

Színház és Pedagógia

ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI FÜZETEK

1

„Konstruktív” dráma

Színház és Pedagógia
Elméleti és módszertani füzetek
1. „Konstruktív” dráma
2009.
ISBN 978-963-88397-0-1

Sorozatszerkesztő: Horváth Kata, Takács Gábor
Szerkesztette: Deme János
Lektorálta: Kiss Bernadett
Szöveggondozó: Kovai Melinda

Kiadja:
Káva Kulturális Műhely www.kavaszhaz.hu
anBlokK Egyesület www.anblokk.hu

A kiadvány megjelenését támogatta:

nka
Nemzeti Kulturális Alap

Marczibányi
Téri Művelődési Központ

A kiadásért felel: Deme János

Minden jog fenntartva.

© Káva Kulturális Műhely

© Szerzők: Arthur L. Dirks, Elizabeth Murphy, Takács Gábor

© Fordító: Deme János

Lapterv: Pócs Ádám

Műszaki szerkesztő: Pócs Ádám

Tördelte: Soltész Levente

Nyomta: Kánai Nyomda

Tartalom I

Előszó (*Deme János*)

4

Elizabeth Murphy

Konstruktivizmus

6

Arthur L. Dirks

Konstruktivista pedagógia, kritikai gondolkodás és a tekintély szerepe

16

Takács Gábor

„Konstruktív” dráma

26

Bibliográfia

46

I Előszó

Kiadványsorozatunk első kötete a drámapedagógia és a konstruktivista pedagógia elméleti és módszertani összevetésére, összeegyeztetésére és összehangolására tesz kísérletet, számítva mindazok érdeklődésére, akik az egyik vagy a másik irányzat munkáját többé vagy kevésbé már ismerik. A drámapedagógia felől érkező olvasók számára a konstruktivizmus pedagógiai megközelítése kevésbé lehet ismerős, ezért az első két tanulmány az irányzat nézetrendszerét ismerteti, a harmadik pedig a pedagógiai konstruktivizmus és a drámapedagógia párhuzamaira mutat rá.

Kötetünk első tanulmánya Elizabeth Murphy, a kanadai Newfoundland Egyetem tanárának írása, amelyet – saját szempontjainkat szem előtt tartva – rövidített és szerkesztett formában közlünk. Választásunk azért esett erre a szövegre, mert amellett, hogy érthető áttekintést ad a konstruktivista irányzat pedagógiai törekvéseiről, arra is rávilágít, hogy ezek a törekvések milyen elvi állásfoglalásokra vezethetők vissza. A konstruktivisták nézetei ugyanis nem a tudás objektivista elképzelésére hagyatkoznak, amely szerint „a tudásnak egy olyan valós világról kellene számot adnia, amely a tudással bíró szubjektumon kívül, tőle függetlenül létezik, és akkor kellene igaznak elfogadnunk e tudást, ha a tőlünk független világról kifogástalanul számot tud adni”. Az irányzat képviselői szerint a tudás nem valamiféle rajtunk kívüli, tőlünk függetlenül is létező dolog, amelyet mi csak el-sajátíthatunk. Éppen ellenkezőleg, úgy gondolják, hogy a tudás csakis azáltal létezhet, hogy azt létrehozzuk, és csakis olyan tudással rendelkezhetünk, amilyent létrehozunk. Vagyis a tudás nem azt tükrözi, hogy milyen a világ, hanem azt, hogy milyen jelentéseket és értelmet adunk mindannak, amit a világban tapasztalunk.

E felfogásbeli különbségeket azért fontos tisztázni, mert ezekre alapozva egymástól gyökeresen eltérő pedagógiai koncepciók és gyakorlatok épülnek fel. Ezen keresztül érthetjük meg, hogy a konstruktivista irányzat miért határolódik el mindattól, ahogyan a modern intézményesített iskolai oktatás értelmezi a tudást, a tanár szerepét és a tanítás módszereit, valamint a tanulótól elvárt követelményeket. Továbbá ezen keresztül érthetőek meg a konstruktivisták javaslatai a tanítás feltételeinek kialakításra, az oktatás megszervezésére és a legcélravezetőbb oktatói eljárásokra. E javaslatokat veszi sorra és rendszerezi a szerző, végig azt tartva szem előtt, hogy a tanítás célja nem lehet más, mint hogy a tanuló a már meglévő előzetes tudása mozgósításán keresztül dolgozza fel a számára új, addig ismeretlen tartalmakat.

A kötet második tanulmánya Arthur L. Dirks, a massachusettsi Bridgewater Főiskola tanárának írása. A szerző saját oktatási gyakorlatából merítve két olyan

esetet ismertet, amelyeknél egyáltalán nem magától értetődő, hogy milyen pedagógiai eljárást kell vagy lehet követnie egy elkötelezett konstruktivistának. Az első esetben a hallgatóknak arra a kérdésre kell választ találniuk, hogy „Mi a művészet?”. A kérdésre természetesen megvannak az elismert tudományos és eszmetörténeti válaszok, amelyek ismeretének hiányában a hallgatók szívesen a teljes relativizmus álláspontjára helyezkednek: „a művészet nem más, mint amit ki-ki annak gondol”. A szerző szerint ebben az esetben nem pusztán az a cél, hogy a hallgatók megismerjék és megértsék a kérdésre adható „komoly”, „hivatalos” válaszokat, hanem az, hogy „a hallgatók konstruálják meg a maguk nem szubjektivista művészetfelfogását, vagyis egy olyan értelmezést, amelynek megvan a maga értelme a számukra, és amely fontos szerepet kap majd a későbbi művészeti munkáikban, illetve mások törekvéseinek megértésében”.

A Dirks által bemutatott második esetben a hallgatóknak a vázlatrajzkészítés feltételeit kell elsajátítaniuk, ez színpadtechnikai képzésük része. Itt a méretarányos leképezés szabályai jelentik azt a tudást, amelyet az oktatónak át kell tudnia adni diákjai számára. Csakhogy a szabályok pontos ismertetése, sőt a pontos megértése sem tudja biztosítani azt, hogy a hallgatók a szabályokat megfelelően alkalmazni is tudják. Viszont, a hibás vagy téves alkalmazásokon keresztül az oktató visszajelzést kap arról, hogy miként „állt össze” a hallgatók fejében mindaz, amit nekik elmondott. Így, az oktató a hallgatók által létrehozott tudás-konstrukciókat megismerve, immár azokra reagálva, korrigálhatja a tanulás során „beépített” tévedéseket, téves következtetéseket.

Kötetünk harmadik tanulmányában Takács Gábor, a budapesti Káva Kulturális Műhely szakmai vezetője rámutat azokra a kapcsolódási pontokra, amelyeken keresztül a konstruktivizmus és a tanítási dráma alapfogalmai és kulcselemei egymásra vonatkoztathatóak. E párhuzamba állításnak köszönhetően újszerű, de legalábbis árnyaltabb megvilágításba kerülhet a drámapedagógia tudás-, probléma- és gyerekfelfogása, a drámatanár eszköztára, munkamódszere és célrendszere, valamint a drámás foglalkozások belső elrendezésének összefüggései. A dráma és a konstruktivizmus egymásra vonatkoztatása mindezen túlmenően annak tisztázását is szolgálja, hogy e két reformpedagógiai irányzat saját pedagógiai specifikumából adódóan hol, mely területeken kellene, hogy teret nyerjen a teljes oktatási palettán. Mint ahogy arra is rámutat, hogy a drámapedagógia ma Magyarországon igenis hiányt pótol, abban az értelemben, hogy éppen azon készségeket képes fejleszteni, illetve éppen azon problémákat képes kezelni, amelyeket a hagyományos oktatási intézményrendszer a maga pedagógiai specifikumából adódóan leginkább elhanyagol, vagy figyelmen kívül hagy.

Deme János

I Konstruktivizmus

ELISABETH MURPHY

Szókratész szívesen dolgozott együtt tanítványaival. Kritikai gondolkodásukat úgy igyekezett fejleszteni, hogy újabb és újabb kérdéseket tett fel nekik. Ezt a módszert követve egy alkalommal bonyolult végkövetkeztetésre juttatta őket, ami után azt mondta nekik: mivel ő maga semmilyen állítást nem fogalmazott meg, a tanítványok saját maguknak köszönhetik a végső következtetést, amelyre eljutottak.

Szókratészt nem szokás kapcsolatba hozni a konstruktivizmus filozófiájával. Ettől függetlenül a róla szóló fenti anekdota jól példázza, hogy a tanulás és az ismeretelmélet összefüggéseiről évezredek óta folynak viták. A pszichológia szempontjából az ismeretelmélet a tudás eredetére és természetére keresi a választ, ami magában foglalja a tanulás kérdését is (Ernest 1995). A tudás maga, a tudás természete, valamint a tudáshoz jutás folyamata ugyancsak lényegi kérdések a konstruktivisták számára. Von Glasersfeld jellemzése szerint a konstruktivizmus „a tudás olyan elmélete, amely a filozófiában, a pszichológiában és a kibernetikában gyökerezik” (1989:162). A konstruktivizmus megközelítése szerint, tudásukat az egyének konstruálják, interakciót folytatva környezetükkel.

Ahhoz, hogy oktatni tudjunk, elengedhetetlen a tudásszerzés, a tudáshoz jutás kérdésének tisztázása. Ha arra az álláspontra helyezkedünk, hogy a tanulók passzív módon sajátítják el a nekik szánt információkat, akkor az oktatás elsődleges kérdése a tudás átadása lesz. Ha viszont éppen ellenkezőleg, azt az álláspontot képviseljük, hogy a tanulók a maguk világát értelmezve a maguk tudását konstruálják meg, akkor a tanulás a jelentések és az értelmezések kidolgozásának kérdése lesz. A konstruktivisták abból indulnak ki, hogy a tudás nem olyan dolog, amelyet fel kell fedezni, valamint hogy a tanárok által ismertetett elképzelések nem az objektív valóság megfelelői.

Az eddig elmondottakkal egyszerű képletbe foglaltuk a konstruktivizmust és annak összefüggéseit az oktatási gyakorlattal. Tanulmányunkból ki fog derülni, hogy a filozófiai gondolatok és az oktatás gyakorlata közötti összefüggések egyáltalán nem ennyire kézenfekvőek. Elméleteket átültetni a gyakorlatba mindig nagy feladat. Nincs ez másképp akkor sem, amikor az oktatás kérdéseiről van szó. Amikor pedig maguk az elméletek is bonyolult viszonyokat képeznek, ez a feladat még nehezebbé válik.

Habár vannak, akik szerint a konstruktivizmus nem kínál valódi modellt elgondolásai gyakorlati megvalósításához, számos kutató, tanár és szerző tevékenyen el-

kötelezett aziránt, hogy az új tanulási feltételek megszervezése és kialakítása során a konstruktivista elveket kövesse. (...)

Ennek a szövegnek az a célja, hogy olyan kísérletekről számoljon be, amelyek a konstruktivizmus jellegzetességeit integrálni igyekeznek a tanítás és a tanulás gyakorlatába. (...)

A konstruktivizmus ismeretelmélete

Honnan tudjuk azt, amit tudunk? Mi a tudás? Mi az igazság? Mi a valóság? Ezek nemcsak az episztemológusok és a tudással foglalkozó filozófusok számára fontos kérdések, hanem azoknak is, akik a tudománnyal, a nyelvvel, az értékekkel vagy az iskolai pszichológiával foglalkoznak, de még azoknak a számítógép programozóknak is, akik a mesterséges intelligencia rendszereit fejlesztik. Akár úgy tekintünk a tudásra, mint ami abszolút, rajtunk kívül álló és a külső valóságból következik, akár úgy, mint ami magával a megismerővel kapcsolatos, és az egyénnek a saját környezete megtapasztalásához köthető, a megközelítésünknek messzemenő következményei lesznek.

A világnézetek történeti változásait vizsgálva Wilson (1997) emlékeztet rá, hogy az ókorban az emberek úgy gondolták, hogy csakis Isten bír rálátással a „valóságra”. A matematikának és a logikának fontos szerepe volt e felfogás megerősítésében. A reneszánsz idejére már úgy tekintettek a tudományra, mint az „igazság” felfedezéséhez vezető megismerési módszerre. Kant, a német filozófus kétségesnek tartotta, hogy pontosan megragadható lenne az abszolút tudás. Mindemellett a modern gondolkodás tovább élte azt a hitet, hogy a tudomány képes felfedni a „világ” mibenlétét. A posztmodernnek viszont – Wilson megfogalmazásában – elvetetik „az igazság ókori eredetű idealisztikus felfogását, ehelyett az igazságot dinamikus változóknak, az időtől, a tértől és a megközelítéstől függőnek tételezik”.

Történetileg szemlélve tehát, az ismeretelméleti megközelítés a tudás passzív, statikus felfogása felől annak sokkal aktívabb, alkalmazkodóbb felfogása irányába mozdult el (Heylighen 1993). A régi elméletek fényében a tudás úgy jelent meg, mint a szubjektumtól függetlenül létező objektumok ismerete. Az objektivista megközelítés szerint tehát az objektumoknak megvan a maguk értelme, a tudás pedig az objektumok valós értelmének ismeretét jelenti. E hagyomány szerint a tudásnak egy olyan valós világról kellene számot adnia, amely a tudással bíró szubjektumon kívül, tőle függetlenül létezik, és akkor kellene igaznak elfogadnunk e tudást, ha a tőlünk független világról kifogástalanul számot tud adni. Jonassen az objektivizmus következő összefoglalását kínálja:

„A tudás állandó, mivel az objektumok lényegi tulajdonságai viszonylag változatlanok és így megismerhetők. Az objektivizmus azzal a metafizikai feltételezéssel él, hogy létezik egy valóságos világ, amelynek megvannak a maga

összefüggései, amelyeket meg lehet ismerni. Az objektivizmus azt tartja, hogy az értelem célja az, hogy elemezhető és belátható gondolkodási folyamatokon keresztül »visszatükrözze« a valóságot és annak összefüggéseit. A gondolkodási folyamatok által létrejövő jelentések tehát a valós világ összefüggései és külsődlegesei az azokat megértőhöz képest.» (1991:28)

Ezzel szemben a konstruktivista megközelítés szerint a tudásnak és az igazságnak nincsenek objektív és abszolút kritériumai, de legalábbis magához a valósághoz nem tudunk a tudáson keresztül hozzáférni. Von Glasersfeld a valóságot úgy értelmezi, mint „olyan dolgok és összefüggések hálózata, amelyekre életünk helyzeteiben hagyatkozunk, tudván, hogy mások is ezekre hagyatkoznak” (1995:7). Vagyis tudásunkkal egy olyan valóságot értelmezünk és konstruálunk, amely saját tapasztalatinkból és a környezetünkkel folytatott interakcióinkból épül fel. Ahelyett tehát, hogy úgy tekintene az *igazságra*, mint amely megfelel a valóságnak, von Glasersfeld a *használhatóságot* tartja szem előtt: „a konstruktivista számára a fogalmak, a modellek és az elméletek akkor használhatók, ha helyállónak bizonyulnak azokban a kontextusokban, amelyekben létrejöttek” (uo.).

Egy ismeretelméleti skálán nézve tehát az objektivizmus és a konstruktivizmus ellentétes szélső értékeket jelenítenének meg. De magának a konstruktivizmusnak is többféle változata létezik. Név szerint megkülönböztethetünk radikális, társadalmi, fizikai, evolúciós vagy posztmodern konstruktivizmust, társadalmi konstrukcionizmust, információfeldolgozó konstrukcionizmust és kibernetikus rendszereket, amelyek közül egyes irányzatok jobban, mások kevésbé ismertek (Steffe & Gale 1995, Prawat 1996, Heylighen 1993). Ernest szerint „a konstruktivizmusnak legalább annyi variánsa van, ahány kutatója” (1995:459). A pszichológus Ernst von Glasersfeld – akinek gondolkodását alapjában befolyásolták Piaget tanai – tipikusan radikális konstruktivistának nevezhető, mivel „szakítva a konvenciókkal, a tudás egy olyan elméletét dolgozta ki, amely szerint a tudás nem egy objektíve létező valóságra vonatkozik, hanem kizárólag arra, hogy miként rendeződik és szerveződik az a világ, amelyet a tapasztalataink által alkotunk meg” (von Glasersfeld 1984:24). Ő maga a radikális konstruktivizmust annak tudásértelmezése alapján határozza meg. Szerinte a tudást aktív módon hozzuk létre az értelmezésen és a kommunikáción keresztül. Vagyis a tudást az értelmező szubjektum konstruálja, akinek értelmezési eljárása aktív és alkalmazkodó. Eszerint a szubjektum képes arra, hogy elrendezze a tapasztalati világot, ám arra már nem, hogy egy objektív valóságot fedezzen fel (von Glasersfeld 1989).

