

rendező s a rendező az író – hozta magát nehéz helyzetbe. Hiába tartja ő divatos, „schimmelpfennigi” eljárásnak a hajdani irodalmi színpadok évtizedeken át dívó mozdulatlanságát, itt ez inkább csak kényeszmegoldásnak tűnik. A rendelkezésükre álló három hónap alatt nagyon sokat dolgozhattak. Ahhoz azonban, hogy az előadásban alig megcsillanó kollektív erő megjelenjék, válogatatlan gyerekcsoport, s több éves(!) fejlesztő munka szükséges, mely az esetenkénti egyéni szereplésvágyat és az óhatatlanul megjelenő felnőtt modorosságokat is jótékonyan kanalizálni képes.

Ami most összeállt, az most már így marad. Értékei letagadhatatlanok, hibáit udvariassággal lenne nem észrevenni. Viszik sokfelé, s hamarosan angolul is bemutatják. Csak kívánni lehet, hogy az a törekény és fontos mag, ami a munka lényege, ne roppanjon össze a produkció utaztatása során.

Gondolatkövetés

Telegdy Balázs könyvismertetői

Zalay Szabolcs: A konstruktív drámapedagógia alternatív áramlata

A Magyar Drámapedagógiai Iskola.

Doktori (PhD) értekezés. Pannon Egyetem, Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi és Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Program. Témavezető: Dr. Vassné dr. Forintos Klára

Tág összefüggéseket teremt Zalay Szabolcs, amikor bevezetőjében arról ír, hogy a korunk globális problémáival való szembenézésben, az új kihívásoknak való megfelelésben kulcsszerepe van a pedagógiának. Ahhoz azonban, hogy a pedagógia meg tudjon felelni ezeknek az elvárásoknak, jelentős változáson kell keresztül mennie, ugyanis válságban van. Nem új keletű ez, már a XIX. század végétől kibontakozó reformpedagógiák is a válságból való kilábalás megoldási kísérletei voltak. Ezeknek az irányzatoknak a fejlesztő hatása a magyar közoktatási rendszeren azonban alig érezhető, de ennél sarkosabban fogalmaz a szerző, amikor felteszi a költői kérdést, hogy „Miért van az, hogy a XXI. század elején a magyar átlag iskola még mindig unalmas, élet nélküli, antidemokratikusan működő és csak minimálisan hatékony?”. Mielőtt pedagógusi önértékünk tiltakozna az általánosító kijelentést olvasva, próbáljuk lényegét tekintve igaznak elfogadni, és gondoljunk arra, hogy az új pedagógiai módszerek és szemléletek milyen lassan vernek gyökeret a hazai gyakorlatban, és történt-e a rendszerváltás óta a közoktatás egész rendszerét érintő, a gyakorlatban is érvényesülő, valódi reform? Zalay kutatásának az alapszándéka, hogy olyan pedagógiai rendszert mutasson fel, amely képes lehet arra, hogy egy ilyen átfogó reform alapja legyen. Az ambíciózus vállalkozás két pedagógiai szemlélet ötvözésében látja az utat, létrehozva a konstruktív pedagógia és a drámapedagógia egymást erősítő, kiegészítő modelljét, a *konstruktív drámapedagógiát*. Az elméleti háttér kidolgozása, a levezetések mellett két tudományos igényű kutatás is alátámasztja az új pedagógiai rendszer működőképességét.

De ne szaladjuk előre, vissza az elméleti alapokhoz! Korunk válságjelenségei közül három olyan területet nevez meg a szerző, amelynek megoldásában az új pedagógiának véleménye szerint szerepe lehet: az információ áradatnak való kiszolgáltatottság, a tudás szétföredezettsége és az ebből adódó elidegenedés jelensége, és a gyors fejlődés, folyamatos változás. Ebből adódóan mindenféle pedagógiában kulcsszerepet kell, hogy kapjon az információfeldolgozás új módja, az összetett jelenségeket egységes egészként felmutató holisztikus szemlélet, és a gyors változásokhoz alkalmazkodó gondolkodás kialakítása. Szerzőnk állítása szerint létezik olyan pedagógia, amely a fenti kritériumoknak megfelel, mégpedig a nyolcvanas években hazánkban is megjelenő konstruktív pedagógia, amely leginkább Zsolnay József¹ munkáiban körvonalazódott, majd a kilencvenes években újabb beszámolókat, tanulmányokat írtak a témában². Ez a pedagógiaelmélet azonban komoly hiányosságokat mutat a gyakorlat terén. Az elképzelés szerint a drámapedagógiában keresendő ez a gyakorlat, ami keretbe foglalná a konstruktív pedagógiát, létrehozva a konstruktív drámapedagógia irányzatát. Nem kevesebbről van tehát szó, mint annak állításáról, hogy ebből az ötvözetből egy új, erőteljes hatású alternatív pedagógiai irányzat születhet, sőt következtetéseiben még ennél is továbbmegy, és átfogó pedagógiai rendszerről ír. Ez a kutatás első számú tézise, a második

¹ Zsolnay J. és Zsolnay I.: Mi a baj a pedagógiával: Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. valamint Zsolnay J.: A pedagógia új rendszere címszavakban, Tankönyvkiadó, Budapest, 1997. Az irodalmi jegyzet átvétel a szerző irodalomjegyzékéből.

² Nahalka István: Konstruktív paradigma – egy új pedagógia a láthatáron (I-III). Iskolakultúra, 1997/2-4. Pécs; Feketéné Szakos Éva: Új irány a didaktikában: Ismeretelmélet alapú szubjektív vizualizáció, Új Pedagógiai Szemle, 1998/4.; Knausz Imre: A tanítás mestersege, Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 2001. Az irodalmi jegyzet átvétel a szerző irodalomjegyzékéből.

pedig az, hogy a konstruktivista pedagógia fogalmai „reprezentatív gyakorisággal jelennek meg a tanítási dráma fogalomrendszerében.”³ A tézisekre nyolc hipotézis épül, amelyek egyrészt arra vonatkoznak, hogy a drámatanárok fogalomhasználatában és elméleti alapvetéseiben gyakran jelennek meg a konstruktív pedagógia elképzelései, másrészt arra, hogy a drámaórákon a gyerekek kevesebb szorongást élnek át és több élményhez jutnak, különösen a konstruktív szemléletű tanárok óráin.

A kutatásban egy 25 fős kísérleti csoport és egy hasonló számú kontroll csoport vett részt. A kísérleti csoport tagjai olyan gyakorló drámapedagógusok voltak, akik elvégezték a Magyar Drámapedagógiai Társaság akkreditált 120 órás drámapedagógiai képzését, a kontroll csoport pedig szintén gyakorló, de nem képzett tanárokból állt. Valamennyien egy tanári és részvevői kérdőíveket kaptak. A konstruktivizmus és a drámapedagógia összefüggésrendszerét vizsgáló tanári kérdőív kérdéseire rövid esszéekkel kellett válaszolniuk a tanároknak, a részvevői tesztet pedig a drámaórákon részt vevő, véletlenszerűen kiválasztott diákok töltötték ki, és a különböző tanórákon szerzett élményszint mérésére vonatkozó úgynevezett „flow-teszt” volt. A tanárok három kérdéscsoportot kaptak a következő témákban: kérdések a drámapedagógiáról, a foglalkozás tervezéséről, a foglalkozás folyamatáról. A válaszok feldolgozása alapvetően a tartomelemzés és az összehasonlító elemzés módszerével történt. A tartomelemzés során először a szövegtartalom adatokká alakítása történt meg, ezt hívják kódolásnak, majd az így szerzett adatokkal összefüggés-feltáró elemzéseket végzett a kutatásvezető. Ilyen elemzés volt például a konstruktivizmussal kapcsolatos fogalmak gyakoriságának mérése. Már talán ennyiből is látszik, hogy tudományos igényű és módszertanú kutatásról van szó, ezzel is gyarapítva a kevés számú, hasonló igényű drámapedagógiai témájú írások számát.

A tudományosság azonban nemcsak eszköz, hanem cél is ebben a tanulmányban. A drámapedagógia elméleti háttérének kidolgozásához a hidat a konstruktív pedagógia adja. A téma rendszertani helye című alfejezet alapos érveléssel és tudományos apparátussal állítja fel azt a rendszert, amiben a konstruktivista drámapedagógia helyet foglalhat.⁴ Körvonalazódik egy emberarcú, szociálisan érzékeny, modern élménypedagógia, amely több ponton rokonságot mutat a konstruktivista pedagógiával, elsősorban az ismeretelméleti területen. A konstruktivista filozófia ugyanis „arra keresi a választ, hogy az ember mint szubjektum, aki látszólag a külvilágtól mint objektumtól különállva, bár abból eredeztetve létezik, hogyan válhat mégis ennek a világnak az alkotójává”. Akárcsak a drámapedagógia megismerés-elméletében, a konstruktivista pedagógiában is döntő szerepe van az előzetes tudásoknak, modelleknek, amelyekkel megközelítjük a valóság dolgait, és amelyeket folyamatosan frissítünk és ellenőrzünk. Elképzelésük szerint a tevékenység és az öntevékenység biztosítja a gyerekeknek, hogy meglévő elképzeléseiket összevegyék tapasztalataikkal, és mások elképzeléseivel. A közös alapokat keresve elmondhatjuk, hogy mindkét pedagógiai irányzat tanulás- és résztvevőközpontú, elismeri a gondolkodásmódok sokféleségét, tiszteli az egyének saját világvilágát, és lemond az abszolút igazság képzetéről, helyette különböző alternatív világvilágteremtési kereteket állít a diákok elé, arra készítve őket, hogy ezek segítségével értelmezzék tapasztalataikat. A pedagógiai konstruktivizmus tanuláselméletének középpontjában a tudás fogalma áll, ami alatt nem információtömeget, hanem a társadalomban való hatékony cselekvéshez szükséges komplex tudást értenek, amelyben a képességek és az ismeretek szerves egységet alkotnak, nem szétválaszthatóak. A vizsgált problémákat „valós kontextusba” ágyazottan kell feldolgozni, ami alatt gyakran tanórán, sőt iskolán kívüli helyzeteket értenek, másrészt az ismeretforrásokban gazdag tanulási környezet megteremtését. A motivációs lehetőségek közül a játékot, a felfedeztetést és a tanárt, mint ismeretforrást és hiteles személyiséget preferálja. Akár a dráma, változatos tudományközi kapcsolódásokra törekszik, a különböző valóságkonstrukciók közötti kapcsolat megteremtését tűzi ki célul. Ismerős lehet a drámatanárok számára a

