beszélnünk. Azaz kimondhatjuk, hogy a kutatás eredménye szerint a drámapedagógia módszereit alkalmazó tanárok óráin a résztvevők átlagosan magasabb flow-élményt éltek át, alacsonyabb unalom-fokot tapasztaltak, és kevésbé szorongtak, mint más tanórákon, a magyar, a matematika és a történelem tantárgyakat, mint függő változókat véve viszonyítási alapul.

A különböző kutatási csoportok élmény-fok mérési adatainak összehasonlító elemzése alapján az derült ki, hogy hiába voltak az egyes tárgyak esetében jobb eredményei a kontroll csoportnak, a klaszterelemzés kimutatta, hogy a többi tárgyhoz viszonyítva a drámaórák eredményei csak a kísérleti csoport esetében hoztak komolyabb pozitív különbségeket, igazolva ezzel előfeltevésemet a szakmai színvonal és a flow-hatás közötti összefüggésre vonatkozólag. Tehát a 120 órás tanfolyamot végzett drámatanárok óráin a résztvevőknél nem jelentkezett magasabb flow-hatás, mint az ilyen végzettséggel nem rendelkezők esetében, ez a hipotézisem tehát nem igazolódott, az viszont bebizonyosodott a vizsgálat során, hogy egy-egy tanítási óra esetében a flow-szintet csak a pedagógiai folyamat komplexitásában érdemes vizsgálni, azaz a többi tárgy és a többi élmény-faktor eredményeinek együttes elemzése alapján.

Vizsgálatom legárnyaltabb eredményeinek tanulságai a tantárgyi komplex kereszttervényesítés révén váltak a leginkább érzékelhetővé. A konstruktivitás tanáronkénti egyéni szintje és az élményszint mérési eredményei között abszolút értelemben szignifikáns korrelációk nem adódtak ugyan, de a többi tantárggyal való kereszttervényesítéses összevetésben, csoport-szinten már megállapíthatóak voltak ilyen összefüggések, mindegyik mérési faktor esetében. Azaz kijelenthető volt, hogy a 120 órás tanfolyamot végzett tanárok drámaóráin, akiknek konstruktivitás-szintje valamennyi esetben (100%-ban) meghaladta az 50%-os átlagértéket, a többi tanórához képest, mind a flow-, mind az unalom-, mind a szorongás-faktorok vonatkozásában kedvezőbb eredményeket mértem, mint a kontroll csoportot alkotó, kevésbé képzett és az 50%-os átlagérték alatti konstruktivitás-szinttel rendelkező kollégáik esetében, amely alátámasztotta a konstruktív drámapedagógia kedvező hatásaival kapcsolatos előfeltevéseimet.

Ezek alapján, utolsó hipotézisemet, mely szerint minél magasabb szinten jelennek meg a konstruktivitás elvei a drámapedagógiai folyamatban, annál magasabb szintű flow-élmény várható a résztvevőknél, úgy kellett módosítanom ahhoz, hogy érvényes állításhoz jussak, hogy a gyakorló drámatanárok szakmai felkészültségének konstruktivitás-értéke jelentősen befolyásolja tanulóiknál a drámaórákon átélhető élmény mértékét, a többi tanórán átélhető átlagos élmény-szinthez képest, mind a flow, mind az unalom, mind a szorongás szempontjából.

### **Szinergikus lehetőségek**

Ahogy a drámapedagógia jellemzői tükröződnek a pedagógiai konstruktivizmus didaktikai elvárásaiban, amelyet a magyar szakírók már rendszerszerűen is összefoglaltak (Nahalka, 1997; Feketéné, 2002), úgy a kutatás eredményeiből kiderülhetett számunkra, hogy a drámapedagógia gyakorlatában sorra öltenek tettet a konstruktivizmus elméletének elvei, kulcsfogalmai. A konstruktivizmus alapvetően „tanulásközpon-tú” elmélet, a pedagógiai gyakorlattal szemben támasztott követelményeinek a tanítási dráma – hazánkban elterjedt és az eredeti mintákhoz képest tovább finomodott változata – minden tekintetben megfelel, ezért állíthatjuk, hogy egy újabb drámai alakváltozatot ismertünk fel ebben, amelynek joggal adhatjuk a „konstruktív” elnevezést, a szó nem csupán „építő” jelzői értelmében.