Számtalan, filozófiailag kidolgozottabb irányzata jelent meg a társadalmi konstruktivizmusnak, amelyek vitatják von Glasersfeld radikális konstruktivista pozícióját. Heylighen kifejti, hogy a társadalmi konstruktivizmus „tudásértelmezése szerint, a szubjektumok, különbözőségük ellenére, bizonyos értelmezések megal-

kötésében összhangban vannak egymással. Az »igazság« és a »valóság« értelmezése csakis olyan konstrukciókon alapulhat, amelyekről közmegegyezés alakul ki az adott társadalmi csoporton belül” (1993:2). Tehát míg az objektivizmus és a konstruktivizmus különbségei világosan megmutathatók, ugyanez a konstruktivizmuson belüli megközelítések különbségei esetében nem mondható el. Ahogy Derry (1992) rámutat, a konstruktivizmus több olyan ismeretelméleti megközelítésből táplálkozott, amelyek egymás elméleti állásfoglalásait nem osztják. (...)

Nem könnyű tehát rendet tenni a konstruktivizmus ismeretelméleti vonatkozásai között. Az értelmezések szerzőnként változnak. Mégis számos szerző, oktató és kutató láthatóan egyetért egymással abban, hogy a konstruktivista ismeretelméletnek miként kellene formálnia az oktatás gyakorlatát és a tanulást. (...)

A konstruktivizmus tanulásemellete

A tanulásnak – Derry (1996) szavaival – „a konstruktivista irányzatok közötti etnocentrizmus” miatt nem alakulhatott ki egységes elmélete. Ernest szerint viszont, a konstruktivista paradigmák mindegyike felfogható a radikális konstruktivizmus valamely változataként. A különbséget ezek között abban látja, hogy melyik hogyan „rendezi el egymáshoz képest az egyéni konstrukciókat és a társadalmi interakciókat” (1995:483). A tanulás értelmezése ugyanis jelentős részben azon múlik, hogy magát a tudást társadalmi beágyazottságokkal vagy pedig egyéni teljesítményekkel hozzuk összefüggésbe. A különféle konstruktivista megközelítések kapcsán Ernest arra a megállapításra jut, hogy „csak az időt pocskoljuk, amikor a különbségek részleteivel bajlódunk” (uo.). Ezért talán érdekesebb a konstruktivizmus felől úgy közelíteni a tanulás és a tanítás felé, hogy először azt nézzük meg e téren: hogy mi *nem* konstruktivizmus.

A konstruktivizmust gyakran állítják szembe a tanulás behaviorista modelljével. A behaviorista pszichológia a mentális folyamatok helyett a viselkedés megfigyelhető változásaival foglalkozik. A tanulást úgy fogja fel, mint a megfigyelhető viselkedés változásának folyamatát, amelyet úgy értelmez, mint az egyén szelektív módon megerősödő válaszreakcióit a környezetében bekövetkező eseményekre (ingerekre). Az elme itt üres tartály, amelyet fel kell tölteni vagy egy *tiszta lap*, amelyen a külső valóságnak kell visszatükröződnie. A behavioristák figyelme középpontjában a diákok azon erőfeszítése áll, hogy begyűjtsék a világról hozzáférhető tudást, valamint a tanárok azon törekvése, hogy e tudást számukra átadják. Az irányzat tehát az átadásra helyezi a hangsúlyt, és egy olyan oktatási modellben gondolkodik, ahol a diák viszonylag passzív, a tanár pedig irányít és szabályoz. Bizonyos összefüggésekben a behaviorizmus fogalma szinonim az objektivizmus fogalmával, mivel ismeretelméletileg objektivista utat követ. Jonassen így jellemzi azokat a feltevézéseket, amelyeket egy objektivista megközelítés nem von kétségbe:

„Az objektivisták hisznek abban, hogy létezik megbízható tudás a világról. A tanulók célja az, hogy megszerezzék ezt a tudást, a tanároké pedig az, hogy átadják e tudást. Továbbá feltételezik azt is, hogy a tanulók ugyanazt az értelmezést veszik át, amelyet nekik átadnak. (...) Így nézve, a tanulás az objektív valóság magunkba fogadása. Az oktatás feladata az, hogy segítse a tanulókat a valós világ megismerésében. A tanárok feladata az, hogy ezt egyes esetek értelmezésén keresztül elérjék. A diákok feladata pedig az, hogy megismételjék a nekik elmondottak tartalmát, beépítve azt gondolkodásukba” (1991:28).

Az objektivista modell eredményeképpen kialakult a tanításnak és a tanulásnak egy sablonos felfogása, amelyet széles körben bírálnak, és amely gyakran kerül az oktatási reformok célkeresztjébe. (...)

Amikor a behaviorizmus a külső, megfigyelhető viselkedéseket elemzi, lemond a jelentések, a megjelenítések és a gondolatok összefüggéseinek vizsgálatáról. A konstruktivista megközelítés viszont az értelmezési folyamatokra helyez nagyobb hangsúlyt. Ez a különbség lényegileg befolyásolja a két irányzat tanuláselméletének összes aspektusát. A tudás elsajátításának és feldolgozásának módja, a tudás osztályozása, a figyelembe vett képességek és aktivitások, a tanári és a tanulói szerepfelfogás, a célok meghatározása mind máshogy kapnak értelmet a konstruktivista megközelítésben. Ugyanakkor a konstruktív irányzaton belül is többféleképpen értelmezik a szerzők, kutatók és elméletalkotók a konstruktivista megközelítést, más-más elemekre helyezve a hangsúlyt.

Ennek ellenére számos területen megvan a kellő egyetértés, például a tanár és a diák szerepét illetően. Von Glasersfeld (1995b) radikális konstruktivista megközelítése szerint a tanár a „bába” szerepét játssza a „jelentés megszületésénél”, és nem a „tudásátadás üzemvezetőjének” a szerepét. Tehát a tudást nem szétosztania kell, hanem abban kell támogatnia a diákat, hogy a lehetőségek és az ösztönzések biztosítása mellett tudását önmaga hozza létre (von Glasersfeld 1996). Meyer (1996) „útbaigazítónak” nevezi a tanárt, a diákat pedig „jelentéskészítőnek”. Gregen (1995) nézetei szerint a tanár „koordinátor”, „fejlesztő”, „tanácsadó”, „tutor” vagy „edző”. A tanár tantermi szerepének konstruktivista szempontú felfogása jó kiindulópontként szolgál annak megértéséhez, hogy miként formálja az elmélet a gyakorlatot:

„A tekintélyszemély szerepe két fontos dologból áll össze. Először is, amikor szükséges, új felvetéseket és kulturális fogódzókat kell bemutatnia, valamint támogatást kell nyújtania a diákoknak ahhoz, hogy ezeket a saját szempontjaik szerint használatba tudják venni. Másodsorban, a további lépésekhez szükséges, hogy odafigyeljen a diákokra, és megértse, hogy azok miként értelmezték az ő tevékenységét. Így nézve a tanítás során a tanár is tanuló” (Driver, Aasoko, Leach, Mortimer & Scott, 1994:11).

Mivel a konstruktivizmus radikális és társadalmi irányzata eltérő hangsúlyokkal dolgozik, Ernest (1995:485) azon elméleti pilléreiket gyűjtötte ki, amelyek a két megközelítésben megegyeznek:

1. A tudásra teljes egészében rá kell kérdezni, nem csak a tanuló saját tudására (...).
2. Körültekintőbb és reflexívebb módszerekre van szükség, mivel nincs olyan kijelölt út, amelynek követése elvezetne magához az igazsághoz.
3. A diákoknak nemcsak az értelmezéseit, hanem a hiedelmeit és a tudásról alkotott elképzeléseit is kiemelten kell vizsgálni.
4. A tanárok, illetve a tanárképzés szempontjából nemcsak a tanárok tantárgyi tudásával és kiértékelő képességével, hanem a tananyaggal, a tanítással és a tanúlással kapcsolatos tanári hiedelmekkel, elképzelésekkel és személyes teóriákkal is foglalkozni kell.
5. Általában úgy próbáljuk megérteni mások tudását, hogy saját fogalmi apparátusunkkal értelmezzük szavaikat és cselekedeteiket. Pedig mások valósága a miénktől függetlenül létezik. Ezért nem szabad mások valóságát a saját nézőpontunkból rögzítenünk, hanem mások valóságát a saját magunkéval összefüggésben kell megpróbálni értelmezni.
6. Szem előtt tartva, hogy a tudás társadalmi konstrukció, pedagógiai szempontból a hangsúlyt a vitára, az együttműködésre, az egyeztetésre és a közös jelentésekre kell helyezni (...).

A konstruktivizmus fókuszában a tanulás témája áll. Von Glasersfeld így fogalmaz: „Konstruktivista szemszögből, a tanulás nem egy inger-válasz jelenség. A tanulás megkívánja saját magunk kiigazítását és azt, hogy a reflexión és az absztrakción keresztül fogalmi rendszereket dolgozzunk ki” (1995:14). Fosnot ehhez még azt is hozzáteszi, hogy „az oktatás céljait illetően, nem a viselkedés és a készségek megváltoztatása, hanem a fogalmak megfelelő kidolgozása és az értelmezések elmélyítése a lényeges”(1996:10). A tanárnak az a feladata, hogy a diákok fogalmi világából építkezve legyen képes feltételes modelleket kidolgozni, hiszen az ő fogalmi világuk nagymértékben eltérhet attól a fogalmi világtól, amelyre a tanár támaszkodik (von Glasersfeld 1996).

E paradigma szerint tehát a tanulás kapcsán nem az eredmény hangsúlyos, hanem a folyamat. Vagyis nem az „objektív igazság” megtalálása, hanem az, ahogy eljutunk a saját értelmezéseinkig. A tanulás annak a folyamata, amelyen keresztül jelentéssel bíró értelmezéseket hozunk létre, amelyen keresztül a tapasztalati világ értelmet nyer számunkra. Ebben a folyamatban a diákok tévedései pozitív értelmet kapnak, mert általuk betekintést nyerhetünk abba, ahogy tapasztalati világot elrendezik a maguk számára. A „helyes” és „korrekt” minősítés itt azt jelenti, hogy amit a diák létrehoz, az összhangban van „a saját maga számára kialakított

renddel” (von Glasersfeld 1997:15). Ez a megközelítés visszatükrözi a konstruktivizmus azon irányultságát, amely szerint többféle igazságokat, értelmezéseket, perspektívákat és valóságokat kell tudnunk elgondolni.

A konstruktív tanulás és tanítás jellegzetességei

A konstruktivista filozófia, pszichológia és episztemológia felől a konstruktív tanulás felé haladva azzal a feladattal szembesülünk, hogy nagy számú, egymástól némileg eltérő fogalmat kell egymással összeegyeztetnünk: helyzethez kötött megismerés, az ismeretek lehorgonyozása, a tanuló gyakorlatszerepben történő bevonása, problémaalapú tanulás, generatív tanulás, konstrukcionizmus, felfedező tanulás. E kulcsfogalmak háttérében a tanulás különféle elképzelései húzódnak meg. Ezen elképzelések mindegyike a konstruktivista ismeretelméletből származik, de mindegyik elképzelés máshogy alkalmazza a saját fogalmait a tanulásra. Azok a kutatók és gondolkodók, akiknek az elképzeléseit ebben a fejezetben gyűjtöttük, a konstruktivista elmélet és a gyakorlat közötti kapcsolódási pontokra mutatnak rá. Ezek azonban csak kezdeti lépések egy olyan átfogóbb értelmezési keret megalkotásához, amely képes lenne eligazítani a tanárokat abban, hogy miként viszonyuljanak konstruktivista módon a tanításhoz, a tanuláshoz és az oktatás megszervezéséhez.

Jonassen megállapítja, hogy sok oktató és kognitív pszichológus a konstruktivista elvekből kiindulva látott neki a megfelelő tanulási feltételek kialakításának. Az ő eljárásaik alapján Jonassen (1991:11–12) a következő oktatásszervezési elveket emelte ki:

1. Olyan valós környezetet kell teremteni, amely magában foglalja azt a kontextust, amelyben a tudás fontossággal bír.
2. A valós problémák megoldásához valószerű megközelítések szükségesek.
3. A problémák megoldására kidolgozott diákstratégiákat az oktatónak „edzőként” és „elemzőként” kell kezelnie.
4. Az oktatónak világossá kell tennie a fogalmi összefüggéseket és átfedéseket, valamint a téma többféle értelmezését és megközelítését is be kell mutatnia.
5. Az oktatás céljait és eszközeit nem kijelölni, hanem egyeztetni szükséges.
6. A kiértékelés az önelemzés eszközeként kell, hogy szolgáljon.
7. Ahhoz, hogy a diák a világot többféle megközelítés szerint is tudja értelmezni, biztosítani kell számára a szükséges eszközöket és feltételeket.
8. A tanuláshoz belső szabályozásra és közvetítésre kell készítenie a diákokat.

Jonassen (1994:35) összefoglalja továbbá, hogy az oktatás konstruktivista megszervezése elvben hogyan segítheti azt, hogy a tanulók tudása konstruktív módon jöjjön létre:

1. A valóság többféle megközelítését kínálja.
2. A világot a maga komplexitásában mutatja meg.
3. A tudás konstruálását, nem pedig reprodukálását helyezi előtérbe.
4. Életszerű feladatokkal dolgozik (összefüggésbe helyez, nem pedig elvonatkoztat).
5. Valós helyzetekre emlékeztető körülményeket teremt, nem pedig előre megszerkesztett forgatókönyveket követ.
6. Előmozdítja a reflektivitást.
7. Elősegíti, hogy a tudáskonstruálás a kontextushoz és a tartalomhoz igazodjon.
8. A társas egyeztetésen keresztül a tudáskonstrukció együttműködő módját segíti.

Wilson és Cole (1991: 59–61) olyan leírását kínálja a kognitív tanítási modelleknek, amely egyben a konstruktivista megközelítéseket is „magában foglalja”. A leírásból kiemeltük azokat a szempontokat, amelyek központi jelentőségűek a konstruktivista oktatásszervezés, tanítás és tanulás szempontjából:

1. A tanulás beágyazása életszerű probléma megoldási helyzetekbe.
2. Az élethelyzetek és a gondolkodási helyzetek egymásra építése.
3. Annak biztosítása, hogy a tanuló is szabályozhassa a tanulás menetét.
4. A hibákon keresztül történjen visszacsatolás a diákok értelmezéseire.

Ernest (1995:485) a radikális és a társadalmi konstruktivista irányzat tantételeit egymással egyeztetve az alábbi elvek megfontolását javasolja:

1. Érzékenység és figyelmesség a diák meglévő, saját konstrukciói iránt.
2. Visszajelzés a tanítás során, amin keresztül a diák tévedései vagy téves következtetései orvosolhatók.
3. A diák metaértelmezéseinek és stratégiai önszabályozásának figyelemmel követése.
4. A matematikai fogalmak többféle megközelítése.
5. Annak felismerése, hogy mi az igazán fontos cél a diák számára és tudatosítása azon különbségeknél, amelyek a diákok és a tanár céljai között fennállnak.
6. A mindenkori társadalmi kontextus fontosságának tudatosítása – pl. a „népi”, az „utcai” és az „iskolai” számolás különbségének megvilágítása (hogy az utóbbi profitáljon az előbbiekből)

Honebein (1996) a konstruktivista tanulási feltételek hét célkitűzését különbözteti meg:

1. A diák szerezzon tapasztalatot a tudáskonstruálás folyamatában.
2. A diák szerezzon tapasztalatot a különféle megközelítések kezelésében.
3. A tanulás ágyazódjon be az életszerű és a fontossággal bíró összefüggésekbe.
4. A diák bátorítása, hogy kivegye a részét a tanulási folyamatból és hallassa a hangját.
5. A tanulás ágyazódjon be a társadalmi tapasztalatokba.
6. A diák bátorítása, hogy egyszerre többféle értelmezést is megpróbáljon kezelni.
7. A diák öntudatosságra bátorítása a tudáskonstruálás folyamatában.

A társadalmi konstruktivizmus egyik fontos fogalma az *állványzatépítés*, amely arra a folyamatra utal, amelyen keresztül a diák a meglévő és az elsajátítandó tudását teszi átjárhatóvá. Vigotszkij (1978) szerint a diákok problémamegoldó készségei háromfélék lehetnek:

1. olyan készségek, amelyeket a diák nem tud felmutatni
2. olyan készségek, amelyeket a diák képes lehet felmutatni
3. olyan készségek, amelyeket a diák fel tud mutatni segítséggel

Az állványzatépítés célja, hogy képessé tegye a diákot olyan feladatok teljesítésére, amelyekre a tanár segítsége és irányítása nélkül nem lenne képes. A megfelelő tanári segítség arra teheti képessé a diákot, hogy saját maga fejlesztésének az élharcosa legyen. Az állványzatépítés ennél fogva fontos jelentőségű a konstruktivista tanulás és tanítás szempontjából.