³ Itt egy rövid kitérőt kell tegyek. Hasonló témakörben jelent meg Konstruktív dráma címmel kiadvány, amely szintén be kívánja vezetni az új fogalmat, félreérthető módon, mintha a drámapedagógia valamiféle új irányzatáról lenne szó. Mindkét esetről azt gondolom, hogy pusztán elméleti levezetésről, lehetőségéről beszélhetünk; a drámapedagógiai gyakorlatra a konstruktív pedagógia elmélete nem tudott hatni, nem is tudhatott igazán, mert a szakma számára éppen ezen írásokból derül fény a kétféle szemlélet rokonságának gondolatára. A kifejezés tehát a drámapedagógia egy eredendően meglévő aspektusának jelölésére vonatkozik, és nem annak a gyakorlatban létező egyfajta alternatíváját jelöli.

⁴ Van azonban néhány olyan pontja ennek a gondolatmenetnek, ami számomra nem világos, alapvető kérdéseket vet fel bennem. Rögtön az első, ontológiai szempontú megközelítésnél ezt írja a szerző: „már itt kijelenthetjük eddigi tapasztalataink alapján, hogy a drámapedagógia ez a változata határozottan elkülöníthető más pedagógiai, ezen belül a drámapedagógiai társadalmi alrendszerektől, tehát immáron önmagában is létező komplexum, amely sajátos, csak rá jellemző alkotóelemekből áll...”. Bevallom, végig nem teljesen világos, hogy mit jelent a konstruktivizmus elveit megvalósító dráma, és mit jelentenek a másféle „drámák”. Valóban a drámapedagógia egy változatáról lenne szó? A későbbiek alapján egyértelmű, hogy a szerző a magyarországi tanítási drámára gondol, mint az angol modell valamiféle továbbfinomított változatára. Ezek szerint a tanítási dráma lenne a konstruktivista dráma, minden egyéb drámás forma pedig nem?

konstruktivista didaktika egyik sajátos „ajánlása”, a perturbáció is, ami „zavarkeltést”, meglepő hatást jelent, és hozzájárul a konceptuális váltáshoz.

A dráma pedagógiai filozófiájának megalkotásához a konstruktivista pedagógia fogalmai, elképzelési közül több is felhasználható. Az egyik ilyen a személyes tudás, egyáltalán a személyesség ideája, ami azon alapszik, hogy a világ a maga objektivitásában nem befogadható, csakis a róla alkotott különböző elképzeléseinken keresztül, saját gondolkodási és érzelmi struktúráinkba ágyazottan. A személyessé vált tudás kialakításának egyik hatékony módja a drámában, hogy különböző szerepekben próbálhatjuk ki elképzeléseinket egy adott problémáról, ütköztethetjük őket más struktúrákkal, és így következik be a probléma belsővé vált megértése. Másrészt egyéni konstrukcióinkat „eddigyi élettörténetünk, külső és belső meghatározottságokkal együtt, erőteljesen determinálja”. A bejövő új információkat átszűrjük egyéni tapasztalatainkon, és vagy megtartjuk, vagy átértelmezzük, vagy elvetjük. Ez a „biográfiai szintézis”, amely folyamatot a tanítási dráma számos eszköze segíti. Egy másik fogalom, a biológiától kölcsönzött „autopoézis”, ami témánk vonatkozásában a saját világ, saját valóság építését jelenti. A világok közötti kapcsolattartásban a dráma fontos segítséget adhat, hisz minden drámai helyzet alapja a világok közötti feszültség. A drámabeli szerepcsere, nézőpontváltás szembesít minket mások meglévő struktúráival, lehetőségünk van a játékon belül ezeket megvizsgálni, „szétszedni”. A dráma tudásfelfogásában is központi helye van a tudás adaptivitásának, vagyis társadalmi alkalmazhatóságának. Közeli rokonság, talán azonosság fedezhető fel a dráma „megértésbeli változás” fogalma és a konstruktivisták „konceptuális váltás” kifejezése között. Ez a rekonstrukció jelensége, amikor olyan hatás ér minket, hogy megváltoztatjuk eddigi elképzelésünket egy adaptívabb látásmód kedvéért. Rendszeralkotó sajátosság a tanulás kompatibilitása, az új információk találkozási pontja a régiekkel, az új struktúrák beépülése a régiek közé, vagy a más elképzelések iránti fogékonyság, tolerancia. Konstrukcióinkat viszont nem tudjuk közvetlenül összevetni, csak a nyelven keresztül, ezért a drámabeli nyelvhasználatnak kiemelkedő jelentősége kell legyen a pedagógia elméletében. Ezekből a „közösségekből” rajzolódik ki a tanítási dráma távlati lehetősége arra, hogy a pedagógiai paradigmák között helyet követeljen magának. Végső soron a legerősebb „érv” arra vonatkozóan, hogy a konstruktív pedagógiafilozófia a dráma szemléleti háttere, a dráma pedig a konstruktivista didaktika egyik lehetséges megvalósítója lehet, maga a kutatás. Ez pedig nagyrészt igazolta az előfeltevéseket. Arra a kérdésre, hogy a konstruktivizmus jellemző fogalmai milyen gyakorisággal jelennek meg a drámatanárok fogalomrendszerében, egyértelműen pozitív válasz született. Mind az elméleti alapok, mind a tervezés és a megvalósítás terén a drámatanárok által említett fogalmak több mint ötven százaléka kapcsolatba hozható a konstruktivizmussal, jelentős mértékben a 120 órás képzésben részt vett tanárok válaszainak köszönhetően.

A kutatás eredményeit Zalay külön fejezetben foglalja össze. Az összefoglalás összefoglalása helyett jelen cikk keretein belül most csak néhány olyan megfogalmazást szeretnék kiemelni a drámapedagógia alapelveire vonatkozó első kérdéscsoportból, amelyekben a kísérleti vagy a kontroll csoport nagyon nagy százalékban egyetértett, vagy amelyek a konstruktivizmussal közeli rokonságban vannak. A drámapedagógia fogalmáról például a kísérleti csoport tagjai száz százalékban gondolták azt, hogy módszer, eszköz- vagy módszeregyüttes, és több mint nyolcvan százalékban hangsúlyozták, hogy a dráma cselekedtetve tanít. A drámapedagógia és a pedagógia viszonyára vonatkozó kérdések válaszaiban a kísérleti csoport több mint negyven százalékban gondolta, hogy a dráma viszonylag szűk körben ismert, és majdnem harminc százalékuk, hogy a szakemberek nem veszik elég komolyan, inkább a túrt kategóriába tartozik. Érdekes, hogy a kontroll csoport hívta fel a figyelmet arra, hogy a tanterv szűk kereteket szab a drámának, túl kevés az óraszám. A drámapedagógia kulcsfogalmait feszegető kérdésre a kísérleti csoport több mint hatvan százaléka a játékos tanulást, nevelést, és több mint negyven százaléka a fókuszot nevezte meg, a kontroll csoport a játékos tanulás mellett jelentős százalékban a szituációs játékot, a feszültséget, a konfliktust és az átélést, tehát jellemzően a színházi megjelenítés eszközeit. Nem meglepő, hogy ebben a kérdésben lett a legnagyobb eltérés a képzett és a „képzetlen” csoport között. A magyar drámapedagógia legfontosabb feladatának a kísérleti csoport negyven százaléka az elvek és a gyakorlat elterjesztését és az oktatás-szervezési attitűdváltást tartja, míg a kontroll csoport elsősorban nem „mozgalmi”, hanem fejlesztési feladatokat fogalmazott meg, legnagyobb arányban a megértésben bekövetkező változást. A mai magyar drámapedagógia legfontosabb céljának a kísérleti csoport ötvenkét százaléka a tanárképzésbe való beépülést tartja, míg a kontroll csoport a szituációk megjelenítését. Két kiugró értéket találunk arra a kérdésre, hogy mennyire érvényesül a drámapedagógia elmélete és módszertana a gyakorlatban: a kísérleti csoport ötvenkét százaléka szerint a gyerekek nehezen értelmek a dráma szabályrendszerét, a kontroll csoport szerint azok a drámatanárok, akik gyakorolják ismereteiket, komoly eredményeket tudnak felmutatni. A képzett drámatanárok több mint harminc százaléka hagyományos órákon is használja a drámát, míg a kontroll csoport csak modulként beépített órakeretben, illetve műsorok szervezésénél. Az ars poetica

