

## „Konstruktív” dráma

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

TAKÁCS GÁBOR

Tanulmányomban a tanítási dráma (DIE)<sup>1</sup> 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,<sup>2</sup> 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 újrafogalmazták, 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 kevéssé 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.<sup>3</sup> 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 irányzata<sup>4</sup> 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 fegyverre a megfelelő kérdés és a szerepben végzett munka,<sup>5</sup> 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 fejezni 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-elmélete<sup>6</sup>) az alábbi séma szerint jut el a konceptuális váltásig<sup>7</sup>:

**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.

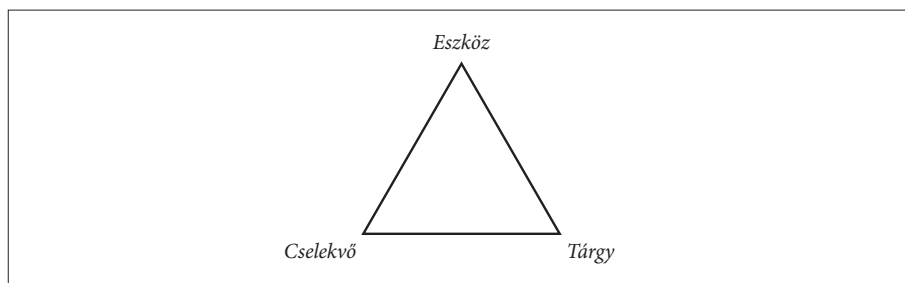
Az előzetes tudás két szempontból is hangsúlyos konstruktivista szempontból:

- ◆ 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,<sup>8</sup> 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 bonyolultságnál 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 eljárás módokat 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 találkozzanak 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 tudásrendszerükhöz. 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:<sup>9</sup>

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 kérdés 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-

lentséget 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)<sup>10</sup> hozva létre, ezáltal biztosítva a játékosoknak 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,<sup>11</sup> 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.

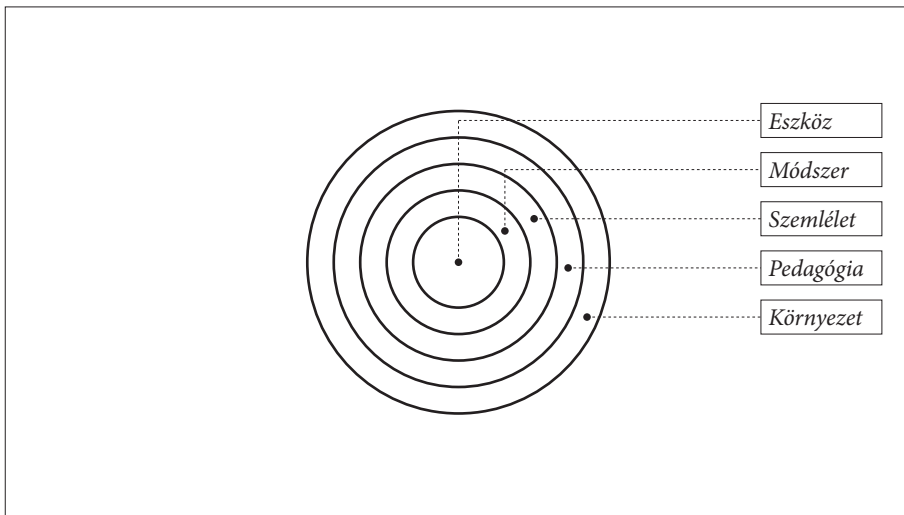
### Egy lehetséges értelmezési keretrendszer

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 feszültségen<sup>12</sup> 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).