A perspektívák megsokszorozása, az életszerű helyzetek alkalmazása, a valószínű feltételek biztosítása csak néhány azon felvetések közül, amelyek szorosan kapcsolódnak a tanulás és a tanítás konstruktivista felfogásához. Az egyes szerzők itt felsorolt javaslatai között számos hasonlóság felfedezhető. Az alábbi felsorolás a tanulás és tanítás konstruktivista felfogásainak fentebb ismertetett, lényegi elemeit próbálja meg összhangba hozni egymással és összesíteni, hiszen a konstruktivizmus – előző fejezetben ismertetett – elméleti állásfoglalásához. A lista elemei nem hierarchikus sorrendben követik egymást:

1. A tananyagnak és fogalmainak többféle megközelítésen és értelmezésen keresztüli bemutatása, feldolgozása.
2. A célok és eszközök diákok általi megválasztása, a tanárral folytatott egyeztetés során.
3. A tanár támogató hozzáállása az „útbaigazító”, a „megfigyelő”, az „edző”, a „tutor”, a „fejlesztő” szerepében.

4. A feladatok, a lehetőségek, az eszközök és a feltételek biztosításának egyrészt a különféle értelmezésekre való rálátást, másrészt a diákok önelemzését, önszabályozását, önreflexióját és öntudatosulását kell szolgálnia.
5. A diáknak központi szerepet kell kapnia a tanulás szabályozásában és közvetítésében.
6. A tanulási helyzetet és annak feltételeit, a tananyagot, a feladatokat és a fejlesztendő készségeket úgy kell megválogatni, hogy összhangban legyenek a fontossággal bírás, a valószerűség és az életszerűség szempontjaival, valamint a világ összetettségével.
7. Az életszerűség és a valószerűség biztosítása érdekében olyan adatokra és információkra kell támaszkodni, amelyek közvetlenül hozzáférhetők.
8. A tudás konstrukciója, nem pedig a tudás visszaadása a hangsúlyos.
9. A tudás konstrukciójának egyrészt igazodnia kell az egyéni tapasztalatokhoz, másrészt társas egyeztetéseken, együttműködésekben és élményeken keresztül kell létrejönnie.
10. A tudáskonstruálás folyamata során figyelembe kell venni a diák meglévő, saját tudáskonstrukcióit, hiedelmeit és beállítódásait.
11. A problémamegoldás, a magasabb szinten végiggondolás, a készségfejlesztés és az értelmezések elmélyítése mind kulcsfogalmak.
12. A diákok tévedései lehetőséget biztosítanak a tanárnak arra, hogy megismerhesse a diákok meglévő tudáskonstrukcióit.
13. A „tanulás mint felfedezés” egy olyan megközelítés, amely önálló tudásszerzésre csábíthatja a diákokat, ez pedig nagyban segítheti őket a kitűzött célok elérésében.
14. A diákok számára biztosítani kell, hogy „gyakornokként” tanulhassanak, így találkozva a feladatok, az elvárások és a tudásszerzés egyre összetettebb feladataival.
15. A tudás összetettsége növelhető a fogalmi összefüggések tisztázásán és a tantárgyak egymásra vonatkoztatásán keresztül.
16. Az együttműködő tanuláson keresztül a diák automatikusan szembesül a nézőpontok sokféleségével.
17. Az átványzatépítés hozzásegíti a diákokat ahhoz, hogy képességeiket éppen meghaladó mértékben tudjanak teljesíteni.
18. A kiértékelés a tanulás lényegi eleme kell, hogy legyen.

(...)

Fordította és szerkesztette: Deme János

Az itt közölt szöveg rövidített és szerkesztett változata *Elisabeth Murphy: Constructivism From Philosophy to Practice* című tanulmányának. In: <http://www.ucs.mun.ca/~emurphy/stemnet/cle.html>

Konstruktivista pedagógia, kritikai gondolkodás és a tekintély szerepe

ARTHUR L. DIRKS

Ez a tanulmány a tudás konstruálásának folyamatát vizsgálja, főleg abból a szempontból, hogy milyen értelmet kapnak e folyamatban a kritikai gondolkodás alapelvei, és hogy mi a tanár szerepe e folyamatban. Először bemutatom két ellentétes példáját annak, amit a diákjaimnak meg kell tanulniuk, majd megmutatom, hogyan konstruálódik a tudásuk az egyik és a másik esetben. Végül felvázolom a tudáskonstruálás folyamatának egy lehetséges lineáris modelljét, amelyben a tanár új szerepkörbe kerül.

A tanulás vizsgálatának legjelentősebb eredményei napjainkban a „konstruktivista” irányzat berkeiben születnek meg. Ez az irányzat mellőzi a tanulás tekintélyközpontú modelljeit, és a tanulási folyamatokban nem a „kapott tudásnak” tulajdonít elsődleges jelentőséget. A „kapott tudás” hangsúlyozása a skolaszticizmus oktató és képző rendszerére vezethető vissza. Egy évszázada ugyanis még úgy gondolták, hogy a tapasztalatok értelmezésének a múlt nagy gondolkodóinak tiszteletén és az oktató elismert tekintélyén kell nyugodnia. Emiatt, amikor a tanuló értelmezése a szövegek boncolgatásába bonyolódott, rendszerint megbüntették érte. A tanulás kutatásának intézményesülésével, a logikai pozitívizmus a tanulói teljesítményt a tekintély elismerése helyett, immár a „kapott tudással” hozta összefüggésbe. Mára azonban számos tudós arra a megállapításra jutott, hogy a tudás, akár csak az Igazság, nem objektíve adott, hanem társadalmilag konstruált, és mint ilyen, alakulása függ mindazoktól az iskolán kívül szerzett tapasztalatoktól, amelyeket a tanuló magával hoz, valamint azoktól az interakcióktól, amelyeket az iskolán kívül folytat. A klasszikus retorika fogalmaival élve tehát, a világ értelmezésébe be kívánjuk vonni az *ethoszt*, a *logoszt* pedig meg kívánjuk szabadítani a *pátosztól*.

Konstruktív tanulás

E témát számos tanulmány Karry Walterséhez (1994:14) hasonló értelmezésben tárgyalja. Eszerint a tudást birtokló szubjektum nem egy passzív szemlélő, aki egyszerűen csak befogad különféle információkat, amelyek benne – mint egy zárt, fekete dobozban – maguktól tudássá válnak. Inkább olyanvalaki, aki feltételez-

sek és elköteleződések összetett készletét vonja be tudása kialakításába. E készlete mindeközben szükségszerűen befolyásolja, hogy mely információknak tulajdonít jelentőséget, ahogyan azt is, hogy mekkora jelentőséget tulajdonít nekik. Nem lehet tehát radikálisan szétválasztani egymástól a tudást birtokló szubjektumot és a tudás objektumát, mint ahogy a tudás meglétét sem a tudás létrehozásától.

Általánosan fogalmazva, az egyén személyes tapasztalataiból, perspektíváiból és interakcióiból összeálló készletét mozgósítva egy értelmezés konstruálásába fog, keresve a megfelelő utat saját döntése meghozásához, hogy „mit higgyen vagy cselekedjen”. Robert Ennis szerint (1987:10) éppen ez a kritikai gondolkodás alapja. Tehát a tanulóval foglalkozó szakirodalmat követve, arra a következtetésre juthatunk, hogy a konstruálás a tanulás elengedhetetlen feltétele, ezért ha a tudás konstruálása nem történik meg az osztályteremben, akkor vagy valahol máshol történik meg, vagy egyáltalán nem történik meg.

Megállapításainak kutatási és egyéb igazolásait látva nehéz kétségbe vonni a konstruktivista irányzat jelentőségét. Ezek alapján pedig figyelemre méltó következtetések vonhatóak le. Egy olyan elképzelés rajzolódik ki, amely szemben áll a passzív, tananyagcentrikus tanulási modellel, vagyis azzal az irányzattal, amelyben a diák nem több mint egy „feltöltendő tartály”. Márpedig, ha elfogadjuk, hogy a tanuló aktívan bevonódik a jelentéskonstruálás folyamatába – és nem pusztán elsajátítja és elraktározza a tanulnivalót –, akkor fel kell ismernünk, hogy a konstruktív tudás létrehozását az olyan berögzült tanítási módszerek, mint a frontális oktatás, nem igazán segítik. Nem tekinthetünk el attól, hogy a megértés konstrukciós munkája folyamán a tanuló aktívan beavatkozik az értelmezésbe, és nem pusztán elsajátítja a tananyagot. Ugyan a tananyag-elsajátítás koncepciójában is megjelenik az a gondolat, hogy a diák saját értelmezése szerint dolgozza fel a tanulnivalót, mégsem gondolhatjuk azt, hogy ezt a jelentéskonstruálást maga az oktatás idézi elő. Sőt, a jelentéskonstruálás feltehetően leginkább akkor történik meg, amikor a diák magában végiggondolja a dolgokat, és nem pedig akkor, amikor az értelmezések rendszerét próbálja feltérképezni. Ha az iskolai oktatás teret enged a konstruktív tanuláshoz, kiderül, hogy önmagában a tananyag „leadása” nem is annyira lényeges a tanulási tapasztalat szempontjából, mint eddig gondoltuk.

A tudásnak sokféle típusa létezik. Mindamellett a jelentések nagyrészt minden területen – értékrendek mentén – rögzítettek, kétségbe vonhatatlanok, ezért könnyen hagyatkozunk olyan irányzatokra, amelyek a tananyag átadásán keresztül tanulást hangsúlyozzák. A tudásmegőrzés kognitív vizsgálata azonban rámutatott arra, hogy még a fontosnak tartott tartalmakat is csak addig raktározzák el a diákok, amíg az a számonkérés miatt szükséges. Lee Shulman (1998) meglepő eredményre jutott, amikor megvizsgálta, hogy a chicago-i orvostanhallgatók miképpen raktároznak el mintegy 14.000 orvosi szakszót. Rámutatott, hogy a hallgatók nem konstruáltak saját jelentéseket a szakszavakhoz, ami pedig ráirányította a figyelmet arra, hogy a képzés módját jelentősen át kell alakítani.

Az aktív tanulás gyakran akkor is alacsony szinten marad, amikor osztálytermi beszélgetések zajlanak. Pedig azt feltételezhetnénk, hogy ilyenkor a tanulók saját osztálytermi tapasztalataik alapján vonódhatnak be a beszélgetésbe, aminek azt kellene eredményeznie, hogy tudásuk konstruktív módon képződik. A tanárnak pedig csak az a feladat maradna, hogy a folyamat szabályozásán keresztül biztosítsa, hogy az óra a szükséges végkifejlet irányába haladjon. Connie Missimer (1994:127) ezzel kapcsolatban P. D. James *A fekete torony* című bűnügyi regényének egyik idevágó mondatát idézi:

„Emlékeztette Dalgliesh [felügyelő]-t egy kifejezetten ellenszenves tanárra, aki jellemzően hivatali kötelességének érezte, hogy kötetlen beszélgetéseket kezdeményezzen a diákokkal, de ezt mindig olyan leereszkedő hangnemben tette, hogy egyből érezni lehetett, hogy csak annak fejében lehet korlátozott mértékben szentségtörő véleményeket megfogalmazni, amennyiben az osztály a kijelölt időn belül hajlandó megfelelő módon meggyőződni a tanár elképzeléseinek helyességéről.”

Fel kell ismernünk, hogy amikor a tanár beszélgetést kezdeményez az osztályal – amire ugyebár szeretünk büszkének lenni –, akkor ez sokkal inkább a tanár szándékát tükrözi, mintsem az osztály igényét. Ez lenne tehát a konstruktív tanulás? A tanuló tudása ugyan konstruálódhat így is, csak hogy ilyenkor a konstruálás menete a tanár által kiszabott kritériumok mentén halad. Ha azonban nem ezt tekintjük annak az útnak, amelyen a tanuláshoz haladnia kellene – amivel számos kutató egyetért –, akkor azzal a kérdéssel szembesülünk, hogy miként lehetne máshogy tanítani. Máshogy, de úgy, hogy ez ne vonhassa maga után annak a vádját, hogy ez a „máshogy” csak relativizálja a megszokottat, illetve azt a vádat, hogy mi a diákok tudását az ő tudatlanságukból akarjuk felépíteni. A válaszuk az lehet, hogy amennyiben a kritikai gondolkodás bevonható a jelentéskonstruálás folyamatába, a tanulás nem a tanár felfogása és értelmezése mentén fog haladni.

Kritikai gondolkodás és konstruktív tanulás

A tanulás kérdéseiről folyó vitákban két vagy három nagyobb irányzat különböztethető meg egymástól. Az első a már említett tekintélyelvű modellt követi, feltételezve, hogy létezik és átadható objektív tudás és igazság. Ha pedig mégsem sikerül átadni, akkor az a tanáron kérhető számon, hiszen neki sikerült megtanulnia az anyagot, és megismerni az igazságot. Annak ellenére, hogy a tudományos kutatások jelentősen meggyengítették e szemlélet hitelét, a tanárok képzésében máig ez számít a legkézenfekvőbb megközelítésnek. Tanszékvezetőként volt alkalmam egy nyugdíjazás előtt álló oktatónkat tájékoztatni egy hallgató reá tett panaszáról. Válaszul azt a közhelyet sütötte el, hogy „bezzeg a régi szép időkben” az oktató

tekintélyének bővületében a hallgatóknak nem volt ekkora önbizalmuk. Azt, hogy a tanár a saját tekintélyre hivatkozva igazolja saját tevékenységét, gyakran éppen a frontális oktatás teszi lehetővé számára.

E megközelítés alternatívájaként alakult ki a fentebb említett konstruktivista irányzat, felhasználva egy sor, a tanulást vizsgáló tudományos kutatás eredményét. Ha a konstruktivista szemléletnek megfelelően a tudást maga a tanuló konstruálja, akkor ez a tudás annak lesz az eredménye, ami általánosan kritikai gondolkodásnak nevezünk, és nem pusztán a tanulónak a különféle elképzelések kezelésében szerzett aktív tapasztalatáról van szó. A kritikai gondolkodás értelmezése terén jelenleg két szembenálló irányzat harcol egymással: az egyik a „logikai” irányzat, a másikat „kapcsolásos” megközelítésnek nevezhetjük.

Walters (1994) jellemzése szerint a logikai irányzat hisz az objektivitásban, és elfogulatlan, helytálló igazolásokat keres. A vitában előkerülő fogalmakat elválasztja azok kontextusától, és absztrakt módon kezeli őket. Hajlamos ellentmondást nem tűrően és intoleránsan fellépni, és nem hajlandó igazodni a gondolkodás nem-analitikus modelljeihez. Walters arra is rámutat azonban, hogy az irányzaton belül a kutatók egy második hulláma mellett érvel, hogy nem lehetséges objektivitásról beszélni, hanem észre kell venni a tanuló személyes bevonódásának fontosságát, és azt, hogy a tudáskonstruálás folyamatához elengedhetetlenül szükséges a társadalmi interakció.

Hostetler (1994) különbséget tesz objektivista (ide sorolja a logikai irányzatot) és nem-objektivista megközelítés között. Warren (1994) az érvelés és a gondolkodás különbségeire hívja fel a figyelmet. Clinchy (1994) saját és mások írásait idézi a *Női gondolkodás (Woman's Ways of Knowing)* című művében, rámutatva, hogy az elvont logikai gondolkodás mellett létezik egy átfogóbb, kapcsolásos gondolkodás. Missimer (1994) arra hívja fel a figyelmet, hogy máshogy működik a kritikai gondolkodás egyéni és társadalmi szinten. Árnyalatnyi különbségek ugyan felfedezhetők abban, ahogyan e szerzők állást foglalnak, de a Walters nyomán felvázolt logikai irányzattal lényegében mindegyik szembeállít egy olyan megközelítést, amely igenis elképzelhetőnek tart egymástól eltérő perspektívákat, és azok eltérő kontextusait, továbbá figyelembe veszi azt is, amit a tanuló a tanulás közben megél. Amellett azonban, hogy határozott különbséget tesznek a racionalitás és a társadalmi beágyazottság felőli megközelítés között, az említett szerzők annak is tudatában vannak, hogy mindkét megközelítési mód fontos. Ezért rendszerint együttműködnek egymással.