megfogalmazásában az egyetlen kiugró eredményt a kontroll csoport hozta, akik majdnem nyolcvan százalékban a játszva tanulást, nevelést nevezték meg (ezek szerint a kulcsfogalmak és az ars poetica nem vált el egymástól a válaszadók értelmezésében), de mindkét csoport jelentős százaléka gondolt az örömteli alkotásra is. A megvalósítás módszertanában a képzett kísérleti csoport a tudatos tervezést és a rögtönzési készséget, valamint a kreativitást jelölte meg, míg a kontroll csoport a szakma szeretetét, a jó hangulatú órákat és a tanár segítő, koordináló szerepét. Külön fejezet foglalkozik a válaszok „konstruktivizmus értékével”, amiből az derül ki, hogy a kísérleti csoport tagjai több mint kétszer annyi konstruktív említést tettek, mint a kontroll csoport. Ezzel kapcsolatban nem tudom nem megjegyezni, hogy nem tudtam teljesen eligazodni, hogy mitől konstruktív egy említés, és mitől nem, pontosan milyen alapon hozta egyiket-másikat összefüggésbe a konstruktív pedagógiával⁵ a szerző.

Kiemelt figyelmet érdemel a kutatás második fele, melyben Zalay a tanórákon átélhető öröm, élmény, boldogság, illetve az ezekkel ellentétes unalom, félelem, szorongás érzések jelenlétét vizsgálta tanítási drámaórákon rész vett tanulóknál. A vizsgálat elméleti háttérét Csíkszentmihályi Mihály „flow elmélete” adja, amit az Oláh Attila által kidolgozott élmény-tesztek segítségével alkalmazott a szerző kutatásában. Az elmélet szerint a „flow” állapot akkor áll elő, ha egy tevékenységbe annyira belemerülünk, hogy az a tökéletes élmény örömet nyújtja, a képességek és a lehetőségek egyensúlyba kerülnek. A vizsgálat végső eredménye ezen a téren a várakozásokhoz képest meglepőnek mondható, ugyanis bár a többi tantárgyhoz képest (matematika, történelem, magyar) magasabb élmény-fokot értek el a drámaórák, de ez a különbség nem számít jelentősnek, kiugró mértékűnek. Jól teljesített a dráma az unalom-fok mérésekor is, amennyiben a legalacsonyabb mértékű volt az összes tárgy közül, igaz, hogy például a történelem órákhoz képest, megint csak nem jelentős mértékben. Végül hasonló a helyzet a szorongás-fok terén is, az ideálishoz közelítő alsó tartományban szerepel a dráma, de újra elmondható, hogy nem kiugró mértékben.

Ez az a pont, ahol nem halogathatjuk tovább, hogy a tanulmány tudományos módszertanáról egy rövid kitérőt tegyünk. Nem a „kötözködés” szándéka vezet, hanem az a szerző által is hangoztatott cél, hogy a drámapedagógiai szakirodalomban megjelenjen a tudományos gondolkodás és módszertan. Zalay kutatása jelentős lépés ezen a téren, dolgozata jelenlegi formájában azonban több módszertani kérdést felvet, melyet éppen állításainak hitelessége miatt lenne fontos tisztázni. Mindenekelőtt szeretném a statisztikában kevésbé jártas olvasók számára dióhéjban összefoglalni azokat a fogalmakat, amelyek a kvantitatív elemzés elengedhetetlen elemei, mert ezek garantálják, hogy az elemzés olvasói pontos képet kapjanak a bizonyítani kívánt jelenségekről. Ezek közül a legfontosabb a szignifikancia fogalma. A leggyakrabban feltett kérdés egy tudományos vizsgálat során, hogy két dolog (vagy csoport) különbözik-e egy bizonyos tulajdonság alapján, vagy sem. Ha végzünk egy mérést a két csoporton belül, majd az eredményeket összehasonlítjuk, soha nem fogjuk pontosan ugyanazt az értéket kapni a csoporton belüli apró egyéni eltérések miatt. A kérdés csak az, hogy a különbség, amit kaptunk, tényleges, szisztematikus eltérésre utal-e a két csoport között, vagy csak a véletlen „zaj” okozza azt. Ennek eldöntésére dolgozták ki a statisztikában használt próbákat, amelyek a bemeneti adatok típusának, a vizsgált minta nagyságának és a megengedett elsőfajú hiba (α) megengedett szintjének megadása után egyértelműen kimutatják, hogy az észlelt különbség szignifikáns-e. A szignifikancia képzeletbeli illusztrációja a következő: ha ugyanazt a kísérletet két azonos csoport között végeznénk el százszor (ahol nem várunk semmilyen valós különbséget, hiszen mindkét csoport elvileg ugyanolyan tagokból áll), akkor a száz esetből hányszor adódna akkora vagy nagyobb eltérés a két csoport értékei között pusztán a véletlen műveként, mint amelyet a mi két vizsgált (szerintünk eltérő) csoportunk között tapasztaltunk? Minél kisebb arányban produkálna a pusztán véletlen ekkora különbséget, annál biztosabbak lehetünk benne, hogy van valami a háttérben, ami a két csoportunk különbségét okozza. Ha az elsőfajú hibát az általános konvenció szerint $\alpha=0,05$ -re állítjuk be, akkor az az eltérés számít szignifikánsnak, amelynél nagyobb csak az esetek 5 százalékában állhatna elő a véletlen műveként. Annak a valószínűségét, hogy a véletlen is okozhat ekkora eltérést, p -vel jelöljük, ezért ha $p<0,05$, akkor a tapasztalt különbséget szignifikánsnak ítéltjük. Így aztán annak érdekében, hogy az állításaink alátámaszthatóak, összevethetőek és értelmezhetőek lehessenek a többi kutató számára, mindenképpen szükség van arra, hogy leírjuk, hogy pontosan milyen próbát használtunk a két csoport összevetésére, és hogy az észlelt különbség szignifikáns-e, és ha igen, mennyire (minden esetben meg kell adni a p pontos értékét). Így nem kell a „szemmértékünkre” támaszkodnunk annak eldöntéséhez, hogy egy különbség nagy vagy kicsinek számít, és hogy létezik-e egyáltalán. Ebben a tanulmányban is szükség lenne arra, hogy a szerző jobban beavassa az olvasót ezekbe a részletekbe (pl. leírja az összehasonlítások-

⁵ Csak két kiragadott példa: „k” betűt kapott a magyar drámapedagógia legfontosabb céljaira vonatkozó kérdésre adott válaszok közül az „erős érdekképviselő az MDT keretében”, de nem minősült konstruktivistának a „nőjön azoknak a tanároknak a száma, akik izgalmasan tanítanak”, a dramaturgiai eszközök közül pedig konstruktivista lenne például a fórum-színház, de nem az a kontraszt. Miért is?

nál használt statisztikai próba fajtáját és a szignifikancia „erősségét” a pontos p-értékek megadásával), annál is inkább, mert a kutatása ihletésére remélhetőleg több hasonló vizsgálat is születik majd, és az eredményeket csak így lehet majd egymással összevetni.⁶

Végül elmondhatjuk, hogy a dráma önállóan fejlődő elméleti háttérrel rendelkezik, többek között alakulóban, formálódóban lévő saját tanulásemeléttel is. Természeténél fogva ötvözi magába más tudományterületek eredményeit, keresi megtermékenyítő elméleteit, másrészt inspirálóan hat más szakterületekre. „Összeházasítása” a konstruktív pedagógiával érzésem szerint túl közeli kapcsolat, túl gyors megállapodás lenne, amiből nehéz kihátrálni, ha már nagyon sok kompromisszumot kell kötni – és kérdés, hogy mennyit kell majd.



Színház és Pedagógia

Elméleti és módszertani füzetek 1. 2. 3.

Káva Kulturális Műhely, anBlokK Egyesület, 2009

Egy vállalás, és sok nem vállalás. A nézőpont, ahonnan a kötetekre nézek, a meglévő tudását bővíteni akaró, munkájához segítséget remélő gyakorló drámatanárré. Túl azon, hogy más releváns szakértelmem nincs, alapot teremtenek erre a sorozatot gondozó szerkesztők és szerzők vállalásai, célkitűzései is, miszerint a „drámapedagógiai módszerekről való gondolkodás”-ban kívánnak segítséget nyújtani, a könyvekből megtudhatjuk, hogy az ismertett társadalmi performansz-modellek miben járulnak hozzá a drámapedagógiáról szóló gondolkodáshoz, illetve új megvilágításba fog kerülni a drámás tevékenység. Az egész sorozatot ajánló hátsó szövegben pedig azt találjuk, hogy „Olyan szövegek publikálására vállalkozunk, amelyek a társadalomtudományok, a pedagógia és a pszichológia diszciplínái felől értelmezik a drámán alapuló pedagógiai tevékenységeket”. Mindezek a nagyobb részt elméleti igényű célok mégsem tántorítják el a módszertanra fogékony olvasót, aki mindenben hajlamos hazavihető tapasztalatot keresni. Nézőpontom korlátaiból következik az a sajátosság, hogy írásom nem teljesíti a kritika műfaj számos követelményét, hisz a legtöbb tanulmányíró szakterületén nem vagyok otthon, írásaikat tehát megérteni, önmagam számára értelmezni próbáltam, majd összevetni meglévő drámapedagógiai tudásommal. Amit tehát vállalni tudok, az a reflexió. Megpróbálom mások számára is értelmezhető módon összefoglalni – egy recenzió keretei között maradván –, hogy milyen szakmai kérdéseket és gondolatokat indítottak el bennem a könyvek. Az olvasás során alapkérdéseim a következők voltak: A megismert elméletek milyen új nézőpontokat hoznak a dráma elméleteiről szóló szakmai beszédhez? Milyen módszertani következményei vannak annak, ha a drámát ezen elméletek nézőpontjából értelmezzük?