A kipróbált pedagógiai gyakorlati mechanizmusok felől tekintve, a mai magyar drámapedagógia új metódusát olyan pedagógiának látom, amely az alkotás örömét adja diáknak és tanárnak egyaránt, mégsem mond le a tanulás komolyságáról, hanem tudatos, alternatívákban gondolkodó építkezés, tanulóközpontú, szinergikus együttműködések kialakító, folyamatszerű és élményeken alapuló tanítás-tanulás. Az átgon-

dolt és folyamatosan reflektált strukturáltság keretében határozott pedagógiai célokat kíván megvalósítani. Szándéka szerint a résztvevők személyes szinten tapasztalhatják meg a feldolgozni kívánt témában rejlő általános emberi jelentéstartalmakat (Kaposi, 2004), és az élményszerű, szituatív tanulási folyamat során bekövetkezhet a megértés megváltozása. Nem agymosással, nem manipulációval, nem megfélemlítéssel, hanem játékos, felfedező tanulással. Így válhat a konstruktív drámapedagógia a jövő alternatív pedagógiájává.

### Felhasznált irodalom

- Bábosik István (2004): Neveléelmélet. Osiris Kiadó, Budapest
- Comenius, J.A. (1992): Didactica magna (Nagy oktatástan). Seneca Kiadó, Pécs
- Cronbach, L.J., és Meehl, P.E. (1955): Construct validity in psychological tests. Psychological Bulletin, 52, 281-302. <http://psychclassics.yorku.ca/Cronbach/construct.htm> 2007.07.13.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): Flow – az áramlat –, a tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Feketéné Szakos Éva (2002): A felnőttek tanulása és oktatása új felfogásban. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Józsa Krisztián – Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. Magyar Pedagógia 104. évf. 3. szám, 339–362. Budapest
- Kaposi László (szerk.) (2004): Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában. Országos Bűnmegelőzési Központ – Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
- László Ervin (1999): A tudat forradalma. Új Paradigma, Budapest
- Majzik Lászlóné (szerk.) (1998): Cseppben a tenger. Az iskolaautonómia Európában. Új Pedagógiai Szemle, 1998. 09. Budapest
- Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle. 2000.07.-08. Budapest
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I-III.). Iskolakultúra. 1997/02-04. Pécs
- Németh András (1998): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. In: Iskolakultúra. 1999. Pécs. 6-7. sz.
- Vágó Irén (2002): Az LLL fogalmának értelmezési lehetőségei a közoktatásban. A tanulás Kora. Új Pedagógiai Szemle. 2002. Budapest
- Zalay Szabolcs (2006): Konstruktivizmus és drámapedagógia. Iskolakultúra, 2006/1. Pécs
- Zsolnai József (1996): Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

## Lecke és az ő tanulságai

Tóth Zsuzsanna

A kérés az volt, hogy gondoljam át, s írjak róla, mit tudnak majd hasznosítani a Színházi lecke elnevezésű rendezvényen (2010. február 27-én) elhangzottakból saját drámapedagógiai munkájukban azok, főként pedagógusok, akik részt vettek rajta. Mondták azt is, röviden írjak.

Ha nagyon szüksézsavú lennék, azt írnám – aki okosan hallgatott, annak mindenképpen tanulságos volt. De ennél azért bővebb véleményem van.

Azt gondolom, nem lehet eléggé dicsérni ezeket az alkalmakat, amelyek a Marczibányi Téri Művelődési Központ a Magyar Drámapedagógiai Társasággal karöltve szervez, s amely rendezvények a színház műhelyitkaiba engednek bepillantást, az alkotói folyamatot láttatják, teszik élményszerűvé. Ez alkalommal az előadók a végeredmény felől közelítették a témát. Ebből az aspektusból eleve befolyásol minket a létrejött produktum ismertsége, minősége – vagyis hogy a befogadói oldal ismeri-e az alkotót s művét –, és valljuk be, erősen befolyásol az adott előadó műveihez való viszonyunk is. Mindenesetre elgondolkodtató volt, ahogy az igazán neves és érdemdús alkotókat mennyire érdekelte közönségük, mennyire gondolkodtak abban, hogy valóban használható tudást (tudásmorzskákat) hullajtsanak elének. Nyilván ennyire változatos volt a befogadói attitűd is – az élvezetes együttgondolkodástól, a tiszteletteljes távolságtartáson át a berzenkedésig.

Hogy mit lehetett tanulni? Főként azt, hogy ha valaki komolyan veszi magát, munkáját, közönségét – akkor a folyamatos kérdés állapotában van. Nagyon helyesen megválasztott alcímével a rendezvény maga kínálta fel a megoldást és annak lehetetlenségét; *alapleckék, műhelytitkok – ami tanulható, és ami nem tanulható, de talán elleshető.*