Példák

Az eddig elmondottakat most megpróbálom néhány példán keresztül világossá tenni. Tanszékemen rendszeresen tartok színpadtechnika kurzust kezdőknek. Itt a színpadi jelenetek létrehozásához szükséges folyamatokkal és struktúrákkal ismer-

kedünk. A végzősöknek pedig a kortárs amerikai színházról tartok szemináriumot, amelynek az a célja, hogy segítse a hallgatókat különféle tanítási tapasztalataik összehangolásában. Mindkét kurzus teljesítése kötelező a színház szakosoknak. A létszám mindkét esetben 15 fő alatti. A szemináriumon röviden áttekintem a művészet mibenlétével foglalkozó fontosabb esztétikai elméleteket, és arra kérem a diákokat, hogy alakítsák ki a kérdésben a saját álláspontjukat. Ilyenkor a hallgatók gyakran teljesen a személyes relativizmus álláspontjára helyezkednek, azt állítva, hogy a művészet nem más, mint amit ki-ki annak gondol. A színpadtechnika kurzuson többek közt azzal foglalkozunk, hogy miként készítsünk, és hogyan használjunk méretarányos vázlatrajzokat, „skicceket”. Itt nehézséget szokott okozni a grafikai leképezés szabályainak megfelelő alkalmazása, valamint az átjárás a háromdimenziós valóság és a kétdimenziós ábrázolás között. A kihívás tehát az, hogy e kétféle tudást – az egyik alapvetően objektív és jól kidolgozott, a másik viszont kifejezetten szubjektív, és alig (vagy egyáltalán nem) körülírható – miként lehet kezelni konstruktivista megközelítéssel.

Mi a művészet?

A kérdés világnézeti. Hogyan is várhatnánk el valakitől, aki nem tud világos meghatározást adni a művészet mibenlétéről – amely egy teljes filozófiai irányzatnak jelentett próbatételt majdnem egy évszázadon át –, hogy ne a teljes relativizmus álláspontjára helyezkedjen?

Clinchy (1994:34) szerint a szubjektivizmus a gondolkodás olyan módja, amely különösen jellemző a nőkre, akik „saját magukból kiindulva járnak el, azaz saját magukban keresik a tudás forrását. Számukra az igazság belső sajátosság, amely a szívben vagy a zsigerekben gyökerezik. Ahogy Perry mondja a Relativistáról: szerinte az igazság személyes, azaz a te igazságod a tiéd, az enyém meg az enyém. A szubjektivista (...) tehát leginkább saját intuícióira támaszkodik, amelyeket belső tapasztalatként él meg.”

Clinchy rámutat, hogy ez a fajta tudás valójában nem igényel sok gondolkodást. Az én álláspontom szerint pedig egyáltalán nem konstruált tudás. Használja ugyan a tapasztalatok készleteit, de nem gondolkodó módon: sem új tudást nem konstruál általuk, sem új perspektívákat nem próbál ki velük.

A folyamat első lépése az kell, hogy legyen, hogy a tanuló próbáljon ki lehetséges alternatív értelmezéseket. Clinchy (1994) szerint a kapcsolós gondolkodó először empatikusan átveszi az alternatív perspektívákat, és csak ezt követően alkot ítéletet róluk. E módszer legfontosabb jellemzője az úgynevezett visszatartott döntés: a kételkedés csak az elfogadás után következik. Mivel a hit és a kétség vagy az elfogadás és a megítélés egymást kölcsönösen kizáró folyamatokként kapnak értelmet, így csakis a szándékosan visszatartott döntés útján képes az egyén teljes mértékben felfogni az alternatív érvelés szerkezetét, perspektíváját. Amennyiben

ezt sikerül végrehajtania, akkor következhet a megítélés és az ítéletalkotás. De hogyan egyeztethető össze egymással a kételkedés és az ítéletalkotás?

Ha a tudást társadalmi tudásként gondoljuk el, akkor fel kell tételeznünk, hogy a tudás elsajátításának folyamatában egy adott perspektívát össze kell tudnunk mérni más, versengő perspektívákkal. Missimer (1994:120) szerint, egy szokatlan érvelés megítélése azon múlik, hogy az mennyire lesz elfogadható összevetve a már elfogadott érvelésekkel. „Társadalmi keretben értelmezve: a kritikai módon gondolkodó személy nem képes csak úgy kilépni egy adott érvelésből (monoszkópikus látás), viszont beemelhet más érvelések szempontjaiból, feltevéseiből (sztereó-vagy multiszkópikus látás)”.

Olyankor, amikor az értelmező szubjektumnak egyszerre több szempontot is figyelembe kell vennie, hogy megfelelő végkövetkeztetésre jusson, szükséges, hogy megfelelő háttérismeretekkel rendelkezzen az adott témában. Ahogy Missimer megjegyzi (1994:127): „aki nincs a témában elméletileg eléggé felvértezve ahhoz, hogy meg tudja állapítani, hogy vajon egy adott érvelés megfelelő módon számításba vesz-e más, alternatív érveléseket, attól nehezen várható el, hogy maga legyen képes ilyen érvelések konstruálására.” Ezért a hallgatóknak el kell sajátítaniuk a megfelelő ismereti háttérrel ahhoz, hogy képesek legyenek az említett társadalmi értelemben kritikailag gondolkodni.

Habár Missimer szerint a képesség a kritikai gondolkodásra nem azon múlik, hogy milyen beállítottságúak vagyunk, azt nehéz lenne tagadni, hogy a már meglévő alaptudásunknak – mint vonatkoztatási keretnek – lényegi jelentősége van.

Amikor egy adott perspektívát egy mögöttes elméleti háttérkerettel hozunk összefüggésbe, nem járunk messze attól, amire Kenneth Bruffee (1993) rámutat: a „tudásközösségek” magukon viselik az akadémiai diszciplínák jellegzetességeit. Állítása szerint e közösségek mibenléte az általuk folytatott „tárgyalásokon” keresztül érthető meg. Richard Rortyra és Karen Knorr-Cretina-re hivatkozva kifejti: a tudásközösségek kohézióját az a „közös produktum” adja, amelyet a résztvevők az egymással folytatott interakción és egyezkedésen keresztül hoznak létre (1993:130–131). Kiemeli, hogy minden tudásközösség kialakítja a maga saját nyelvét, és a közösségi tagság annak függvényében alakul, hogy ki mennyire jártas e nyelv használatában. Amiről itt „nyelvként” vagy „tárgyalásként” szó van, az nem tisztán nyelvészeti kérdés, hanem felöleli a tudásközösség tagjainak kognitív igazodását is egymáshoz. Bruffee szerint végeredményben a tanítás gyakorlata nem más, mint a bevonás gyakorlata a „tárgyalásba”.

Visszatérve a művészet mibenlétének kérdéséhez: hogyan mozdítható el a diákok értelmezése a szubjektivizmustól a kapcsolódó tudás felé? Ha követjük a fenti elveket, a hallgatónak először szembesülnie kell a téma alternatív perspektíváival, majd átélő módon azonosulnia ezekkel. Tapasztalataim szerint a diákok jelentős eltéréseket mutatnak e képességek terén, attól függően, hogy mennyire képesek absztrakt módon gondolkodni, és hogy milyen beállítottsággal közelítenek a be-

mutatott perspektívákhoz. Amennyiben sikerül rácsatlakozniuk e perspektívákra, második fázisban ezeket el is kell tudniuk rendezni egymáshoz képest, megkonstruálva a saját értelmezésüket. Néhány diáknak – főleg azoknak, akiknek már a rácsatlakozás sem sikerült – az elrendezés jelentős nehézségeket okoz, ami gyakran eredményezi az említett szubjektivista álláspontra helyezkedést. Tanárként az a feladat, hogy segítsék a diákoknak elkerülni a szubjektivista állásfoglalást. Ha igazat adunk Bruffeenak, akkor abban kell segítenem a hallgatókat, hogy értelmezni tudják a különféle diszciplínáknak a „Mi a művészet?” kérdésre adott válaszait, illetve abban, hogy be tudjanak kapcsolódni az e válaszok összegegyeztetéséről folyó tárgyalásba.

Hogyan használjuk a vázlatrajzot?

A vázlatrajz alkalmazásának problémáját tekinthetjük logikai kérdésnek, viszont nem tekinthetjük gondolkodásbeli kérdésnek – abban az értelemben, ahogy Warren (1994:222) ez utóbbit meghatározza. Számára az előbbi a racionalitás és a kalkuláció gyakorlata, az utóbbit viszont az elmélkedés, a latolgatás vagy az érzékelés jellemzi. „A logikai okfejtés összemér dolgokat, a gondolkodás viszont jelentések után kutat”. Első ránézésre a vázlatrajz alkalmazásának problémája kapcsán nem merülnek fel alternatív perspektívák, és a „jelentés” sem merül fel kérdésként. Adva van annak a „logikája”, hogy a vázlatrajz készítés folyamán milyen lépéseket kell megtennünk, milyen nézőpontokat kell felvennünk. E logika követése garantálja hatékonyságunkat és eredményességünket. Tehát ebben az esetben a tanulást felfoghatjuk – Warren fogalmával élve – „logikai” kérdésként.

De mit tegyünk, ha azt akarjuk, hogy a vázlatkészítés szabályainak elsajátítása konstruktív módon történjen? Ehhez fontos, hogy a diák aktív tanulási élményt szerezzen, azaz kipróbálja magát abban a folyamatban, amelyet tanítanak neki, vagyis magáévá tegye azt, és ne csak megértse. Annak a lehetősége viszont korlátozott, hogy diákjainkat átvezessük minden olyan lehetséges tapasztalaton, amelyek felnyithatják szemüket a vázlatkészítés szabályainak értelmére. Az idő mindig hadilábon áll azzal a törekvésünkkel, hogy lehetőségeinket teljes mértékben kihasználjuk. Ráadásul sok másodrendű szabályt is meg kell tanulniuk, olyanokat például, hogy mi szerepeljen a fejlécen, milyen vastagságúak legyenek az ábrán szereplő különböző vonalak, mit hogyan kell szövegesen feltüntetni, vagy miként jelöljük az egyes dimenziókat. Minden ilyen szabálynak megvan a maga logikus funkciója, ami arra készíti a tanárt, hogy ezeket tekintélyelvűen ismertesse, arra számítva, hogy a diákok majd engedelmesen követik a logika parancsát.

Csak hogy saját tapasztalataim azt mutatják, hogy a hallgatóknak nehézséget okoz felfogniuk és magukévá tenniük e szabályokat, egészen addig, amíg rá nem

vezetem őket egyénenként a szabályok miértjének és mikéntjének logikai összefüggéseire, vagy amíg el nem kezdenek dolgozni egy rossz vázlat alapján. Más szakkal, esetünkben is léteznek alternatív megközelítések, a diákok pedig elég leleményesen fejlesztenek maguknak ilyeneket. A diákok feladata itt tehát az, hogy a bemutatott lehetőségeket, mint a vázlatrajz készítésének alternatív módjait vegyék számításba, nem pedig az, hogy a felmerülő probléma megoldását intuitív módon keressék. Így ugyanis a saját tapasztalataikon keresztül jöhetnek rá a dolog tényleges logikájára, miközben azt is felfedezhetik, hogy melyik alternatíva a legcélravezetőbb. Tehát nem csinálnak mást, mint konstruktív módon létrehozzák a saját tudásukat. Ez a módszer azonban nem tudja biztosítani, hogy mindenki egyenlő mértékben váljon jártassá a szabályok gyakorlati alkalmazásában.

Egyesek gyorsan és pontosan sajátítják el a szabályokat, míg mások szenvednek, mert a jó érdemjegy reményében mindenben mintakövetők. Ők ragaszkodnak a tanulás tisztán tekintélyelvű módjához, és nem boldogulnak a saját tudás konstruálásával. Amit megtanulnak, gyorsan elfelejtik. Itt azonban fontos megjegyezni, hogy a tanulás sohasem csak sikerül vagy nem sikerül, hanem a kettő között fokozatiság figyelhető meg. A tudás megkonstruáltsága lehet tökéletes, alapos, szegényes és esetenként téves is. Shulman (1998) hivatkozik egy híres filmre, amelyben a Harvard elsőéves diákjait arról kérdezik az évnnyitó ünnepségen, hogy miért váltakoznak az évszakok. Túlnyomó többségük azt válaszolja, hogy azért, mert nyáron a Föld közelebb helyezkedik el a Naphoz, mint télen. Shulman ennek kapcsán utal azon magas iskolai végzettségű felnőttek magas aránya, akik hajlamosak genetikai adottságokra visszavezetni olyan jellegzetességeket, amelyeket valójában elsajátítunk. A tudáskonstruálás szempontjából nézve mindezek magukkal ragadó példái annak, hogy miféle tudások konstruálhatóak. Ezek az értelmezések nem tudományos felfogásokon alapultak, pedig a válaszadók éveken keresztül tanulták az idevonatkozó tudományos nézeteket, és minden bizonnyal a vizsgákon még tudták a helyes választ ugyanezekre a kérdésekre. Véleményem szerint, az történt velük, hogy a formális oktatás rendszerében tudásuk nem a megfelelő módon konstruálódott. Nem sajátították el, nem tették a magukévá, és nem egyeztették össze saját világnézetükkel a tanultakat. Vagy pedig a tudásuk újraszerveződött bizonyos intuitív vagy könnyen fogyasztható felfogások alapján, felülírva a formális képzésben megszerzett tapasztalatokat. Esetleg mindkettő bekövetkezett.

A tanár szerepe

A tanárnak az a szerepe, hogy a tanulási folyamatot úgy mozdítsa elő, hogy azzal a diákot a konstruktív tudásszerzésben segítse. Ennek egy lehetséges lineáris modellje a következő:

A tudás konstruálásának lépései:	A tanár segítő feladatai:
Alternatív perspektívák megismerése.	Alternatív perspektívák könnyű hozzáférhetőségének biztosítása.
Értelmezések átélő megtapasztalása a perspektívák megismerésén keresztül.	Rávezető feltételek kialakítása és a diákok bátorítása az alternatív perspektívák átélő megismerésére.
Az elméleti anyag megértése azon keresztül, hogy a diák saját magára vonatkoztatja azt.	Hozzáférés biztosítása az „értelmező közösség által folytatott tárgyaláshoz”.
A megismert perspektívák értékelése a reflexión és a kritikai gondolkodáson keresztül.	Megfelelő szociális környezet kialakítása, amelyben a perspektívák értékelésének kognitív interakciói és párbeszéd-folyamatai lefolytathatóak.
A saját személyes perspektívának a megkonstruálása, vagyis mindannak, amit a diák megtanult.	A diákok ösztönzése arra, hogy teljessé tegyék a tudásuk konstruálásának a folyamatát.

Egy modellben persze könnyebb világosan elkülöníteni a teendőket, mint a gyakorlatban. Valójában, amint gondolkodásunk beindul, egyszerre több szinten lép működésbe, és szinte párhuzamosan fogalmaz meg különféle kérdéseket. Kognitív működésünk sebesen ugrál a modellben vázolt lépések között, kapkodva elemez, értékel, reflektál és következtet, folyamatosan váltogatva az elsődleges és a másodlagos szempontokat, hogy aztán mindaz alapján, amelyet így létrehoz, újabb elemzésekbe és konstrukciókba fogjon.

Ezt a folyamatot mindenki a saját képességének és tempójának megfelelően bonyolítja, ami azonban ugyanúgy tanulható – vagy konstruálható –, ha valaki hajlandó figyelni erre és foglalkozni vele. A tanár szerepéhez az is hozzátartozik, hogy miközben a diákok létrehozzák a maguk értelmezéseit, segítse őket a gondolkodási, tudáskonstruálási folyamatok szükséges felülbírálatában és finomításban.

Rátérve a tekintély kérdésére a tanulással és a tudással kapcsolatosan, fontos, hogy tisztázzuk a fogalom használati módját. A tekintély azon felfogása, amelyet a konstruktivista irányzat határozottan elutasít, olyan értelmezés, amely szerint a tanuló elfogad valamilyen rajta kívül álló autoritást a tudás letéteményesének. Eszerint a tanárnak tudása van mindarról, amiről beszél, amit a diáknak fenntartások nélkül el kell fogadnia. Ha viszont úgy tekintünk a tekintélyre, mint a tudást birtokló személy tulajdonságára, akkor az már nem is olyan összeegyeztethetetlen a kritikai gondolkodással vagy a tanulás konstruktivista felfogásával.