1. Konstruktív dráma

szerk.: Deme János

Konstruktív tanulás. A tanulás és a tudás konstruktivista megközelítése az objektivizmussal való szembenállásban rajzolódik ki talán a legjobban. Az objektivisták és az erre épülő pedagógia szerint a valóságos világ objektumai és összefüggései a szubjektumtól függetlenül léteznek, és megismerhetők. A tudás ezen objektív tények megismeréséből és visszatükrözéséből áll. A tanárok célja, hogy átadják ezt a tudást, a tanulók pedig, hogy változatlan formában átvegyék a tanárok értelmezését, és beépítsék gondolkodásukba. A diák ebben a folyamatban jellemzően passzív, elméje egy „üres tartály”, amit fel kell tölteni, a tanár pedig megfellebbezhetetlen tekintélyszemély, a tudás közvetítője. A hangsúly tehát a tananyagon, annak átadásán és a tanáron van. Ezzel szemben a konstruktivisták szerint tudásukat az egyének konstruálják, nem egy objektív valóságot értelmezünk vele, hanem a tapasztalatunkból felépült világot. A valóság a radikális konstruktivizmus szerint „olyan dolgok és összefüggések hálózata, melyekre életünk helyzeteiben hagyatkozunk, tudva, hogy mások is ezekre hagyatkoznak”. Egy modell, fogalom akkor helytálló, ha használható egy adott kontextusban. A tanulás a jelentések és értelmezések kidolgozása, a hangsúly az értelmezések elmélyítésén, a fogalmak kidolgozásán van, melyen keresztül a tapasztalati világ értelmet nyer számunkra. Ebben a folyamatban a tanár „bába a jelentés megszületésénél”, és nem a tudásátadás üzemvezetője, a dolga pedig, hogy diákjai valóságát, mint tőle függetlent megértse, bemutassa a fogalmak többféle értelmezését, és életszerű feladatokkal helyezze összefüggésbe az új információkat. A tanulás

⁶ A tudománymódszertani észrevételek feleségemtől, Mészáros Szofiától valók, aki biológusként kutatásai során rendszeresen dolgozik statisztikai elemzésekkel. Ez úton is köszönöm neki a megjegyzéseit.

módszereiben hangsúlyosak lesznek a reflexív formák, az egyeztetések, az értékelések és a problémamegoldás.

Dirks tanulmányában egy szubjektív és egy objektív tudásanyag feldolgozásán keresztül mutatja be a konstruktivista tanítás-tanulás egy-egy példáját. A kortárs amerikai színházról tartott szemináriumán hallgatóinak a „Mi a művészet?” kérdést kellett megválaszolniuk. Célja az volt, hogy a hallgatókat kimozdítsa a gyakori teljes személyes relativizmus álláspontjából, miszerint „a művészet az, amit ki-kik annak gondol”. A másik példában a tananyag a méretarányos vázlatrajzkészítés szabályai voltak, amit a színpadtechnika kurzus hallgatóinak szeretett volna konstruktivista módon megtanítani. A folyamat első lépéseként a tanulók szembesültek a téma alternatív perspektíváival, értelmezéseivel, és ezekkel átélő módon azonosultak, ez az úgynevezett „kapcsolásos” gondolkodás, amelynek segítségével képes az egyén felfogni az alternatív érveléseket. Az első példa esetében a tanulók tehát megismertek a művészet mibenlétére adott különböző válaszokkal, majd a második fázisban ezeket el kellett tudni rendezniük, megkonstruálva saját tudásukat. A vázlatrajz esetében a szabályok ismertetése helyett a hallgatók a saját maguk által megalkotott rossz szabályok alapján kezdtek dolgozni, így fedezve fel a jó szabályok logikáját tapasztalati úton. A tudáskonstruálási folyamat lépéseit Dirks a következőképp összegzi: alternatív perspektívák megismerése, az értelmezések átélő megtapasztalása, az elméleti anyag megértése azon keresztül, hogy a diák saját magára vonatkoztatja azt, a megismert perspektívák értékelése a reflexión és a kritikai gondolkodáson keresztül, majd a saját személyes perspektíva megkonstruálása.

Konstruktivista elemek a dráma tanuláselméletében. Takács Gábor a legfőbb kapcsolódási pontot a drámapedagógia és a konstruktivizmus tanuláselmélete között az adaptív tudás fogalmában látja, ami alatt olyan a világról alkotott saját elméletek, koncepciók kialakítását érti, amelyek segítik a gyerekeket a környező világhoz való alkalmazkodásban, saját döntéseik megszületésében. Ezekből a koncepciókból épül föl az életünk során folyamatosan változó „világmodell”, ami egyfajta belső értelmezési rendszerként működik, és a jelentéslétrehozás, értelemadás folyamatában szabályozza az új tapasztalatok beépülését, új konstrukciók kialakulását. A dráma úgy lép a folyamatba, mint ami a gyerekek világmodelljét provokálja, és készteti őket új konstrukciók kialakítására, illetve lehetőséget ad „olyan modellek elképzelésére és kipróbálására, amilyeneket eddig nem birtokoltak”. A konstruktivista álláspont szerint a fogalmi váltás akkor jön létre, amikor „az új információ és a belső rendszer közötti ellentmondás a belső rendszer radikális átalakulásához vezet”. A megértés megváltoztatásának konstruktivista elvű leírását Takács Szauder Erik tanulmányából meríti⁷, Karl Popper modelljét idézve. Popper a tudományos felfedezések folyamatát egy képlet segítségével írja le, ami a drámabeli tanulásra alkalmazva így néz ki: a feltáró munka egy problémából indul ki, amire születik egy kiinduló hipotézis, amit cselekvéssel ellenőrzünk, majd következik a hibák kiszűrése, a kritikai szakasz, ami újabb problémákat szül, de ez már egy magasabb szintű tudáson alapszik. Ez a ciklus ismétlődik addig a pillanatig, amíg meg nem történik a konceptuális váltás. Ezt a pillanatot Takács találóan – a színházról kölcsönzött kifejezéssel – a „megértési folyamatban bekövetkező katarzis”-nak nevezi.

A drámabeli tanulás elméletét mindez tovább árnyalja, de újat véleményem szerint nem tesz hozzá. Bolton⁸ ugyan tanuláselméletét a „mintha” játékból vezeti le, mégis már 1979-ben hasonló következtetésekre jut, sőt már hasonló terminológiák is feltűnnek. A gyermeki szerepjátékot elemezve megállapítja, hogy a játékbeli cselekvés mögött létezik egy belső mentális tevékenység, olyan absztrakt fogalmak vizsgálata, amelyek meghatározzák a gyerek „világgal szembeni érzelmi viszonyát”. Ebből következtet arra, hogy a tanulás a drámában elsősorban az *értékelésben* bekövetkező változás során jön létre úgy, hogy a résztvevők a játék fókuszához kapcsolódó szubjektív jelentéstartalmakat találnak, és ezek a megerősítő és tisztázó szakaszokon át az *új nézőpontok, alternatívák kipróbálása* után megváltozhatnak.

Kevés szó esik viszont egy közös fogalomról, a közösségi tanulásról, pedig a dráma egyik kulcskérdéséről van szó. Az első két tanulmányból kiolvasható ugyan, hogy a társadalmi konstruktivizmus az életszerű összefüggésekbe beágyazott tudást támogatja, vagy hogy nagy jelentőséget tulajdonítanak a tanulásban az egyeztetésnek, de a közösségi tanulás konstruktivista modelljét nem kapjuk meg. Érdekes kérdés lenne pedig, hogy a konstruktivista álláspont szerint mi történik, amikor egy csoport tagjai egymástól eltérő világmodellekkel a fejükben közösen hoznak döntéseket, vagy amikor az egyes értelmezések összeütközésbe kerülnek egymással. A konstruktivista tanuláselmélet felfogható a drámában sokat emlegetett jelentésteremtés új nézőpontú megközelítésének is. A témával kapcsolatos jellemző tárgyalások (például Davis és Heathcote) a szemantika és a színházelmélet nézőpontjából foglalkoznak a jel és a jelölt viszonyával, és azzal, hogy ez a viszony hogyan hat az értelemre és a képzeletre, a konstruktivisták pedig gondolkozási

⁷ Szauder Erik, A dráma mint pedagógia I. rész, Drámapedagógiai Magazin, 12. 1996.

⁸ Gavin Bolton, A tanítási dráma elmélete, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993.

folyamatként írják le a jelentésteremtést, mint az egyén belső értelmezési rendszerének tükrét, ami a tanár számára visszajelzés arról, hogy a tanuló milyen saját konstrukciókat hozott létre. Tegyük hozzá, a drámatanár számára is.