Bruffee (1993) értelmezi a tekintély fogalmát, és olyan definíciót ad rá, amely nem korlátozódik a tudásátadás elképzelésére. Úgy tekint a tekintélyre, mint aminek az alapja az a kötelék, amely az adott tudásközösséghez tartozásból ered, és amely által a legtermékenyebb tárgyalás válik lehetővé a közösségen belül. A tekintély eme „nem fundamentalista” felfogása jelentősen eltér a „fundamentalista” értelmezéstől, amely általánosságban a nagy elmékhez, a nagy dolgokhoz, a kétértelműbevonhatatlan metodológiákhoz vagy az Istenhez való vonzódásból eredeztethető.

A tanárnak tehát van tekintélye, ez a tekintély pedig alkalmas lehet arra is, hogy a fentebb részletezett támogató tanári hozzáállást szolgálja. Azok a szerzők és tudósok, akiknek az elméleteivel és alternatív perspektíváival a tanulók foglalkoznak, Bruffee felfogása szerint, tekintélyre tesznek szert. A tudás bármely témát körülölelő multidimenzionális terében a tanulók is tehetnek szert tekintélyre, főleg olyan területeken, ahol nagy szerepe van a személyes tapasztalatoknak.

Ha fontosnak tartom azt, hogy a hallgatók konstruálják meg a maguk nem szubjektívista művészetfelfogását, vagyis egy olyan értelmezést, amelynek megvan a maga értelme a számukra, és amely fontos szerepet kap majd a későbbi művészeti munkáikban, illetve mások törekvéseinek megértésében, akkor még pontosabban kell vázolnom elképzeléseimet e téren. Az esztétikai elméletek tömör kivonatai, a viták, a példák felvonultatása és a kérdés, hogy „Te erről mit gondolsz?“, majd a válaszok általam történő kritikai értékelése nem mindig biztosít kellő támogatást a tudás megkonstruálásához.

Ennélfogva, ha lényeges számomra, hogy a hallgató pontosan megértse a vázlatrajzkészítés szabályait, akkor meg kell találnom a módját, hogy maga ellenőrizze a lehetséges alternatívákat. Lehet, hogy nem elegendő biztosítani számára a rajzolási tapasztalatot és a szabályok listáját, esetenként megtoldva az „így jobb lenne, mert...“ típusú kiegészítésekkel. Tennivaló továbbra is akad bőven.

Összegzés

Ez a tanulmány a konstruktív tanulás elgondolását, és annak összefüggéseit tárgyalta a kritikai gondolkodással. Arra kívánt rámutatni, hogy a kritikai gondolkodás kortárs elméletei hasznosíthatók a tudás konstruálás fejlesztésében, és fontos fogódzókat nyújtanak az oktatás formálásához. A tekintély kérdésében azt tartom a legfontosabbnak, hogy ne úgy tekintsünk rá, mint ami kizárólagosan megszabja, hogy mi érdemes a megtanulásra, és mit hogyan kell értelmezni. Hanem nézzük úgy, mint egy olyan kvalitást, amely a tudást birtokló személy sajátja. Valójában a tekintély teljes mértékben felfogható konstruktív tudásként is, azaz a tanulási folyamat által elérendő célként. Mindezek alapján figyelmünknek a tanítás azon gyakorlataira és megközelítéseire kell összpontosulnia, amelyek a diákok konstruktív tanulását mozdítják elő.

Fordította: Deme János

„Konstruktív” dráma

*avagy a tanítási dráma kapcsolódása
a konstruktivista pedagógia néhány alapfogalmához*

TAKÁCS GÁBOR

Tanulmányomban a tanítási dráma (DIE)¹ és a konstruktivista pedagógia alapfogalmainak néhány lehetséges kapcsolódási pontjára szeretnék rámutatni. E két irányzat összekapcsolását azért tartom nemcsak lehetségesnek, hanem célszerűnek is, mert mindkettőnek alapfelfogása, hogy a gyerekeket – az ún. adaptív tudás kialakításán keresztül – a világhoz való alkalmazkodásban érdemes pedagógiailag segíteni. Ennek fontos eszköze az önállóságra nevelés, illetve a törekvés arra, hogy a gyerekek a tanulás során kialakítsák a saját koncepcióikat, a saját elméleteiket és meghozzák a saját döntéseiket. Ehhez fontos, hogy a kiválasztott problémák a legmegfelelőbb módon legyenek megfogalmazva, és a közösség elé tárva. A konstruktivista pedagógia azon alap gondolata, amely szerint a magunkról és a világról kialakított tudásunk a saját konstrukciónk, ugyancsak összefüggésbe hozható a dráma egy fontos „tételével”. Mégpedig azzal, hogy a tanulás legfontosabb célja egy adott problémához való viszonyunk kialakítása, meghatározása.

Magát a drámát belülről, saját gyakorlatomból ismerem. Színész-drámatanárként dolgozom immár 16 éve, szakmai vezetője vagyok a budapesti Káva Kulturális Műhelynek,² évek óta tanítok a felsőoktatásban, illetve pedagógus továbbképzéseken. Írásom ugyanakkor inkább bevezető jellegű, mégis remélem, hogy hasznos lesz mindazok számára, akiket a dráma pedagógiaelméleti szempontból is foglalkoztat. Számukra az összevetés a konstruktivista pedagógiával a tanítási dráma egy új, és reményeim szerint izgalmas értelmezését kínálja.

1. DIE = drama in education, vagyis dráma az oktatásban vagy nevelésben. Dolgozatomban a nemzetközi szaknyelvnek megfelelően általában a *dráma* kifejezést használom. A tanítási dráma ebben az értelmezési keretben egyúttal a színházi nevelési programok (Theatre in Education – TIE) alapját is jelenti.
2. 1996-ban alapított művészeti és pedagógiai szervezet, amelynek fő tevékenysége ún. színházi nevelési (TIE), valamint drámaprogramok (DIE) létrehozása, rendszeres bemutatása általános és középiskolai korosztályoknak.

A tudás létrehozásának szinterei

A modern állami oktatási intézmények az iskola nyelvén mindig újrafogalmazzák, ezen keresztül pedig széles körben legitimálják mindazt, amit az adott társadalom az adott időszakban tudásnak tekint. Ezek az oktatási intézmények a társadalmi jelentések „termelésének” olyan kiemelt szinterei, amelyek esetében a „jelentéstermelés” mondhatni üzemszerűen folyik. A hasonlatot továbbgondolva: egy üzemben általában olyan dolgokat hoznak létre, amelyek könnyen előállíthatók nagy tételben, futószalagon, ezért a kész termékek igencsak hasonlítanak egymásra. Vagyis, ha az „oktatásgyár” tudást termel, akkor leginkább konzervtudást, amelynek adaptív értéke sok esetben kétségbe vonható.

Persze tudjuk, hogy a „tudástermelés” nem csak ilyen „nagyüzemi” módon lehetséges: immár nálunk is számos olyan alternatív szintér alakult ki, ahol a tudást más módszerekkel építik fel. E különféle szinterek, mint tudjuk, el is tudnak különülni egymástól, de egymás ellenpontjává, rivalizáló „ellenfelévé” is válhatnak. Ebben az „erőtérben” a drámát olyan tudást létrehozó szintérnek szeretném tekinteni, amely kiegészítő alternatívája lehet az említett „nagyüzemi tudástermelésnek”. Viszont óvakodnék a kettő szembeállításától.

„A késő modern társadalmak iskolája jellegzetesen modern intézmény, amely egy sajátos típusú tudás létrehozását és működtetését hajtja végre. A modern iskola kevésbé reflektál arra, hogy a sajátján kívül más típusú tudásformák is léteznek. Így azzal sem igazán foglalkozik, hogy az általa kínált tudástípus hogyan egyeztethető össze más tudásokkal. Ezzel összefüggésben kialakul egy olyan tapasztalat, hogy az iskolai tudás csak az iskolában használható, az iskolai készségek nem segítik a megbirkózást az iskolán kívüli kihívásokkal. Ezek más készségeket követelnek meg. A késő modern társadalmakban számos olyan tudásra és készségre is szükségünk van, amelyek eltérőek az iskolában oktatott modern tudásformáktól. Ezek pedig a korábbiaktól eltérő módszertani követelményeket, más pedagógiai célokat és eljárásokat igényelnek” (Deme – Horváth 2008).

Azt állítom tehát, hogy a dráma hozzájárulhat ennek a bizonyos „másféle” tudásnak a megszerzéséhez, amiről az iskola jellemzően nem tud gondoskodni. A dráma abban segítheti a gyerekeket és a fiatalokat, hogy képesek legyenek alkalmazkodni a környező világhoz, amihez adaptív tudásra van szükségük. A dráma-programok olyan tudáselemeket hozhatnak létre, illetve „mozgathatnak be”, amelyek az oktatás hagyományos keretei közt nem feltétlenül kerülnek előtérbe vagy rosszabb esetben egyáltalán nem jelennek meg az intézményesített oktatási-nevelési folyamatokban. Arra, hogy e tudáselemek megjelenjenek és előtérbe kerüljenek, garanciát jelent a dráma rendkívül szoros kapcsolódása a tágan értelmezett

társadalompolitikai problémákhoz, témákhoz, kérdésekhez.

A dráma a következőképpen szegődhet a tanulás szolgálatába: a foglalkozáson a különböző méretű és korosztályú csoportok létrehozzák a maguk mikrovilágát, amely lehetővé teszi számukra, hogy azon belül vizsgálhassák meg a cselekvések, a motivációk és a következmények mindenkori összefüggéseit, így bővítve a saját tapasztalataikat másokról, mások elviseléséről, elnyomásáról és elfogadásáról, az empátiáról.³ Foglalkozásainkon tulajdonképpen abból indulunk ki, hogy miként változik a viselkedésünk egy olyan eseményben, amelynek részeseivé válunk. A drámában a társadalmi élet legkülönfélébb aspektusai öltenek testet, úgymint: munka, halál, mítosz, ünneplés, büntetés, jog, kereskedés, utazás stb., amelyek mindegyike számtalan kulturális elemre bontható le (pl. szerszámok, nyelv, épületek, beszámolók, fegyverzet, viselkedés, botrányok, titkok, ételek stb.). Ebben az értelemben tehát a dráma kulturális gyakorlatok olyan rendszere, amelyen keresztül a társadalmi élet és működés számos területe megjeleníthető, hogy abban az egyes ember szerepét, lehetőségeit, motivációit, viselkedésének változásait és következményeit megismerjük, megtapasztaljuk és megértsük. A korábban említett oktatási intézmények lehetősége ugyanerre rendkívül korlátozott.

A konstruktivista pedagógia koncepciója a tudásról és a tanulásról

A konstruktivizmus pedagógiai irányzata⁴ a tudás létrehozásának egy másik fontos alternatív megközelítése, saját elmélettel és gyakorlattal, amelybe kiadványunk első két tanulmánya kínál betekintést. Az irányzat koncepciójának lényegi eleme, hogy a gyerekek ún. belső elméleteket működtetnek és azok szerint cselekednek. Vagyis a már meglévő sémáink meghatározzák, hogy egyáltalán milyen információkat fogadunk be a tanulás során, és azokból milyen belső modelleket építünk fel. Ha például ezek a belső modellek adaptívak, azaz segítik az alkalmazkodást a környezethez, akkor megerősödnek, ha viszont nem, akkor új konstrukciók lépnek a helyükbe.

A konstruktivisták szerint az ember fejlődését a benne kezdetektől meglévő „világmodell” folyamatos változása jelenti. E változás a konstruktivista felfogás szerint aktív, belülről vezérelt folyamat, életünk során pedig számtalan konstrukció épül fel és omlik le bennünk. „A tanulás folyamata az új tapasztalatok és a belső értelmezési rendszer közötti kölcsönhatás keretében formálódik, az utóbbi irányításával” (Nahalka 2003:122).

A konstruktivista felfogás szerint a tanulás egyéni értelemadás, vagyis a tanu-

3. E gondolat továbbfűzésével eljuthatunk a dráma társadalmi performanszként való értelmezéséhez. Erről részletesebben lásd: a Színház és Pedagógia kiadványsorozat 2. és 3. kötetét.

4. Az irányzat főbb képviselői közé tartozik Rosalind Driver, James Novak, David Ausubel és Ernst Glasersfeld. Magyarországon elsősorban Nahalka István tekinthető e terület szakértőjének.

lás folyamata azon múlik, hogy az egyes ember mit, hogyan értelmez. Meglévő mentális modelljeink kölcsönhatásba kerülnek az új információkkal, a kettő összehangolása pedig csakis aktív jelentéslétrehozásként gondolható el. Ennek része a fogalmi gondolkodás, amely utat nyit az alkalmazás, az analízis, a szintézis és az értékelés felé.

Arról sajnos egyelőre nincsenek kellőképpen megalapozott tudományos eredményeink, hogy a drámában hogyan alakul / jön létre a tudás. Két modell is képesnek tűnik azonban ennek megragadására: az előbb leírt, „egyéni értelemadás” elképzelés mellett a „tanulás, mint közös tevékenységek során történő tudásépítés” modell is relevanciával bírhat. Ez utóbbi szerint a csoport kollektív tudását az egyén internalizálja. Amikor pedig az egyén új tudást alakít ki, akkor azt externalizálja azáltal, hogy kifejezi másoknak, akik ezt hasznosítják, és internalizálják. Ez az elképzelés a tanulás szocio-kulturális vagy „szituatív” megközelítéséből ered, amelynek alap gondolata, hogy a tanulás folyamán a gondolkodás és a cselekvés társas kontextusban történik, a tanulás tehát együttműködésen alapuló, társas folyamat.

A konstruktivista pedagógia és a dráma véleményem szerint produktívan segítheti a nagyon lassan változó magyar közoktatási rendszer átalakulásának folyamatát. Az a világ, amelyben élünk, nem fog „visszafelé” változni, éppen hogy új kihívásokkal kell megküzdenie. A mai késő modern társadalmak nem lehetnek már olyan egyszerű, átlátható szerkezetűek, mint a modernitás klasszikus korszakában voltak, ezért érték- és jelentérendszeik sem lehetnek már annyira megdönthetetlenek és kizárólagosak, mint korábban. Mindez mélyen érinti a modern tudást és az azt áthagyományozni hivatott modern oktatási intézményeket, a tanárok önmagukról alkotott felfogását és oktatási módszereiket. A feladat nagyságát jelzi a hatalmasra növekedett információmennyiség, a technikai tudás óriási léptékű előrehaladása, az erőszak és a szegregáció iskolai térhódítása, az együtt tanuló diákok merőben eltérő társadalmi tapasztalata és persze az olyan értékek – remélhetőleg átmeneti – pozícióvesztése, mint a szolidaritás.

Nem állítom, hogy a konstruktivista pedagógiai felfogás csodaszer lenne a problémák kezelésére, de azt igen, hogy e gondolatrendszer ötvözése a cselekvés pedagógiájának legjobb gyakorlataival, például a tanítási drámával, katalizátora lehet egy korszerű, valóban hatékony pedagógia kialakításának.

A „konstruktív” dráma

Az alábbiakban szeretnék rámutatni a konstruktivista pedagógia és a tanítási dráma néhány elemi kapcsolódási pontjára. Munkám e tekintetben bevezető jellegű. A konstruktivista pedagógia tapasztalati eredményei nagyrészt a természettudományos tárgyak tanításához és tanulásához kapcsolódnak, míg a kevésbé egzakt humán zónákat alig térképezték fel. Ezzel szemben a dráma az emberi viszonyok kérdéseire és problémáira koncentrál, erkölcsi, társadalmi vagy életkori

kérdéseket „boncolgat”. De miféle tudásra és tanulásra kell gondolnunk, amikor olyan fogalmaknak az értelmét keressük, mint „szabadság”, „előítélet”, „barátság”, „erőszak”, „hatalom”?

A dráma ahhoz biztosít keretet, hogy a résztvevő (a tanuló) meghatározhassa a saját viszonyát egy-egy jól körülhatárolt problémához és a probléma alapos, több szempontú átgondolásán keresztül korábbi attitűdjeit, koncepcióját – ha szükséges – felülírja. Vagyis: „A tanuló által létrehozott alkotás kisebb jelentőségű, mint az a tény, hogy valami olyat teremtett, amely a világról alkotott személyes vélekedését tükrözi.” (Courtney 1980:76). Minden gyerek saját világgéppel, többé-kevésbé szilárd és megfogalmazott erkölcsi attitűddel érkezik a drámaóra. A dráma arra tesz kísérletet, hogy a különféle helyzetek felmutatásával provokálja az együtt gondolkodókat: mit tartanak az adott helyzetben adekvát döntésnek, viselkedésnek.

A dráma felől nézve tehát a tanulás, a megismerés folyamata olyan aktív és kreatív folyamat, amely a meglévő tudást és készségeket mozgósítja (akárcsak a konstruktivizmus esetében), de itt e folyamat középpontjába egy társas probléma kerül. A hangsúly tehát a társas helyzetek és azon keresztül bizonyos összefüggések és folyamatok megértésére helyeződik. Mindeközben a dráma ötvözheti a nevelésfilozófiai szempontból hagyományos és a progresszív irányzatokat, hiszen a tanulók által elsajátítandó, a valós világra vonatkozó tudástartalmakat idézi fel, de egyszerűen egy fiktív, konstruált világ megteremtésén keresztül be is vonja a tanulókat e tudástartalmak létrehozásának folyamatába.

A dráma metodológiájának lényegét véleményem szerint az alábbi sajátosságok adják:

- ♦ a tevékenységeken keresztül megvalósuló tanulás
- ♦ problémamegoldás
- ♦ a tapasztalaton keresztül létrejövő feltárás
- ♦ a metaforikus gondolkodáson keresztüli tanulás

Ebből következően a dráma nem pusztán helyzetek egyszerű eljátszását jelenti! A problémák megértése megtörténhet az átélésen keresztül is, de nem ez önmagában a kívánatos. A drámaprogramokon az alábbi négy fázison vezetjük át a gyerekeket a minél elmélyültebb megértés érdekében:

- ♦ *megfogalmazás*: a színházi formák nyelvi kódolása, a felmerülő probléma verbális körbejárása
- ♦ *beszélgetés*: gondolatcsere, vita a nyelv aktív, kreatív használatának igényével
- ♦ *átélés*: adott színházi eszközök (konvenciók) segítségével az egyes szereplők gondolatainak, érzéseinek, cselekedeteinek megjelenítése
- ♦ *alkotás*: a felvetett probléma magunkon átszűrt értelmezése, újrakódolása, a jelentés művészi újratemtése

Ezeket az eszközöket célszerű komplex, integrált módon alkalmazni. A fentiek alapján kijelenthetjük: a drámai nevelés célja és eredménye a gyerekekben bekövetkező változás, amelynek kiindulópontja a résztvevő érdekeltté, motiválttá tétele.

A nem-formális nevelés oldaláról közelítve, de a dráma és a színházi nevelés közoktatásbeli alkalmazási lehetőségeit is szem előtt tartva, úgy gondolom, hogy a dráma pedagógiai megközelítése és gyakorlata hozzájárulhat az alábbi célok eléréséhez:

1. *felkészítés a társadalmi gyakorlatra*: adaptív, vagyis az életben is alkalmazható, használható tudás megszerzése. (Ez nem azonos az „életre nevelés” elvével, mert az iskola nem védőburok, vagyis nem az elvégzése után, onnan kilépve kezdenek a gyerekek „élni”)
2. a kérdezésen keresztül az *autonóm vélemény* megfogalmazásának, kimondásának és megvédésének erősítése
3. *a közösségi gondolkodás feltételeinek kialakítása*
4. *a nyelvi készségek* (olvasás, írás, beszéd) *színvonalának emelése*, ezzel összefüggésben a *szimbolikus és a metaforikus gondolkodás* fejlesztése
5. a nem pedagógus-vezérelt, *differenciált oktatás* elterjedésének segítése
6. a meglévő társadalmi különbségeket erősítő *szelektív iskolarendszer működése elleni küzdelem*, vagy legalább az ezt ellensúlyozó, a hátrányos helyzetűek felzárkózását, egyenlő esélyeit biztosító oktatási programok (kurrikulumok) és módszerek terjesztése
7. a diákok *valódi motivációs bázisának* kiépítése, a *tudás fogalmának átértékelése*, ezzel együtt az *előzetes tudás jelentőségének felismerése* és figyelembe vétele, a *diákok érdekeltté tétele* a tanulásban, az egyéni fejlesztésekre reflektáló, sokféle formában megjelenő *értékelés* előtérbe helyezése

A drámatanár szerepe

A drámatanár (vagy tágabban értelmezve a nevelő) nem oldhatja meg a gyerekek, fiatalok helyett a felmerülő problémákat (hisz helyette sem teszi ezt senki), de a több szempontúság elvének konzekvens képviselésével, megjelenítésével segítheti a lehetséges megoldások keresésének folyamatát. Mindez elvezet a döntésekkel járó felelősség vállalásához, amelyet egyéni és közösségi szinten is fontos kialakítani. Ebben az értelemben tehát a konstruktivista pedagógia és a dráma egyaránt a Magyarországon napjainkig tetten érhető paternalista világszemlélet és gyakorlat ellenében hat.

A dráma és a konstruktivista pedagógia megközelítése szerint a tanulási folyamat – hasonlóan bármilyen más nevelési szituációhoz – a nevelő személyén, sőt személyiségén, felkészültségén, hozzáállásán áll vagy bukik. Megállapíthatjuk, hogy a drámatanári „szerep” sokkal inkább a tanulási helyzetekre, a problémákra

vonatkoztatható szolgáltatói szerepkör, semmint magának a „tudásnak” a szolgáltatása. A drámatanár általában a következőképp értelmezi a drámát:

- ♦ csoportos és nem egyéni tanulási helyzet
- ♦ az együttműködés a hangsúlyos a versenyhelyeztetel szemben
- ♦ a tanulók belső motivációi által vezérelt folyamat
- ♦ a közvetlen tapasztalatszerzés (tevékenység) megelőzi a közvetett tapasztalato-
kat (információ átadása)

A fentiek sikeres alkalmazása érdekében a drámapedagógus olyan attitűdöket, készségeket és képességeket mozgósít magában, mint például a partneri viszony elfogadása, konszenzuskészség, nyitottság és érdeklődés a tanulók személyes véleménye iránt, empátia, etikai érzék, képzelőerő, jó írásbeli-szövebeli kommunikáció, tolerancia, együttműködési készség, rugalmasság. Kiemelten fontos az olyan kompetenciák gyakorlati alkalmazása, amelyek az elfogadásra, a gyerekek egyediségének értékelésére, a különbözőségek (pedagógiai folyamatba beilleszthető) kreatív kezelésére vonatkoznak. Nem elhanyagolható a modern pedagógia eszközrendszerének ismerete, alkalmazási gyakorlata sem. Fontos feladat csökkenteni a hátrányos helyzetből fakadó frusztrációt, illetve sikerélményhez és egyenlő tanulási esélyekhez juttatni a tanulókat (legalább az iskolában), de ide tartozik a nem hátrányos helyzetű és nem roma gyerekek sztereotípiáinak, előítéleteinek kezelése is.

A drámás tevékenységhez alapvető szükség van egyfajta gondolkodói attitűdre és kíváncsiságra a világ iránt, ezen belül a gyerekek, fiatalok világa iránt. A drámatanár a legnehezebbre, a gondolkodásra és a kérdezni tudásra neveli a tanulókat. Arra tanítja őket, hogy egy-egy helyzetet több oldalról közelítsenek meg, több oldalról vizsgálják meg az odavezető és az onnan továbbvezető utakat. Nem dolga a „végső igazság” leszűrése, nem rögzült etikai ismereteket ad át, hanem a több szempontúság, az alternatívákban gondolkodás elvét közvetíti. Legerőteljesebb fegyvere a megfelelő kérdés és a szerepben végzett munka,⁵ amelynek segítségével ő maga is részesévé válik az adott történetnek, továbbá az a képesség, hogy segíteni tudjon a résztvevőknek a színház nyelvén keresztül megtalálni azt a formát, amelyen keresztül ki tudják fejteni gondolataikat, érzéseiket.

„A drámatanároknak tisztában kell lenniük saját filozófiai-nevelésfilozófiai álláspontjukkal, illetve ennek osztálytermi megjelenési formájával. El kell továbbá dönteniük magukban, hogy saját álláspontjukat képviselik elkötelezetten, vagy olyan módon szerkesztik foglalkozásaikat, hogy azokban a tanulók véleménye kerüljön előtérbe, ők maguk pedig a feltáró munka és a megbeszélések „generátora-

5. A tanár magára ölt egy gondosan megtervezett és demonstrált attitűdöt, amit főként nyelvi és hangbéli váltással fejez ki és közvetít, abból a célból, hogy saját magát és az osztályt bevezesse egy fiktív történetbe (helyzetbe), ahol a tanulás partneri viszonyon keresztül megvalósuló közös felelősséggé válik.

iként” működnek közre” (Szauder 1996:12). E két attitűd között helyezhető el az a hozzáállás, amely a drámatanár véleményét is beépíti a közös gondolkodásba, de oly módon, hogy az semmiképp se telepedjen rá a tanulók véleményére.

A dráma az aktuális értelmezések szerint a *cselekvés pedagógiájának* nagy kategóriájába, a reformpedagógiai eszközrendszerek közé sorolható. A dráma valóban a cselekvést használja a tanulási folyamat katalizátoraként, de soha sem merül ki a helyzetek pusztá eljátszásában. A tervezési, egyeztetési szakasznak, a tanári és tanulói reflexiónak, a közös gondolkodási-értelmezési folyamat létrehozásának és fenntartásának ugyanakkora (ha nem nagyobb) szerepe van, mint az egyes helyzetek (szereplők, tárgyak, gondolatok) konkrét megjelenítésének. Így tehát a dráma elsősorban önmagunk és a bennünket körülölelő világ olyan megismerési lehetőségeként értelmezhető, amelyben az érzelmeinken és gondolatainkon alapuló cselekvéseknek jut döntő szerep.

„A dráma kiemel a hagyományos élethelyzetből, ezáltal átkeretezi az egyén érzelmeibe ágyazott szokványos tapasztalatait. Próbátételek elé állít, beavatási helyzeteket hoz létre, amelyekben megtapasztalhatja az egyén, mire képes. A kockázatvállalás megeremti az énrre vonatkozó tapasztalatok átalakításának lehetőségét. A változás létrehozásában központi tényező az érzelmek átélése. Az érzelmi állapotok befolyásolják a tanulást és a memóriából történő felidézést, a figyelmet, a gondolkodást és a cselekvési szándékokat” (Szitó 2005:10).

A fogalmi váltás mint a megértés megváltoztatása

A konstruktivisták szerint fogalmi váltás akkor jön létre, amikor az új információ és a belső rendszer közti ellentmondás a belső rendszer radikális átalakulásához vezet. Nem egyszerűen egy új ismeret elsajátításáról van szó, hanem egy nehéz, olykor gyötrelmes átalakulásról, amelynek során új sémák jönnek létre, olykor nehéz döntéshelyzetek megoldása árán.

A drámás foglalkozások fő célja a *megértés megváltoztatása*. „A megértés azt jelenti, hogy egy gondolat vagy egy tény helyét felismerjük egy általánosabb ismeretrendszerben. Mikor megértünk valamit, úgy értjük, mint egy tágabb konceptuális rendszer vagy elmélet példáját.” (Bruner 2004:9). Azt, hogy pontosan minek a megváltoztatása a cél, a tanár jelöli ki. A megértés megváltoztatásán túl cél lehet bizonyos attitűd megváltozása, a szerepjátékra vonatkozó elvárások megváltozása, változás a társas viselkedés vagy a nyelvhasználat területén, vagy éppen a mások szükségleteinek és szándékainak fel- és elismerésében bekövetkező változás.

Vajon hogyan jön létre a drámában oly gyakran hangoztatott „megértés megváltoztatása”? Szauder Erik korábban már idézett tanulmányában Karl Popper modelljét vette alapul, mely a tudományos felfedezések folyamatát írja le egy képzet segítségével. Eszerint a dráma metodikai szerkezetének lényegi eleme a hipotézisalkotás és az aktív feltáró folyamat. Ez pedig szembetűnő hasonlóságot mutat

a konstruktivista pedagógia azon „tételével”, amely szerint mindenki, amikor új tudástartalommal „kerül szembe”, saját, korábbi hipotéziseit mozgósítja.

A feltáró munka (a megértési folyamat) valamely problémából (P1) indul ki. Erre születik egy kiinduló elmélet, hipotézis (HY1), amelyet a drámában cselekvéssel (CS1) ellenőrizhetünk. Ezután következik a folyamat korrigálása, a hibák kiszűrése (KH1). Ez a kritikai szakasz újabb problémákat (P2) szül, amely már különbözik a kiinduló problémától. P2 egyben már egy magasabb szintű tudást is jelöl, amely a megelőző folyamat eredményeképp jött létre. Ugyanígy HY2, CS2, KH2 már az újragondolt, jelentős többlettartalommal bíró folyamatot jelzik. A tanulókat végigvezetve e folyamaton, eljuthatunk addig a pontig, amelyet már a „megértés megváltoztatásának”, a konceptuális váltás pillanatának is nevezhetünk:

P1 → HY1 → CS1 → KH1 → P2 → HY2 → CS2 → KH2 → P3 →
→ ... → konceptuális váltás

A konstruktivista pedagógiai irányzat (amely számára ugyancsak fontosak Karl Popper nézetei, így például a falszifikációs-elmélete⁶) az alábbi séma szerint jut el a konceptuális váltásig⁷:

**Saját világmodell (alapállapot) + megértendő új ismeret → ellentmondás
lép fel → megindul a feldolgozás folyamata → az új anyag lehorgonyzása →
→ a tudás belső rendszere alapvetően megváltozik (konceptuális váltás)**

A konceptuális váltás pillanata egy, a színház világából vett kifejezés segítségével leírható a tanulási, megértési folyamatban bekövetkező „katarzisként” is. Az arisztotelészi Poétika a katarzist mint a dráma lényegét határozta meg, amely az együttérzés kiváltása révén következik be, s megtisztulást eredményez a nézőben. Ez valójában egy rendkívül intenzív és eredményeiben maradandó folyamat, amely véleményem szerint rokon a „fogalmi váltás” és a „mélyebb szintű megértés” fogalmaival.

Az előzetes tudás fogalma konstruktivista és drámás szemmel

Az *előzetes tudás*, vagyis a már birtokolt ismeretrendszer jelentőségét általában minden pedagógiai rendszer elfogadja. A konstruktivisták azonban ennél továbbmennek, és azt állítják, hogy a tanításnak a diákok előzetes tudására kell építenie. „Drámás” nézőpontból is elfogadható, hogy a gyerekek tanulási folyamataiban

6. Karl Popper kifejezése egy elmélet cáfolhatóságára vonatkozik. Eszerint „igazi” tudományos elméletnek az tekinthető, amely megcáfolható. E nélkül – leegyszerűsítve – csupán dogmákról beszélhetnénk.
7. A probléma nélküli tanulás modellje.

meghatározó szerepet játszanak megelőző ismereteik, a már összerendezett világmépi elemek, ahogyan az is, hogy a célok kijelölésénél figyelembe kell venni a már rögzült tudáselemeket.

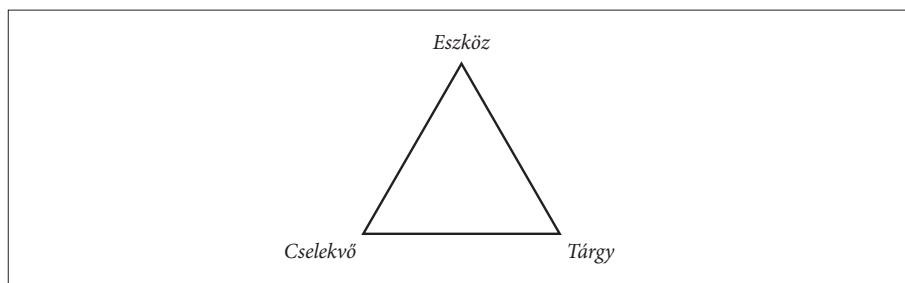
Az előzetes tudás két szempontból is hangsúlyos konstruktivista szempontból:

- ◆ A konstruktivisták nem gondolják azt, hogy a gyermek tudata egy *üres lap* lenne, amelyre a tanítás írja fel a tudást, hanem azt gondolják, hogy a velünk született világmodell segítségével értelmezzük a jelenségeket, irányítjuk cselekvéseinket.
- ◆ A tanárnak fontos tudnia, hogy vajon a korábbi tanulási folyamatok során mi rögzült,⁸ milyen elemeket horgonyzott le a tanuló és vajon mennyiben építhető tovább a tudása? Van-e lehetőség a fogalmi váltásra, a mélyebb megértési szint elérésére?

A dráma eszközzrendszere kiválóan alkalmas olyan tanulási környezet, „erőtér” kialakítására, amelyben a tanulónak lehetőségük van olyan modellek elképzelésére és kidolgozására, amelyeket azelőtt nem birtokoltak. A gyerekek és a drámatanárok fantáziája, kreativitása és a megfelelően kialakított problémacentrikus drámai kontextus lehet az a „kovász”, amely megérleli az új tudást.