A konstruktivizmus tanárfelfogása gazdagíthatja a drámatanár szerepének leírását is egyrészt abban, hogy új képzeteket, magyarázatokat ad annak megértéséhez, hogy a gyerekek hozott tudásának, értelmezési rendszerének figyelembe vétele miért megkerülhetetlen a drámapedagógia területén, másrészt rávilágít arra, hogy a tanárok is saját világmodell alapján értelmezik a környező világukat, ezért a gyerekek valóságát a saját magukéval összefüggésben kell megpróbálniuk értelmezni. Ez a gondolat felveti azt a kérdést, hogy a drámaórák tervezésekor a tanár milyen mértékben épít a saját gondolkodási modelljeire, és mennyire képes a lehetséges tanulói gondolkodásokat figyelembe venni, egyáltalán a drámabeli tanulás mennyire tervezhető. Szintén a tanár feladatához kapcsolódik az a felvetés, hogy a tanár tekintélye azon alapszik, hogy tagja valamely tudásközösségnek, ahová bevezeti a tanulókat, ami a drámatanár tevékenységének talán egy kevésbé tárgyalt dimenziójához lehet adalék, és ráirányítja a figyelmet arra, hogy meghatározzuk a drámatanárok tekintélyhez való viszonyát.

Összegzés. Takács tanulmányában további fogalmak összekapcsolását, közös drámás-konstruktivista értelmezését adja, melyek azonban véleményem szerint a drámapedagógia elmélete szempontjából nem hoznak újat, inkább a két értelmezési rendszer átjárhatóságát illusztrálják, mint például az előzetes tudás vagy a kontextus-elv, másrészt – feltehetően a drámában kevésbé jártas olvasók számára – összefoglalja a tanítási dráma néhány alaptételét. Meg kell még említeni, hogy számos értékes módszertani ismeretet is megfogalmaz, rendkívül érdekes például a tanári kérdezést elemző fejezetben leírt példa, melyben azt mutatja be, hogy egy tárgyból kiindulva pusztán kérdés technikával hogyan lehet eljutni a közös történetalkotásig, de számomra nem meggyőző, hogy ez, és más módszertani megállapítása mennyiben következik a konstruktivista pedagógiával való összevetésből.

Záró gondolataiban ezt írja: „Reményeim szerint sikerült igazolnom, hogy a cselekvés pedagógiája és a konstruktivista pedagógia eszmerendszere meglehetősen közel áll egymáshoz, összekapcsolásuk tehát evidensnek és szükségesnek is tűnik.” Nos, számomra a kötet mindezt nem bizonyította kellő mértékben. Kétségtelen, hogy a két szemlélet között számos érintkezési pont létezik, és elismerem, hogy a konstruktivizmus gondolatrendszerének termékenyítően hathat a dráma elméletére, érdemes továbbvizsgálni a közös kérdésekre adott válaszokat, de nem gondolom, hogy a drámás „tudásközösség” eddigi tárgyalásaihoz képest alapvetően újat, szemléletváltást hozna az összevetés. Éppen ezért nem tudom elfogadni a szerkesztők által bevezetett „konstruktív dráma” fogalmát sem, amennyiben a dráma valamely önálló irányzatáról, modelljéről lenne szó, lényeges eltérésekkel más modellektől, csak úgy, mint ami a dráma egy újabb dimenzióját jelöli. Ennél, véleményem szerint, a kötet kevésbé forradalmi, de egyáltalán nem lebecsülendő újdonságértékét az adja, hogy az elsősorban a pedagógiából, a pszichológiából és a színházelméletből merítő drámapedagógia elmélet tárgyalásaiba egy új filozófiai és pedagógiai tudományterületet von be, másrészt tekintélyes angol nyelvű szakirodalmi háttérrel mozgósít, hírt adva a magyar olvasóknak a témáról.

2. Társadalmi performansz

szerk.: Horváth Kata, Deme János

Alapkérdések, alapvetések. Az előszó és az utószó egyaránt Horváth Kata munkája. Ez a két rövid – az egyik kettő, a másik hat oldalas – írás hivatott a kulturális antropológiai, a kultúraszociológiai tudományterületek és a drámapedagógiai terület összekapcsolására.⁹ Az összevetés alapja az a megfigyelés, hogy a dramatikus tevékenység „mint valamiféle késő modern rítus, integrálja és felnagyítja a társadalom – a gyerekeket is érintő – tipikus konfliktusait és értékkelképzeléseit”. A foglalkozások részvevői ebben a feladatban társadalmi „előadások” szereplői, akik a szimbolikusan strukturált világ értelmezését végzik. A társadalmi performansz fogalmát kifejtő tanulmányok elvileg azért kerültek ebbe a kötetbe, mert a „drámát és a társadalmat több szinten és többféle módon is összekapcsolják,¹⁰ így a drámapedagógia

⁹ Ez a mondat pontosításra szorul. Eddig azt hittem, hogy a szerzők a „drámás pedagógiai módszerek” és a „drámán alapuló pedagógiai tevékenység” meglehetősen pontatlan, nehezen értelmezhető kifejezései alatt a drámapedagógia egészét értik, de legalábbis annak komplexebb formáit, mint például a tanítási drámát vagy a szakértői játékot, de kiderül, hogy az összevetés – elsősorban vagy kizárólag? – a színházi nevelési programokra vonatkozik. Ez fölöslegesen beszűkíti az összevetések lehetőségeit, ezért én a továbbiakban valamennyi komplex dramatikus tevékenységfajtát veszem alapul, ami egyértelműen „átírása”, ha tetstik, meghamísítása a szövegnek, de a bevezetőben felvállalt szubjektivitásomnak ez az egyik következménye.

¹⁰ Mint látszik, az előszóban röpködnek a dráma szó különböző jelentései, így első olvasásra nem világos, hogy melyik drámát fogják a tanulmányok összekapcsolni a társadalommal. A tanulmányokat olvasva hamar kiderül, hogy sajnos igen, az esztétikai drámáról van szó, és a kötet egészének elolvasása után sem egyértelmű, hogy ami igaz az esztétikai drámára, az mennyiben érvé-

performatív értelmezéséhez szükséges elméleti alapokat biztosítják. Ahhoz, hogy megtudjuk, hogy a drámapedagógia társadalmi performanszként való értelmezése, mint gondolat kísérlet milyen eredményeket hoz a drámapedagógia elmélete és gyakorlata számára, tisztázni próbálom a társadalmi performansz fogalmát, annak egyes elgondolásait, modelljeit, majd meg fogom vizsgálni, hogy ezek mennyiben érvényesek a dramatikus tanulási tevékenységekre, végül gondolatindító kérdéseket szeretnék megfogalmazni azzal kapcsolatban, hogy milyen tervezői gondolkozást igényel, ha társadalmi performanszokat dolgozunk fel drámás eszközökkel.

Átmeneti rítusok, társadalmi dráma, esztétikai dráma (N. Kovács Tímea: A színre vitt kultúra). Arnold van Gennep francia etnográfus felfogása szerint az egyének társadalmi élete szociális pozícióik és élethelyzeteik által meghatározott életszakaszok sora. Az egyes szakaszokból való ki-, illetve az újba való belépést az átmenet rítusai szabályozzák és ellenőrzik. A folyamat három szakaszból áll. Az elkülönülés a közösségtől a megelőző státusz lerombolását és az új előkészítését szolgálja, ezt követi a társadalmi helyzetek közötti átmeneti állapot, a liminalitás, ami a törvények, hagyományok, konvenciók közötti állapot, és a világból való kitaszítottág érzetét kelti a rítus alanyában, majd az egyesülés szakaszban az alany újra visszakérül a normák és szabályok világába egy magasabb szinten. Ezt az elképzelést gondolta tovább Victor Turner amerikai antropológus, aki szerint az átmeneti állapot struktúráján kívülsége lehetőséget teremt a társadalmi rend értelmezésére és felülvizsgálatára. Felfogása szerint az átmeneti rítusok olyan szimbolikus cselekvések, amelyek a társadalmi konfliktusok megjelenítésén keresztül kontrollálják „azokat a reakciókat, amelyek a társadalmi rendbe illeszkedést, illetve ennek átmeneti megtagadását kísérik”, céljuk pedig, hogy a társadalmi tapasztalatok értelmezését adják. Turner a modern társadalmakban megfigyelhető, az átmeneti rítusokra hasonlító, dramatizált kulturális gyakorlatok leírására dolgozta ki a társadalmi dráma koncepcióját. A társadalmi dráma egy erkölcsi szabály, társadalmi norma megszegésével indul, ami a közösségen belül törést idéz elő, a törés konfliktushelyzetté fokozódik, majd a záró szakaszban a kitörni akaró csoport újraintegrálódása zajlik. Ez a struktúrát bontó alapszerkezet a ritualitáson kívül is számos más terület jelenségeiben is megtalálható, például a művészetekben, a vallásban, az ellenkultúra megnyilvánulásaiban vagy éppen a népi kultúrában. A liminalitás tehát „egyrészt a lázadás tere, hiszen a társadalom megváltoztatásának útjait jelöli ki”, másrészt a „szabályok és szerepek hatályaon kívül helyezése teret nyit a kreativitásnak”. Fontos megjegyezni, hogy amíg a törzsi társadalmakban a liminális fázis megfordítja ugyan a társadalmi rendet egy időre, de hosszú távon nem ássa azt alá, addig a komplex társadalmak liminoid jelenségei gyakran felforgatják a központi értékeket.