Kapcsolódás Vigotszkij gondolataihoz

Vigotszkij szerint a tanulási, megismerési folyamatokban kiemelt szerepet kap a dialektikus viszony a világgal, amelynek megvannak a maga közvetítő elemei. Ilyen közvetítő elemeken keresztül „jut el” a gyerekhez a társadalmi, kulturális közeg. E dialektikus viszonyban a tanár olyan közvetítő szerepet kaphat, amellyel e viszony alakulását formálhatja.



Vigotszkij modellje

8. A hagyományos pedagógiákban még ma is adottnak veszik a tanárok, hogy ami elhangzott korábban, amit meg kellett tanulnia a tanulónak, azt rögzítették is. Oldalakon át lehetne sorolni az olyan hétköznapi tapasztalatokat az iskola világából, amelyek ennek a „naiv elméletnek” teljes mértékben ellentmondanak.

Vigotszkij szerint a *Cselekvő*, a *Tárgy* és az *Eszköz* között folyamatos kölcsönhatás van.

- ♦ *Tárgy* = a cselekvés tárgya, vagyis a cél, amit a cselekvő el akar érni
- ♦ *Eszköz* = tárgyak és személyek (tanárok, drámatanárok), nyelv, írás, számolás, emlékezés, jelrendszerek, rajzos formák, térképek, művészi alkotások. Az eszközöket váltogatva nagyon „rugalmas” módban lehet tartani a tanulást
- ♦ *Cselekvő* = a megértési folyamat alanya (tanuló és tanár is lehet)

Vigotszkij elméletének egyik központi fogalma a „legközelebbi fejlődési zóna”, amely megkülönbözteti a gyerek egyéni teljesítményét a más kompetens személyek (tanárok, szülők, nevelők) segítségével elért teljesítményétől. Segítséggel a gyerek mindig egy magasabb fejlődési szintet tud elérni, vagyis az oktatónak a „legközelebbi fejlődési zónára” kell összpontosítania.

„Ez alatt a tanításnak nincs fejlesztő hatása, mert nem közvetít új tudást, a zóna feletti sávból pedig nem profitálhat a tanuló, mert a kitűzött feladatokat nem tudja megoldani. A »legközelebbi fejlődési zóna« elméletének különböző interpretációi és továbbfejlesztései mind egy olyan sávot vonnak a tanuló meglévő tudása fölé, amelyen belül kell maradnia a tanításnak ahhoz, hogy az ne legyen túlzott egyszerűségénél fogva haszontalan vagy túlzott bonyolultságánál fogva felfoghatatlan” (Csapó 2006:2–16).

A dráma feladata ezért az lehet, hogy a foglalkozásokon résztvevő gyerekeket egy probléma összetett elemzésén keresztül, a művészi eszközök, valamint a folyamatot katalizáló és facilitáló drámatanár segítségével, az adottnál magasabb megértési szintre segítse.

A fentiekre alapozva megkülönböztethetünk többféle fejlesztendő területet:

- ♦ az utánzás folyamata (tükör stádium)
- ♦ az események belsővé tétele és ezek rendszerré alakítása
- ♦ annak verbalizálása, hogy a gyerek mit tett és mit fog tenni
- ♦ interakció a tanár és a diák közt (illetve diák és diák közt)
- ♦ a nyelv tudatos használata
- ♦ a fenti területek összekapcsolása, magabiztos mozgás azok között

A drámatanár továbbá betekintést engedhet a feladat mögötti gondolkodásba, ez ugyanis nagymértékben növeli a tudatosságot és egyfajta önszemlélő magatartást eredményez. A gyerekeknek ilyenkor meg kell tudniuk figyelni önmagukat a játékon belül. Mindez azt is jelenti, hogy a drámatanároknak is nagyon tudatosnak kell lenniük, mert minden pillanatban közvetítenek valamit a gyerekek felé!

Pedagógiai szempontból az egyik legfontosabb kérdés, hogy miként tesszük lehetővé, hogy egy gyerek elmozduljon az aktuális fejlődési szintjéről. Erre a mentális reprezentáció alakulásának elemzése adhat választ. A mentális reprezentáció alábbi alapformái a tanulási folyamaton belül együttesen is megjelenhetnek, egymásra épülhetnek:

- ◆ cselekvő (enaktív) mód = amikor cselekvéssel idézünk fel valamit
- ◆ képi (ikonikus) mód = amikor vizuálisan idézünk fel valamit
- ◆ szimbolikus mód = amikor nyelvi úton, fogalmakkal idézünk fel valamit

A drámán keresztül megteremthető annak a lehetősége, hogy a tanuló az egyes játékok segítségével tudatosan váltogassa a különböző reprezentációs módokat. Így a tanulási folyamat sokkal teljesebbé válhat. Tudjuk, hogy a legfiatalabbaknál a cselekvő mód a leggyakoribb, a nagyobbaknál a szimbolikus mód kerül előtérbe. A drámatanár tehát az itt bemutatott különféle képességi szinteket, fejlesztési területeket és eljárásmodokat szem előtt tartva segítheti át a diákokat a Vigotszkij által megfogalmazott „legközelebbi fejlődési zónába”.

A tanulás logikája

A *cselekvés pedagógiájának* irányzatai induktív módszerekkel dolgoznak, a konstruktivista felfogás a deduktív logikai eljárások követője. Vajon a dráma melyik logikai eljárást tekintheti a maga szempontjából mérvadónak?

A reformpedagógiai elgondolások szerint a gyerekek induktív módon, vagyis a közvetlen (cselekvéses) tapasztalataikon keresztül, illetve az elvonatkoztatások, általánosítások, analógiák segítségével konstruálják meg a világról alkotott saját elképzeléseiket. Ebben az esetben a gondolkodás a konkrétól az általános felé halad. A cselekvéses tapasztalat az első lépés, s az egyszerűbb tudásrendszereken keresztül jutunk el a bonyolultabbak magyarázatáig. A konstruktivista felfogás deduktív megközelítése nem pusztán ennek az ellenkezőjét jelenti. Itt a kiinduló *általános* nem más, mint a gyerek meglévő tudása, kognitív struktúrája.

„A drámapedagógia megismerésében (...) jött létre az a »deduktív fordulat«, amely a tudatos tervezési, ellenőrzési és értékelési folyamatokat preferálja, különösen a »tanítási dráma« módszertanában, a pusztán »induktív cselekedtetés« gyakorlatával szemben, amely ellenőrizetlen folyamatokat generálhat, és pusztán esetleges eredményeket produkál. Együttal, természetéből fakadóan a dráma szintetizálni is képes a kognitív tapasztalatokat az emóciós élményekkel” (Zalay 2007:144–153).

A fentiekkel alapvetően egyetértek, de szeretném egy kicsit továbbgondolni mindezt. A jelenlegi magyarországi tanítási drámás metodika véleményem és tapasztalatom szerint mindkét logikai eljárás nyomait magán viseli. Az induktív eljárásra jó példa szinte a teljes magyar szakirodalom és az elmúlt tizenhat év gyakorlata. A drámaórák szerkesztése ugyanis rendre e logikát követve, egy-egy konkrét történet alapján segítette a tanulókat abban, hogy általánosítsák a megszülető gondolataikat, illetve, hogy feltárják – saját tapasztalataikhoz kapcsolva – az univerzális jelentéseket, általános „igazságokat”. Létezik azonban több olyan drámaszerkesztési mód is, amely közelebb áll a deduktív konstruktivista felfogáshoz. Ezek az órák egy-egy fogalom „körbejárását” tűzik ki céljukként, sokszor nem is egy – főbb pontjaiban előre meghatározott – történet segítségével, hanem pusztán egy-egy szituáció, adott esetben egy-két tárgy vizsgálatából kiindulva jutnak el a perszonalizált tudástartalmakig.

A kontextus-elv megnyilvánulása

A konstruktivista megközelítés esetében lényegi az az elgondolás, hogy „a gyerekek a tanulás során mindig a számukra jól megragadható, gazdag kapcsolatrendszerrel rendelkező, jól ismert, életszerű szituációkban találkoznak az új ismeretekkel” (Nahalka 2002). Ez a mondat ugyanakkor akár a tanítási drámát művelők „táborából” is érkezhett volna. Számukra ugyanis alaptétel, hogy csak olyan tanulási tartalmat (témát) válasszanak feldolgozásra, amely kötődik a gyerekek világához. Az persze egy további szakmai kérdés, hogy a keret, illetve a kerettávolság meghatározásával milyen köntösbe és hogyan csomagolják mindezt. A dráma általában nem a szerepekről szól (pl. a kalóz szerepről), hanem egy olyan problémáról, ami például a kalózok életében felmerül. Bőven elég, ha a megértési folyamat középpontjába helyezett probléma ismerős a gyerekek számára, nem feltétele a sikeres tanulásnak, hogy legyen az adott problémával kapcsoltban valóban átélt múltbéli tapasztalatuk. Egy konkrét példával: ahhoz, hogy az *elszakadás* témáját körbejárhassuk, nem szükséges, hogy nagyon mély ismereteik, saját tapasztalataik legyenek a bevándorlók életéről. Hétköznapi tudásuk elég ahhoz, hogy beindítsa fantáziájukat és gondolataikat a téma kapcsán. Az említett ismerősség fennállhat az érzelmek és a tapasztalatok szintjén egyaránt.

A konstruktivisták szerint a gyerekek által életközelinek értékelt kontextusok közvetlenül kapcsolódnak legmélyebb tudásrendszereikhez. Pontosan ezt használja ki a dráma is, oly módon, hogy az információszerezés folyamatába bekapcsolja a művészi folyamatokat, és olyan helyzeteket teremt, amelyek túlmutatnak az információk pusztá közvetítésén. Így pedig egyszerre többféle mentális folyamat is működésbe léphet:⁹

9. H.P. Rickman gondolatai alapján.

- ♦ egyrészt a megértés az analógián alapszik, számunkra ismert tudástartalmakat társítunk a miénktől eltérő helyzetekhez (erre utaltam fentebb a bevándorlók példája kapcsán)
- ♦ másrészt az ember több jelenséget ért, mint amennyiről tudatosan fogalmat alkot magának, ez a dráma szempontjából azt jelenti, hogy a kihívást jelentő helyzetekben (amivel a dráma dolgozik) az érzelmek felszabadulhatnak és mobilizálhatják az ismereteket is, a dráma számít a tanulók szubjektív véleményére, sőt ezeket helyezi a tanulási folyamat középpontjába
- ♦ harmadrészt a nagy intenzitású helyzeteket a hasonló, kisebb intenzitású helyzetekből fakadó tapasztalat segítségével is megérthetjük, ez létfontosságú a dráma számára akkor, amikor olyan tartalmak feldolgozását tűzi ki célul, mint például a rabszolgaság, a fajüldözés vagy épp az eutanázia fogalma, kérdése.

A konstruktivizmus és a dráma szempontjából is lényegi az a gondolat, amely szerint a tudás és az ismeretek soha nem összefüggéseiből kiragadott formában jelennek meg. „A tudástartalmak alapvetően csak az adott helyzetben érvényes (kontextuális) módon jelentkezhetnek” (Szauder 1996:11). A dráma célul tűzi ki egy-egy jól meghatározott tudásanyag közvetítését, amely tudásanyag azonban tágabban értelmezhető az egyes tantárgyakhoz kötődő tudástartalmaknál, vagyis magában foglalhat bármely tantárgyi tartalmat.

Ahogy Szauder Erik fogalmaz, a drámában „az egyes problémák kihívást jelentő, feltárandó és megoldandó helyzetek formájában jelennek meg, melyek ugyanakkor a tanulás és kreativitás alkalmazásának azonnal értelmet adnak, a folyamat számára pedig keretként szolgálnak. Mivel az egyes helyzetek az emberi élet külféle oldalait világítják meg, hozzájárulnak az egyes fogalmi kategóriák általánosításához (vagy, ahogy Dorothy Heathcote mondja, az »univerzális« tartalmak kialakulásához), valamint a fogalmak közti kapcsolati »háló« létrejöttéhez. A fentiek alapján tehát úgy gondolom, hogy a dráma mint művészi tevékenység segíti (még ha áttételesen is) az ismeretelsajátítási és a jelentésteremtő folyamatot egyaránt” (Szauder 1996:13).

A kérdezés tudománya, a konstruktív dráma nyelvhasználata

Az alábbiakban a konstruktív dráma egyik leghatékonyabb eszközéről, a kérdés „tudományáról”, a tanári kérdéstechnikáról lesz szó. A kérdés jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni. Ahhoz, hogy a korábban megfogalmazott célok megvalósuljanak egy-egy drámaórán, az egyik legalapvetőbb „fegyver”, amit a tanár bevethet, a kérdés. Fegyver, a szó pozitív értelmében: arra készíti a résztvevőket, hogy gondolkodjanak. A cél, hogy a nyelvet jól forgatott fegyverként, és ne pusztán a gyerekek lelkéhez vezető hídként használjuk. Ez egy „hagyományos” pedagógiai helyzetben is ugyanígy van, a dráma felépítésekor azonban különös je-

lentőséget kap. Tudja-e a drámatanár a kérdésekkel úgy segíteni a munkát, hogy a gyerekek gondolatai valami új jelentéstartalom, új tudásanyag felé mozduljanak el? El tudja-e kerülni a túl egyértelmű, leegyszerűsítő, didaktikus kérdéseket, amelyek már önmagukban hordozzák – akár rejtett módon – a tanár válaszát? A résztvevők kérdésekre adott válaszai – amelyek vonatkozhatnak a konkrét játékbeli helyzetre, vagy lehetnek reflexiók arra, vagy értelmezhetik a tanulási folyamatot – vajon a mélyebb szintű megértés felé indulnak-e el? Ez mind tétje a helyes kérdezőtechnikának.

A konstruktív drámában megjelennek az emberi kapcsolatokra, erkölcsi, szociális kérdésekre vonatkozó, igazán csak szituációkban elemezhető tanulási tartalmak. Könnyű belátni, hogy a körülményekhez igazodva, a megszokottól eltérő tanári közlésmódot kell alkalmazni. Ha az a célunk, hogy a gyerekek nyitottá váljanak a felkínált játékra, és ezáltal lehetőségünk legyen tanulmányozni a játékban rejlő problémát, el kell nyernünk a bizalmukat, amely a szabad véleménynyilvánításuk szempontjából is nagyon fontos. A folyton minősítő, bíráló hangnem, esetleg ironizáló beszédstílus éppen az ellenkezőjét eredményezi. Így a szorongás a minősítéstől a tanulókat vagy a véleményük elfojtására készíti, vagy arra, hogy a tanár kedvében járva azt mondják, amit az feltehetőleg hallani szeretne. A tanárnak gyökeresen át kell értékelnie kommunikációját és a gyerekek közléseire érzékeny befogadóvá kell válnia, sőt kifejezetten bátorítania kell tanulóit arra, hogy ne rejtsek véka alá véleményüket, gondolataikat.

Az elmúlt tizenöt év természetes módon „kitermelt” egy drámás kérdezőtechnikai kánont, amelynek alkalmazása egyrészt jól tanítható, másrészt a gyakorlatban jól alkalmazható. Ebbe a kánonba az információszerző, információt hordozó, kutatásra ösztönző, ellenőrző, elágazásokat tisztázó, véleményeket kereső kérdéstípusok tartoznak. Ehelyütt most nem térünk ki a kérdésfeltevés témájához elválaszthatatlanul kapcsolódó válaszkezelésre, csak megemlíjük a legfontosabb technikákat: a válaszok tanár általi lejegyzése, a teljes csoport megkérdezése előtti kiscsoportos megbeszélés, a verbális és nonverbális tanári reakciók visszatartása, biztatás, közös pontok keresése, a válaszok újragondolása és újragondoltatása, szavazás.

A kérdésfeltevés legfontosabb funkciója – amellet, hogy tisztázó szerepet tölt be és feszültséget teremt –, hogy kellő mértékben lelassítsa az eseményeket, ún. „baleseti időt” (accident time)¹⁰ hozva létre, ezáltal biztosítva a játékosnak az alapos elemzéshez szükséges időt. Az idő ilyen értelmű „kitágításával”, akár egyetlen, nagy jelentőségű pillanat elemzése is egy drámaóra központi szervező elemévé válhat. Ugyanez figyelhető meg akkor is, amikor a metaforateremtés folyamatában egy furcsa, szokatlan akció, tárgy vagy személy kerül a gondolkodás fókuszába. A következőkben egy konkrét tárgy kapcsán szeretném bemutatni azt a kérdezőtech-

10. A kifejezés arra a jelenségre utal, amikor a balesetknél mintegy lelassul az idő, a résztvevő akár perceként vagy „végtelennek tűnő” időként érzékeli az esemény valós másodperceit.

nikát, amely akár folyamatként is felfogható,¹¹ lépésről lépésre mutatva meg, hogy milyen messzire vihető a gondolkodás a megfelelő kérdések alkalmazásával.