A társadalmi dráma „végső soron az emberi cselekvést meghatározó és létrehozó szimbólumok kapcsolatának és jelentéseinek kidolgozására irányul”. A szimbólumok ebben az értelemben képlékeny fogalmak, olyan események, amelyek jelentésüket az adott társadalmi kontextustól függően képesek változtatni. Ez a szimbólumteremtő tulajdonsága teremt kapcsolatot a színházi drámával, amely felnagyítja és kidolgozza az adott korszak jellegzetes konfliktusait, kommentálva társadalmi drámáit (háborúkat, forradalmakat, változásokat) úgy, hogy a közösség tagjait saját értékeikkel és szimbólumaival szembesíti. A két terület összekapcsolásának színházi oldalával Richard Schechner foglalkozik, aki szerint, ahogy például egy házassági rítus során egy fiatal agglegény férfiből a szertartás idejére érvényes átmeneti nőlegény szerepen keresztül férj válik, tehát a rítus egy másik helyzetbe emeli át, a színház is egy olyan tér, ahol átalakulnak a résztvevő személyek. Másrészt, ahogy a rítus, a színházi dráma is keretbe foglalt tevékenység, ami lehetővé teszi a néző számára, hogy az eseményekre reflektáljon. További hasonlóság, hogy a „résztvevők nem egyszerűen cselekszenek, hanem azt mutatják be, hogy meghatározott cselekvésen keresztül hogyan jön létre valaki: a szerep tehát a viselkedés metakommentárja. (...) A rítusban és a színházban a viselkedés egyszerre az előadás közege és tárgya: úgy tűnik, hogy a színészek etnográfusokként *dolgoznak*, csak hogy a viselkedéssel kapcsolatos reflexióikat nem írásban, hanem a viselkedésen keresztül formálják meg”. Végül érdekes párhuzam, hogy ahogy a rítus esetében is a megvalósult szertartást gyakran hosszasan előkészületeket igényel, a színházi dráma átalakulási folyamata is felkészülő és levezető folyamatokból áll (tréningek, próbák, előadás, utóélet).

A kulturális antropológia oldaláról nézve Turner érdeklődési körébe került az élmény és a tapasztalat. Szerinte a tapasztalat addig nincs lezárva, amíg nincs kifejezve és közölve másokkal valamilyen módon. „A kultúra ilyen megnyilvánulások együttese – a társadalom számára rendelkezésre álló és a másik *szellemének* beleérző áthatolása nyomán elérhetővé tett egyedi tapasztalatok együttese”. A tapasztalatok kifejezései, felszínre hozói a különböző kulturális formák, amelyek új utakat kínálnak a tapasztalatnak, megvilágítják azokat, mint például a színház.

nyes drámapedagógiára, és ez a tudás hogyan teremti meg az elméleti alapokat a drámapedagógia új értelmezéséhez. A félreértések elkerülése érdekében a továbbiakban a drámapedagógia vagy drámafoglalkozás kifejezést használok, ha erről lesz szó.

Társadalmi performansz (Jeffrey C. Alexander: A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között.) Alexander véleménye szerint a mai szegmentált társadalmak is tele vannak szimbolikus, rítusszerű cselekvésekkel, de ezek nem valódi rítusok, mert annak feltételei, a közös hitek a cselekedetek szimbolikus tartalmairól, vagy egymás szándékainak elfogadása nem adott. A dilemma feloldására dolgozta ki a társadalmi performansz elméletét, amely definíciója szerint „az a társas folyamat, amelynek során a szereplők, egyenként vagy közösen egy társas szituáció jelentését közlik a többiekkel”. Igazán hatékony társadalmi performanszok akkor jöhetnek létre a mai korban, ha a szétszakadt elemek (kollektív reprezentációk, szereplők, közönség, a szimbólumteremtés eszközei, színrevitel, hatalom) újraegyesülnek. A társadalmi jelenségeket értelmező kulturális performanszok szereplői a kollektív reprezentációk rendszereit használják, amik ebben az összefüggésben az adott társadalom által lakott és tapasztalt világot értelmező, mindenki számára hozzáférhető, birtokolt vonatkozási rendszerek, mint pl. a mítoszok, hagyományok, társadalmi szerepek. Ezek a reprezentációk olyan szimbólumok, jelentések hálózatából állnak, amelyekről a társadalom tagjai hasonlót, vagy ugyanazt gondolják abból adódóan, hogy ugyanabban a fizikai és társadalmi világban élnek. A szereplők a háttérszimbólumok (háttérjelentések, háttérreprezentációk) tárházából egy forgatókönyv szerint választják ki, hogy milyen jelentéseket akarnak mozgósítani. A performansz akkor működik, ha közönsége „felismeri azokat a kategóriákat, amelyek a szereplők viselkedését meghatározzák. (...) A szereplők és a közönség a valószínű forgatókönyv keresésének folyamatos munkáján keresztül reflektálnak a performanszra”, a cselekvést megpróbálják tehát értelmezni a forgatókönyv segítségével, közös jelentéstulajdonító, értelemkereső munkával. Akkor érezzük igaznak a forgatókönyvet, ha fúzióra lép a közönséggel és a háttérkulturával egyaránt. Az író a háttérjelentések koncentrációját hozza létre a sűrítés eszközeivel.

Társadalmi performansz és drámapedagógia. Takács Gábor egy köteten kívüli tanulmányában kísérletet tesz arra, hogy a színházi nevelési programokat párhuzamba állítsa az átmenet rítusaival.¹¹ Ezek szerint az elválasztási szakaszban a gyerekek kilépnek a megszokott iskolai közegükből, az átmenet a foglalkozás ideje, amikor megszűnik számukra a külvilág, majd az iskolába visszatérő csoport beépíti mindennapjaiba a foglalkozáson tapasztaltakat. Horváth Kata ennél árnyaltabban, de hasonlóképp fogalmaz – számomra érthetetlen módon a harmadik kötet bevezetőjében, és nem itt – amikor arról ír, hogy egy színházi nevelési program során „a mindennapok jelentései és viszonyai kimozdulnak mindennapos kontextusaikból, (...) egy elkülönülő térben újrafogalmazódnak, (...) hogy aztán a résztvevők e kimozdított jelentések tapasztalataival folytathassák mindennapjaikat”. Számomra a rítus és a drámafoglalkozások egy az egyben való megfeleltetése erőltetettnek tűnik, több ponton nem stimmel, például a gyerekek mint csoport, és mint egyének nem feltétlenül vannak életszakasz-határon, valamint az átmenet állapotára sem igaz, hogy a résztvevők kiszakadnak erre az időre a társadalomból, hisz tanárok, felnőttek, szabályok, óratervek, időpontok stb. rendezik tevékenységüket. (Ez a kérdés egyébként szintén a harmadik kötetben, Horváth Kata munkájában kerül a helyére.)

Az átmeneti rítus fogalmánál maradva, ha maga a drámafoglalkozás nem is tekinthető rítusszerű performansznak, de érdemes végiggondolni, hogy a csoportra épülő drámodellek esetében a fiktív közösség kontextusának kialakításakor, ahogy felépül a közös normák, hitek, értékek rendszere annak érdekében, hogy lehetségessé váljon mindezek értékelése, értelmezése, adott esetben felülvizsgálata, az egy kicsit olyan, mint ahogy a törzsi társadalmak működtetik a rítust. Ahogy a rítus esetében, ebben a fiktív világban is a rítusszerű cselekvések¹² során a kollektív jelentések megjelenítése, és a megjelenítésből adódóan a drámamunka „megcsináltsága” – például a feszültség, a tér szervezése, a ritmus stb. – teszi lehetővé a társadalmi jelenségek megfigyelését. Nem lényegtelen különbség azonban, hogy az értékek és a világnézet közös nyelvét mesterségesen teremtjük meg a fikcióban, szemben a törzsi társadalmakkal, ahol ezek a közösség tagjai számára valóban meglévő közös dolgok. A liminalitás távolságtartása, struktúráján kívülsége véleményem szerint nem a drámafoglalkozás körülményeiben keresendő tehát, hanem a fikció működésében, ahogy egyszerre szűnik meg és ismerünk rá a körülöttünk lévő világra az általunk teremtett világban.

A résztvevők és a fikció közötti kapcsolódást többek között a szerep teremti meg, és ezen a téren érdemes figyelni a színház és a rítus kapcsolatának fent említett kutatási eredményeire. Ahogy az idézett házassági rítusban a rítus alanya a vőlegény szerepen keresztül új helyzetbe kerül, új szerepet vesz fel mint férj,

¹¹ Padlövőza a színpadon – színházi nevelési programok Magyarországon; Színház XLII. évf. 2. szám (2009. február); 42-49. old. Talán a keletkezéstörténet az oka, hogy az ide kívánczoló gondolatsor nem került be a kötetbe, de pontosan az ilyen típusú felvételek segítenének a drámapedagógus szakmának a kapcsolódási pontok megtalálásában.