Illusztrációként egy példa: képzeljen el az olvasó egy nagyon régi hokedlit! A színe fehér volt hajdanán, ma már erősen megkopott, a festék sok helyen lepatogzott róla. A hokedli egyik lábának végét tulajdonosa lefűrészelte, de a levágott darabkát visszaillesztette, így, ha senki nem mozdítja el a hokedlit a helyéről, akkor úgy tűnik, mintha teljesen ép volna. Ha óvatlanul ül rá valaki, óriásit borulhat a földre. A hokedli tulajdonosa egy idős asszony, aki egyedül él.

A kérdéssor, amely különböző szintű és „minőségű” válaszokat indukál, a következő:

- ◆ *Mi jut eszedbe arról, amit látsz?*
Ebben az esetben a tanár spontán válaszokat vár, az első reakciókra kíváncsi, a legelső gondolatokra, amelyeket elindít az adott tárgy.
- ◆ *Mit látunk?*
Ez az objektív válaszok terepe, különösebb kombinálás nélkül azt kell megfogalmaznunk, mit látunk ténylegesen. Itt a minél részletesebb leírás, a nyelvi pontosság válik lényegessé.
- ◆ *Mire emlékeztet bennünket az, amit látunk?*
Itt az asszociációk beindítása a cél, vagyis bizonyos rezonancia létrehozása. Kapcsolódási pontokat keresünk.
- ◆ *Mit látunk valójában?*
Elérkeztünk a mögöttes tartalomra reflektáló válaszokig. A játszó az azt fogalmazhatják meg, hogy valójában, az első jelentéssíkon túl, miről szól nekik az adott tárgy. Mit jelent önmagán túl?
- ◆ *Mire való ez a hokedli?*
Milyen lehet a konyha, a lakás, ahova ez a tárgy tartozik? Ez a kérdés spekulatív válaszokat szül, megpróbáljuk kitalálni, hogy az adott tárgy mit mond el környezetéről.
- ◆ *Milyen típusú életre utal az, amit látunk?*
Mi az, amit nem tudunk? Az analitikus válaszok segítségével elemzést végzünk.
- ◆ *Adj címet a képnek!*
Az előző kérdéshez hasonlóan, itt is összegzésről van szó, az értelmező válaszok összesítjük mindazt, amiről eddig közösen egyeztettünk.
- ◆ *Mi az, amit vártok?*
Ez a kérdés narratív válaszokat indukál. Kilépünk kissé az elemzésből és a fantáziánk segítségével narratívát, történetet alkotunk a jövőre vonatkozó megfogalmazásokkal.

11. E gondolatok megfogalmazásához nagy segítségemre volt a birminghami Big Brum Company-nél tervezőként dolgozó Ceri Townsend munkájának elemzése.

Ugyanezen probléma megközelítésének egy másik oldalát mutatja be Dorothy Heathcote, amikor egy adott helyzetben lévő szereplő motivációit öt lépcsőben tárja fel. Az egyes szakaszokhoz tartozó kérdések – amelyek sorrendje fontos – az alábbiak:

1. Mi az, amit csinálsz (pontosan)?
2. Miért fontos neked az, ami épp történik? / Mik az indítékaid?
3. Mi az a többlet, amit kapsz, remélsz ettől? / Mit fektettél be?
4. Hol tanultad, ahogy épp cselekszel? / Miből tanultad meg?
5. Milyennek kéne lenni az életnek a számodra? / Hogyan látod a világot?

Azt állítom tehát, hogy ezek a kérdések a vizsgált terület következetes kibontásában lehetnek nagyon hasznosak. Természetesen konkrét nyelvi megfogalmazásuk helyzetfüggő és alkalomról alkalomra változnia kell.

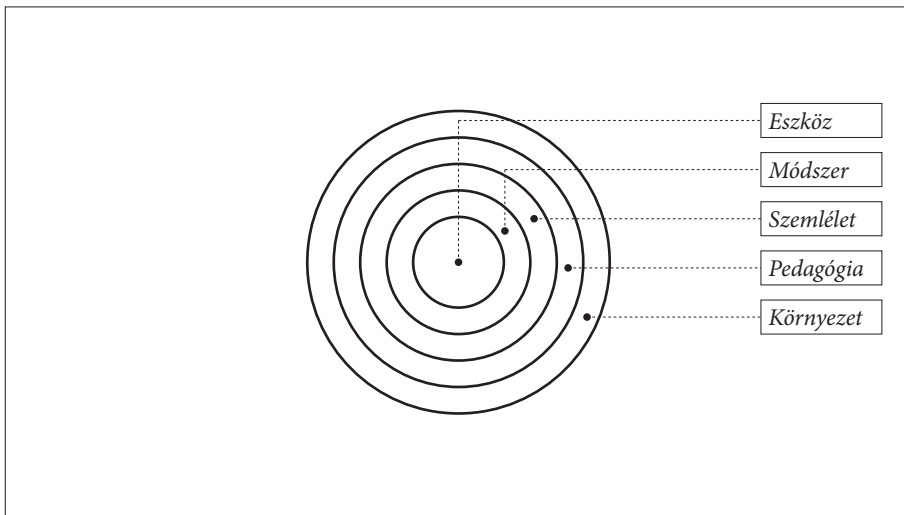
Egy lehetséges értelmezési keretrendszer

Végezetül szeretnék bemutatni egy lehetséges értelmezési keretrendszert, amely felvillantja az *eszköz*, *módszer*, *személet*, *pedagógia*, *környezet* fogalmak drámás szempontú értelmezését, összefüggéseit. A drámapedagógia elnevezés alatt elsősorban gondolkodás- és szemléletmódot, másodsorban kommunikációs és cselekvési módot értek, amelynek középpontjában a drámaiság fogalma áll. A drámaiság a különféle helyzetekben megjelenő feszültségen¹² alapul, amire drámát lehet építeni. E jellegzetesség mindazon helyzeteknek sajátja, amelyekben a szereplőknek valamilyen, cselekvésekben megvalósuló döntést kell meghozniuk, s ez a döntés a továbbiakra (az életükre vagy a közösségük életére) jelentős hatással lesz (vö. Dúró – Nánay 1993). Mindez azért fontos, mert a lényegi döntéshelyzetek próbára teszik a megértési folyamatot.

- ♦ *Eszköz*: mindazon konkrétumok, amelyek játék formájában megvalósulnak = munkaformák, konvenciók, szabályjátékok, színházi jelenetek, tanári szereplés;
- ♦ *Módszer*: segítségével az eszközöket értelmesen, valamely rendezői elv alkalmazásával „fűzzük össze” = szabályjátéksorok, dramatikus játék, színházi típusú tevékenység, tanítási dráma (DIE), szakértői dráma, színházi nevelési program (TIE);

12. A termékeny feszültség különbözik a konfliktustól. Ez a kulcs a cselekvést befolyásoló motivációk és a megtett út megértésének elmélyítésében. A konfliktus a felszínebb fogalom, hiszen többnyire negatív, ismétlődő válaszokat eredményez, és ezzel megnehezíti a kifinomultabb munkát (vö. Dorothy Heathcote)

- ◆ *Szemlélet*: a módszer általános ideológiáját adja = drámapedagógia;
- ◆ *Pedagógia*: aminek keretében az adott szemlélet megvalósulhat = a konstruktivista pedagógia elmélete, a különböző reformpedagógiák elméletei és gyakorlatuk;
- ◆ *Környezet*: aminek kérdéseire választ kell keresni = a szűkebb, személyes környezet, a mai magyar társadalom és a bennünket körbevevő világ hármassága; a kihívások közege, amely a feldolgozandó problémákat „biztosítja”.



Egy lehetséges értelmezési keretrendszer

Talán a vízbe dobott kő képe mutatja meg legszemléletesebben, hogy miként képzelem el a fentiek közti összefüggéseket, és benne a dráma helyét: a koncentrikus körökben gyűrűző hatás eléri a legkülső burkot is, vagyis azok az eszközök, amelyeket a konstruktív pedagógia vagy a dráma módszerével és szemléletének segítségével alkalmazunk, hozzásegítenek a minket körülölelő világ értelmezéséhez. A folyamat azonban nem egyirányú: a legkülső burk változásai is hatnak a legbelül lévő eszközökre. A konstruktív pedagógia és a dráma azzal teremt átjárást a külső és belső ívek közt, hogy mint módszer a külvilágban alkalmazható tudás létrehozásával (eszközeivel) foglalkozik.

Záró gondolatok

Tanulmányomban kísérletet tettem arra, hogy megmutassak és értelmezzek olyan hasonlóságokat, amelyek a tanítási dráma és a konstruktivista pedagógia alapfelfogása, és alapfogalmai között figyelhetőek meg. Reményeim szerint sikerült igazolnom, hogy a cselekvés pedagógiája és a konstruktivista pedagógia eszmerendszere meglehetősen közel áll egymáshoz, összekapcsolásuk tehát evidensnek és szükségesnek is tűnik.

„Úgy véljük, hogy a mai körülmények között az ezredfordulón és utána már nem tekinthető adaptívnek a pusztán szemléltetésre, s még kevésbé az egyszerű ismeretátadásra épülő pedagógia. A gyermek aktivitása, önállósága, a személyiség-gazdag fejlesztése, a sokoldalú metodika ma már alapkövetelménynek számítanak egy modern igényeket kielégítő iskolában, így elsősorban a cselekvés pedagógiájára, valamint a konstruktivizmus gondolatvilágára támaszkodunk” (Nahalka 2003:126).

A tanulmány fő inspirációja egy olyan iskola megteremtésének gondolata volt, amely a mai kor kihívásaira adekvát (vagy egy konstruktivista és drámás szakki-fejezést használva: adaptív) válaszokat próbál adni haladó pedagógia elméletek és módszerek segítségével. Ebben a képzeletbeli iskolában „a tudás és a gondolatok kölcsönös megosztása zajlik, kölcsönösen segítő és oktató anyagokkal dolgoznak, a munkát megosztják, a szerepek felcserélhetőek, és lehetőség van a csoport tevékenységére reflektálni. (...) Az iskola ebben a felfogásban egyrészt annak a gyakorlása, hogy tudatára ébredjünk, milyen lehetőségek rejlenek a közösségi gondolkodásban, másrészt tudás és képességek megszerzését szolgáló eszköz. A tanárnak rávezető szerepe van csak, első az egyenlők közt, *primus inter pares*” (Bruner 2004:12).

I Bibliográfia

Atzori, P.

1996 *Discovering CyberAntarctic: A Conversation with Knowbotics Research.* CTHEORY. <http://www.ctheory.com/>

Brown, J.S. – Collins, A. – Duguid, S.

1989 Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.

Bruffee, K.

1993 *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Bruner, J.

2004 *Az oktatás kultúrája.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Clinchy, B. M.

1994 On critical thinking and connected knowing. In K. S. Walters ed., *Re-Thinking reason: New perspectives on critical thinking*, 34–42. Albany, NY: State University of New York Press.

Courtney, R.

1980 *The Dramatic Curriculum.* London: Heinemann.

Csapó B.

2006 A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. *Iskolakultúra* 2, 2–16.

Derry, S.

1992 Beyond symbolic processing: Expanding horizons in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, 413–418.

1996 Cognitive Schema Theory in the Constructivist Debate. In *Educational Psychologist*, 31(3/4), 163–174.

- Driver, R. – Aasoko, H. – Leach, J. – Mortimer, E. – Scott, P.**
1994 Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23 (7), 5–12.
- Duró Gy. – Nánay I.**
1993 *Dramaturgiai Olvasókönyv*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
- Ennis, R. H.**
1987 A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron – R. J. Sternberg eds., *Teaching thinking skills: Theory and practice*. 9–26. New York: W. H. Freeman.
- Ernest, P.**
1995 The one and the many. In L. Steffe – J. Gale eds., *Constructivism in education*, 459–486. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fosnot, C.**
1996 Constructivism: A Psychological theory of learning. In C. Fosnot ed., *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 8–33. New York: Teachers College Press.
- Gergen, K.**
1995 Social construction and the educational process. In L. Steffe – J. Gale eds., *Constructivism in education*, 17–39. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hostetler, K.**
1994 Community and neutrality in critical thought: a nonobjectivist view on the conduct and teaching of critical thinking. In K. S. Walters ed., *Re-Thinking reason: New perspectives on critical thinking*, 135–154. Albany: NY, State University of New York Press.
- Honebein, P.**
1996 Seven goals for the design of Constructivist learning environments. In B. Wilson ed., *Constructivist learning environments*, 7–24. New Jersey: Educational Technology Publications.

Heylighen, F.

- 1993 *Epistemology, introduction*. Principia Cybernetica.
<http://pespmc1.vub.ac.be/EPISTEMI.html>

Hogan, K. – Pressley, M. (Eds).

- 1997 *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues (Advances in Learning & Teaching)*. MA: Brookline Books.

Jonassen, D.

- 1991a Evaluating Constructivist Learning. *Educational Technology*, 36(9), 28–33.
 1991b Objectivism vs. Constructivism. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5–14.
 1994 Thinking technology. *Educational Technology*, 34(4), 34–37.

Mayer, R.

- 1994 Learners as information processors: Legacies and limitations of educational psychology's second metaphor. In *Educational Psychologist*, 31(3/4), 151–161.

Mendelsohn, P. – Dillenbourg, P.

- 1994 Implementing a model of cognitive development in an intelligent learning environment. In S. Vosniadou – E. De Corte – H. Mandl eds., *Technology-based learning environments: Psychological and educational foundations*, 72–78. Berlin: Springer-Verlag.

Missimer, C.

- 1994 Why two heads are better than one: Philosophical and pedagogical implications of a social view of critical thinking. In K. S. Walters ed., *Re-Thinking reason: New perspectives on critical thinking*, 119–133. Albany, NY: State University of New York Press.

Nahalka I.

- 2002 *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 2003 A tanulás. In Falus I. szerk., *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, 118–153. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Perkins, D.

- 1992 Technology meets constructivism: Do they make a marriage. In T. Duffy–D. Jonassen eds., *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, 45–56. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Pub.

Prawat, R.

- 1994 Constructivism, modern and postmodern. In *Educational Psychology*, 31(3/4), 215–225.

Resnick, L. – Collins, A.

- 1996 Cognition and learning. In T. Plomp – D. Ely Eds., *The International Encyclopedia of Educational Technology*, 2nd ed. 48–54. Oxford: Pergamon Press.

Shulman, L.

- 1998 Taking learning seriously. *American Association for Higher Education annual conference*. Atlanta: GA.

Steffe, L. – Gale, J. (Eds.)

- 1995 *Constructivism in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Szauer E.

- 1996 A dráma mint pedagógia (I. rész). *Drámapedagógiai Magazin* 12(2), 10–16.

Szitó I.

- 2005 A drámajáték mint társas befolyásolás és kollektív emocionális tapasztalat. *Drámapedagógiai Magazin*, 30(2), 9–13.

von Glasersfeld, E.

- 1984 An introduction to radical constructivism. In P. Watzlawick ed., *The Invented Reality*, 17–40. New York: W.W. Norton & Company.
- 1987 Learning as a constructive activity. In C. Janvier ed., *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*, 3–17. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 1989 Constructivism in education. In T. Husen & N. Postlewaite eds., *International Encyclopedia of Education* [Suppl.], 162–163. Oxford, England: Pergamon Press.
- 1995a A constructivist approach to teaching. In L. Steffe – J. Gale eds., *Constructivism in education*, 3–16. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 1995b Sensory experience, abstraction, and teaching. In L. Steffe – J. Gale Eds., *Constructivism in education*, 369–384. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 1997 Introduction: Aspects of constructivism. In C. Fosnot ed., *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*, 3–7. New York: Teachers College Press.

Vygotsky, L.

1978 *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*
MA: Harvard University Press.

Walters, K. S.

1994 Introduction: Beyond logicism in critical thinking. In K. S. Walter ed., *Re-Thinking reason: New perspectives in critical thinking*, 1–22. Albany NY: State University of New York Press.

Warren, T.

1994 Critical thinking beyond reasoning: Restoring virtue to thought. In K. S. Walter ed., *Re-Thinking reason: New perspectives on critical thinking*, 220–231. Albany, NY: State University of New York Press.

Wilson, B.

1997 The postmodern paradigm. In C. R. Dills – A. Romiszowski eds., *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
<http://www.cudenver.edu/~bwilson/postmodern.html>

Wilson, B. – Cole, P.

1991 A review of cognitive teaching models. *Educational Technology Research and Development*, 39(4), 47–64.

Zalay Sz.

2007 A konstruktív drámapedagógia a pedagógiai filozófia rendszertanában. *Iskolakultúra*, 11/12, 144–153.