¹² Gondolhatunk itt akár a Neelands által leírt konkrét konvencióra, vagy a drámamunkát átszövő komplex szertartásszerű munkaformákra.

felmerül a kérdés, hogy a drámaórákon ideiglenesen magunkra vett szerepek mennyiben működnek közvetítő szerepként a társadalmi gyakorlat szerepei felé. Gyakorlatibb szinten ez azt a kérdést veti fel, hogy a drámaórákban játszható szerepeket tervezve tanárként kellő mértékben figyelembe vesszük-e, hogy ezek milyen társadalmi szerepekre készítenek fel. A másik szerepelmélettel kapcsolatos érdekes gondolat a „szerep mint a viselkedés kommentárja”. A drámás szerephasználatra alkalmazva ezt azt jelenti, hogy a résztvevők a drámabeli viselkedéssel kapcsolatos véleményüket a szerep működtetésén keresztül fejezik ki, ami viszont arra a kérdésre irányítja a figyelmünket, hogy hogyan kezeli a drámatanár a játékos szerepbeli viselkedését, hogyan hangosítja ki, teszi közössé a fókusz szempontjából releváns „szerepértelmezéseket”.

Termékenynek tűnnek további párhuzamok is. Feltűnő például, hogy a jelentés keresés és jelentésteremtés folyamatának értelmezése mennyire zökkenőmentesen illeszkedik a drámapedagógiában leírt hasonló folyamathoz, mégis új elemeket hoz be. Az emberi cselekvéseket meghatározó háttérszimbólumokat, jelenségeket a drámatanárok tudatosan használják, építik be az órákba, de kulcskérdés, hogy ezek hogyan tudnak közös tudássá válni, vagyis az individuális kódolásból hogyan lesz közösségi kódolás, közös jelentésteremtés. Amennyiben a forgatókönyvet Alexander nyomán a háttérszimbólumok közötti választásokként fogjuk fel, a drámamunkában ezek a választások a tanár és a diákok közötti egyeztetések eredménye kell legyenek, méghozzá szintén a fentebb leírt módon a valószínű forgatókönyvek keresésének folyamatos munkáján keresztül értelmezve a drámabeli cselekvéseket. Másrészt abból, hogy a tanár és a diákok mint alkotótársak, „társszerzők” együtt hozzák létre az „előadást” az következik, hogy a közös jelentésteremtés folyamatában a tanár nem mint szereplő, és a diákok nem mint közönség vesznek részt, hanem valamilyen ugyanannak a folyamatnak a résztvevői, vagyis akár egy diák akár a tanár visz be új jelentést, annak közössé kell válnia. A kulcs a közös háttérkultúra megtalálása, ami a tanár részéről igényel erőfeszítést, de fordítva is igaz, a gyerekeknek erőfeszítést kell tenni, hogy rálássanak erre a szimbólumrendszerre. Értelmezésem szerint a forgatókönyv a drámafoglalkozások esetében tehát valamiféle közös belső modell, belső összefüggés, a megtalált közös tudás, ami a jelentés kereső munka eredménye. Ezen a téren újra idekívánczik Horváth Kata harmadik kötetbeli gondolatmenete, melyben a közös jelentésteremtő folyamatot két antropológiai fogalommal állítja párhuzamba, a liminalitással és a benne létrejövő communitas fogalmával, ami nem más, mint a rituális folyamat során, az átmenetiség állapotában meg tapasztalt közösségi élmény, a „közös jelentések reflektálásának és kollektív megélésének átmeneti eseménye”, vagy ahogy egy kicsit később fogalmaz „önreflexív közösségi tapasztalat”. Ezzel a drámamunka egyik alapfeltételéhez és a drámabeli tanulás egyik kulcskérdéséhez jutottunk el. Kérdés, hogy ez a közös értelmezési tartomány, az értékek és elgondolások közös rendszere hogyan teremthető meg. Tovább árnyalva a kérdést arról lehetne mélyebben gondolkodni, hogy a résztvevők által a játékba vitt háttérjelentések, tapasztalatok közös értelmezése, közössé tétele hogyan történik, egyáltalán hogyan tudjuk elérni tanárként, hogy mindannyian nagyjából hasonló dolgokat értsünk a fókuszban álló témákról, társadalmi jelenségekről.

A kollektív reprezentációk elgondolásából adódó tanulság lehet még, hogy a gyerekek számára értelmezhető, világukra vonatkozó reprezentációk, például az iskola társadalmának tapasztalataiból adódó jelentések, közös alapot teremthetnek a drámamunkához. Feltehetően kisebb nehézségekbe ütközik például a bandavezér, kipécézés, státusz, hatalom vagy a karrier tanulási területein közös jelentéseket találni, mint olyan témákkal kapcsolatban, amikről csak közvetett tapasztalataik vannak. Ezen a gondolatmeneten továbbhaladva érdemes lenne végiggondolni, hogy ha az iskolát, mint a társadalom modelljét tekintjük, hogyan értelmezhető ezen a világon belül a társadalmi dráma, társadalmi performansz fogalma. Azt vizsgálni például, hogy hogyan dolgozzák fel a gyerekek iskolai konfliktusaitak társadalmi performanszok segítségével, és ebbe hogyan tud bekapcsolódni a drámafoglalkozás, esetleg hogyan tud létrehozni ilyeneket. Másrészt a gyerekek se védettek a környező világtól, viszont az értelmező rendszereket nem vagy csak részben értik. A drámafoglalkozások egyik feladata lehet például, hogy bevezesse a gyerekeket egy-egy probléma jogi, erkölcsi, tudományos stb. dimenzióinak értelmezésébe.

Rendkívül érdekes Turner fentebb idézett gondolata arról, hogy a kulturális formák, mint például a színház, egyrészt felszínre hozzák, másrészt megvilágítják az emberi tapasztalatokat. Ha a kultúrát, mint egymás számára hozzáférhetővé tett egyedi tapasztalatok tárházát fogjuk fel, a drámafoglalkozás egy olyan kulturális forma, amelyben egyrészt az egyedi tapasztalatok közössé válnak a megosztás folyamatában, másrészt lehetővé válik a résztvevőkön kívüli egyének, csoportok, társadalmi egységek tapasztalatainak értelmezése. Mindez a drámapedagógia tanulásméletténeke olyan kérdéseire tudna hozzájárulni, mint például, hogy hogyan zajlik a tudásmegosztás a csoportban, vagy mennyiben szerezhettünk önmagunk számára alkalmazható tudást mások tapasztalataiból, amely kérdések a hétköznapi életben zajló tanulási, tapasztalatszerzési folyamatokra irányítják a figyelmet.

Végezetül nézzük meg, hogy milyen tervezői gondolkozást igényelne, ha a drámaóránk témájáról mint társadalmi performansz gondolkozunk, például ha a média által „MTV ostroma” címet viselő 2006-os eseményeket mint sikertelen performansz-kísérlet szeretnénk feldolgozni egy tanítási dráma keretein belül. Ebben az esetben olyan kérdésekkel kellene foglalkoznunk, hogy miért nem történt meg a közönség (a média által az egész magyar társadalom), a szereplők és a háttérkultúra fúziója. Foglalkoznunk kellene azzal, hogy a szereplők milyen forgatókönyvet hoztak létre, és ezt milyen drámai technikákkal tették (ennek a munkának része lenne az esemény sajtóelemzése is), elemeznünk kellene magát a színre vitel kidolgozottságát és a hatalom szerepét az esemény kommentálásában, újraírásában. Vizsgálandó kérdés lenne, hogy a szereplők mennyire játszották hitelesen szerepüket, és a közönség társadalmi és kulturális szegmentáltsága mennyiben akadályozta a befogadást. Mindez a tervezés irányát alapvetően meghatározná.

Összegzések (Utószó – Színházi nevelés mint társadalmi performansz).

Horváth Kata valamennyi összegző megállapítása és kérdésfelvetése a társadalomelméletek felől közelíti a színházi nevelést, elsősorban ezen elméletek számára keres új megközelítési lehetőségeket. Így a színházi nevelésben egyrészt kutatási terepet, másrészt, mint a társadalmi jelenségeket értelmező és kritizáló tevékenység, a kutatás új mintáját látja. A kötet tanulmányai kétségtelenül személet tágtító hatásúak a drámapedagógus szakma számára is, de alapvetően magunkra maradunk abban a kérdésben, hogy mindez milyen magyarázatokkal szolgál a drámapedagógia elméleti kérdéseire, milyen új kérdéseket vet fel, illetve mivel járul hozzá módszertanához.¹³ Ahhoz pedig, hogy a drámapedagógia egészének újraértelmezéséhez, vagy új dimenzióinak megfogalmazásához szükséges elméleti modell alapjait megkapjuk, hasznos lett volna többek között a területközi összevetések alapvető módszertani problémáit is tisztázni, mint például a közönség és a szereplők értelmezése közti alapvető különbségeket, és legalább felvetni a drámafoglalkozásoknak azt a sajátosságát, hogy bennük a néző egyben a szereplő is.¹⁴ Az a gyanúm, hogy a kötet legterjedelmesebb cikke (a hetvenöt tanulmányoldalból negyvenhárom), Jeffrey C. Alexander tanulmánya elsősorban a kultúraszociológus és a kulturális antropológus szakma számára bír különös jelentőséggel, számunkra inkább kommentárookra, értelmezésekre lett volna szükség, arányaiban pedig jóval több pedagógiai és drámapedagógiai nézőpontú megközelítésre. Érezhette ezt Horváth Kata is, aki az utolsó oldalon felsorakoztatja azokat az irányzatokat és szerzőket, akik a pedagógiát és a performatív elméleteket összekapcsolták, és tájékoztat minket a kritikai pedagógiáról. Kár, hogy minderre összesen egyetlen bekezdés jutott. Az általam leírt témajavaslatok, mint jeleztem, szubjektív jegyzetek. A kötet olvasása után most ezeket az irányokat tartanám továbbgondolásra érdemesnek, ezekben látok lehetőséget. Hogy érvényesek-e a kérdésfelvetések, és hová vezetnek, nem tudom, de remélem, sikerült másokat arra ösztönözni, hogy olvassák el a kötetet, és gondolják végig, hogy a saját munkájukra hogyan hatnak az új nézőpontok.

3. Drámapedagógiai esettanulmányok

Horváth Kata, szerk.: Deme János

Mit és hogyan tanít a dráma? Horváth Kata munkájának vissza-visszatérő témája ez, a négy esettanulmány ismertetésében számunkra, drámatanárok számára, ez a fókusz. A Káva Hinta című programjához kapcsolódó 2007 és 2009 között zajló kutatás több izgalmas kérdésfelvetéssel és néhány válasszal is szolgál ezen a téren. A szerzőnek érezhetően szellemi kalandot jelentett a kutatás munkafolyamata, az olvasónak pedig az, ahogy nyomon követheti a külső, nem szakmabeli, tudományos gondolkodású ember találkozását a színházi neveléssel, drámapedagógiával. A kötet kapcsán erről a nézőpontról, erről a találkozásról és ennek tanulságairól szeretnék írni, elsősorban arra a benyomásomra alapozva, hogy a drámapedagógiáról szóló eddigi tárgyalásokba, párbeszédbe valami újat tudott vinni ez a kötet.

Beszédmód a drámáról. Talán a legfeltűnőbbben ez a „mátság” a nyelvben tükröződik. Olyan kifejezések, képzetek, szempontok és háttérismeretek szerint fogalmaz, ír le jelenségeket a szerző, amelyek egy új, a szakirodalmi tárgyalásokban eddig nem megszokott megközelítésre utalnak. Pontos és lényeglátó például, ahogy a bántalmazásról és az áldozattá tételről szóló foglalkozás színházi jeleneteinek működését elemzi:

¹³ A sorozat alcíme: „elméleti és módszertani füzetek”. Nem tudok válaszolni arra kérdésre, hogy minek az elméletéről és módszertanáról van szó.

¹⁴ Ez a sajátosság a színházi nevelési programokra is igaz, amennyiben a szerkesztők nem kizárólag a programok színházi előadás részére gondoltak, ebben az esetben viszont teljes félreértés áldozatai lennének, és a kötet célja az lenne, hogy a színház és a társadalmi performansz kapcsolatát bemutassa. Nem szeretnék mellébeszélni, érzésem szerint ugyanis ez történik, ha már csak a színházi és drámapedagógiai összevetések arányait nézzük is.

„A pontos (hiteles) színházi megjelenítés a saját tapasztalatok megidézését szolgálja, illetve a résztvevők bevonását egy olyan térbe, ahol e tapasztalatok a konkrét, saját élményektől elemelve, de mégis hitelesen jelenhetnek meg”. A drámamunkáról pedig így ír: „A *kérdés* szakaszában derül ki ugyanis, hogy a résztvevők milyen összefüggésben, milyen jelentések mentén tudják elgondolni a látott helyzeteket. Majd összegzésként kicsit később: „A foglalkozáson tehát azok a bántalmazással kapcsolatos jelentések mozdulnak meg, amelyeket a résztvevők háttértapasztalataiból a színházi jelenetek és a kérdések megidéznek”. Ez a három idézet több visszatérő, gondolkodásmódot tükröző kifejezést is tartalmazott. Ilyen a „tér” fenti használata a közös szellemi munka tere értelemben, a „kérdés szakasz” kifejezés, ami alatt nemcsak az explicit kérdéseket, hanem a gyerekek tapasztalatait megszólító, bevonó drámamunkát érti, és talán a leg hangsúlyosabb a „jelentés” szó alkalmazása, mint a gyerekek közös értelmezései, amelyek a „világban létüket és eligazodásukat szervezik”. Feltétlen ebbe a sorba tartozik a „kimozdítás” szó is, ami lényegében a drámás közegben jól ismert attitűdváltással rokonítható, és jelzi, hogy a szerző számára a dráma legjelentősebb eredménye a meglévő jelentések kimozdítása. A drámapedagógiai folyamatok leírásakor tehát minden formai elem innen értelmeződik, a résztvevők felől. Mit történik a résztvevőkben, és minek a hatására történik valami: ezek a kérdések vezérlik a megfigyelést és az elemzést.

A mérések, hatásvizsgálatok módszertana. A nyelvi szintről továbblépve az érzékeny és plasztikus nyelvhez hasonló kutatói magatartás is tartozik, amely szerint a kutatás nem elzárt, kívülről elemző folyamat, hanem párbeszédben van tárgyával, visszacsatolást jelent több szinten is. Egyrészt a programban résztvevő drámatanárok számára, akik kisebb-nagyobb változtatásokat, finomításokat hajtanak végre, másrészt az osztályokat kísérő tanároknak, akik pedagógiai munkájukat tudatosíthatják, és a gyerekekkel készült interjúk pedig abban segítenek, hogy a foglalkozáson szerzett tapasztalatok valamiképp visszailleszkedjenek a mindennapi életbe. A kutatás három forrása tehát a foglalkozás, a résztvevő gyerekekkel készített csoportinterjú és a pedagógusokkal készített interjú. Az így keletkezett „szövegeket” hat kérdés szerint elemezte a szerző: A bántalmazás meglévő formái az osztályban, egyéb fontos jelenségek az osztályban, hogyan kezeli az iskolai pedagógia a bántalmazás formáit, milyen tanulás történik a foglalkozás hatására e bántalmazásról, hogyan függ össze az iskolai pedagógia a színházi nevelési foglalkozás pedagógiájával, és mit tudunk meg az egyes esetekből a színházi nevelés működéséről. Tág összefüggésrendszerbe kerül tehát a drámapedagógiai folyamat vizsgálata, az iskola és az osztály pedagógiai környezete, mint egyfajta „hozott anyag”, háttértörténet működik, amivel az egyes osztályok megérkeznek a foglalkozásra. Az egyes esettanulmányok a foglalkozásra látogató osztályok történetét tárják fel, és találkozásukat a programmal. A csoportokkal és a tanárokkal készített interjúkból helyzetképet, pedagógiai látóleletet kapunk az osztályok bántalmazáshoz való viszonyáról, és a foglalkozás hatásáról. Olyan módszer körvonalazódik, ami akár a hétköznapi gyakorlatba is átemelhető, átalakítható a drámatanári munka utánkövetésének, hatáselemzésének módszerévé, annál is inkább, mert az iskolában a pedagógiai munkához való illeszkedés természetes módon adódik. A könyv sajnos nem avat be minket a módszer részleteibe, pedig hasznos lett volna például többet megtudni az interjúk során feltett kérdésekről, a kérdés módszeréről.

Dráma és pedagógia. A négy vizsgált osztály a bántalmazással kapcsolatban négy különböző háttértörténettel érkezett. Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tanulmányokból az derül ki, hogy egy színházi nevelési foglalkozás a teljes elszigetelődés, illetve a szerves kapcsolódás között különböző hatékonysággal nyithat kapcsolatot az iskolai pedagógia felé. Kérdés, hogy az osztály pedagógusai mennyire tudnak építeni a foglalkozáson szerzett tapasztalatokra, vagy éppen ellenkezőleg, hagyják, hogy „átíródjanak” ezek, és visszaálljanak a korábbi osztálybeli mechanizmusok. Talán módszertani, vagy más okai lehetnek annak, hogy a foglalkozás hosszabb távú hatásáról, utóéletéről kevés szó esik, pedig nem lényegtelen kérdés, hogy valójában milyen hatással van a foglalkozás az iskolai nevelésre. Általános tapasztalatként én mindenesetre azt olvasom ki az esettanulmányokból, hogy kapcsolódási pontok nélkül a foglalkozás hatása elveszik, a gyerekek világát működtető kontextus magába olvasztja. Továbbgondolva és általánosítva a problémát az a kérdés, hogy a magyarországi gyakorlat szerint a színházi nevelési társaságok mennyiben építenek az iskolai pedagógiára programjaik tervezése során. Egy gondolat kísérletet lepörgetve, ha például Horváth Kata kutatásának első három kérdésére (a meghívott osztályban a bántalmazásnak milyen formái vannak jelen, milyen egyéb fontos jelenségek jellemzik osztálybeli viszonyaikat, milyen pedagógiát folytat az iskola a bántalmazás orvoslására?) a Káva munkatársai ismerték volna a válaszokat, vajon mennyiben más foglalkozástervvel várják az osztályokat? A kérdés két területre irányítja a figyelmünket: Egyrészt a színházi nevelési társulatok programja és az iskolák pedagógiai programja és osztálypedagógiai gyakorlata közötti, az eddiginél szorosabb, szervezettebb kapcsolódásra, másrészt módszertani oldalról a foglalkozások tervezésében az alternatív stratégiák, elágazások, valamint végső esetben az óra közbeni, improvizatív tervezés jelentőségére.