

## Konstruktivizmus és drámapedagógia

*Olyan pedagógiáról szeretnék most írni, amely az alkotás örömét adja diáknak és tanárnak is. Mégsem mond le a tanulás komolyságáról, nem infantilizál, nem parttalan játszadozás, hanem tudatos építkezés, szoros együttműködésen alapuló, tanuló-központú, élményszerű tanítás-tanulás. A modern drámapedagógiáról lesz szó.*

A drámapedagógia több évtizede terjed nálunk is, de az utóbbi másfél évtizedben kialakította sajátos, helyi pedagógiai arculatát, amely a tanítási vagy kreatív dráma magyar változatát jelenti. Ez a pedagógia jelentős eredményeket tudhat magáénak a tanítási szemlélet és a módszertani fejlesztés terén egyaránt. Nem véletlen, hogy helyet követelt magának a NAT-ban és a kerettantervben is, és ma akár érettségizni is lehet belőle. Mi lehet ennek a pedagógiai metódusnak a titka, ami miatt sokan fordulnak hozzá bizalommal, vagy kíváncsisággal, de legalábbis óvatos mosollyal? Hipotézisünk szerint a tanítási dráma hiteles pedagógiaként való elfogadásának és hatékonyságának az alapja konstruktív pedagógiává válása. Kifejlődött egy új magyar drámapedagógiai iskola, mely elméletében és gyakorlatában is a konstruktivizmus ismérveit hordozza magában.

Írásomban ennek a pedagógiai alternatívának arra a sajátosságára szeretnék rávilágítani, amely nem csupán életképessé teszi a mai változékony időkben, de alkalmasnak mutatja a legfontosabb feladatra, amely többek között a mai kor tanítójára is vár, a világgép megváltoztatására.

Soha nem volt talán még ekkora szükségünk „a tudat forradalmá”-ra, ahogy László Ervin írja hasonló című könyvében. Az emberiség mostani élethelyzetét több szempontból is kritikus helyzetet mutat. Az anyagi világ szintjén ezt jelzi a környezet aggasztó állapota, ugyanakkor az ember fogyasztási vágyainak fokozott megnövekedése. Az emberi viszonyok szintjén az erőszak újra és újra felcsapó hullámai. S nem utolsó sorban az egyénre zúduló információ már-már feldolgozhatatlan mennyisége. Mindezekből következik a sürgős változtatás szükségessége. S ezek a folyamatok megindultak az élet különböző területein a filozófiától a fizikán át a politikáig. De mindegyik terület közül különös figyelem terelődik a pedagógiára. Hiszen a mai ember életidejének jelentős részét tanulással tölti. Tanulnunk kell, hogy alkalmazkodni tudjunk! Egyáltalán nem mindegy, hogy milyen módon tesszük ezt.

Magyarországon különösen nehéz a helyzet, ha a pedagógia modernizációjáról akarunk beszélni. Az elmúlt 15 évben négy reformot kellett átéljenek a pedagógusok és a diákok, és a rezignáltság foka ezzel kapcsolatban talán még a politikai apátiánál is nagyobb. A tanárok kiegészítő mutatói aggasztóan magasak, ahogy ezt már Oláh Attila vagy Kocsis Mihály kutatásai is igazolták. (Oláh, 1995; Kocsis, 2003) A tanulók iskolai élmény-szintje elkészerítően alacsony. Vidovszky Gábor pszichiáter, pedagógia-kutató szerint, és sajnos a saját pedagógusi és szülői tapasztalatom is ezt erősíti, „a magyarországi iskolák nagy része még ma is „oktatás-végrehajtási intézet” vagy „gyár”, melyben a gyerekek szenvedő alanyai az oktatási programoknak. Az iskolákban még mindig a lexiká-

lis ismeretek tanításának túlsúlya és frusztráló számonkérése a jellemző. Nevelés ürtügyén a gyerekeket durván minősítik, sértegetik, osztályozzák, rangsorolják, egymással szembeállítják, és egymás ellen kijátsszák. A tantestületi „kollektívák” civakodnak, és a pedagógusok feszültségei – a hierarchikusan felépített intézmények természetének megfelelően – a gyerekeken csattannak. A természetes vágyaikban, szükségleteikben (mozgás, játék, képességek kipróbálása, fantázia kiélése, elfogadó kapcsolatok iránti igény, intim barátságok kialakítása stb.) korlátozott gyerekek neurotizálódhatnak és/vagy agreszív vá válhatnak.” (Vidovszky, 1993, 8.)

Alátámasztják a fentieket *Csapó Benő* és munkatársai 1997 és 2000 közötti kutatásának eredményei, ahol a tantárgyi attitűdöket vizsgálták. (Csapó, 2002) E szerint, minél hosszabb ideig tanulnak egy tárgyat diákjaink, annál kevésbé kedvelik azt. Hasonló eredmény látszik kibontakozni annál a most folyó országos vizsgálatunknál, ahol a drámaórák mellett, kontroll tárgyakként a magyar-, a matematika- és a történelemórákon átélt flow-élmény szintjét mérjük kérdőívés felmérés segítségével. A flow-kutatás elméleti hátterét *Csikszentmihályi Mihály*, a Chicago-i egyetem pszichológia professzora dolgozta ki. (Csikszentmihályi, 1997) Magyarországon a flow mérési technikájának elterjesztését *Oláh Attilának* köszönhetjük. (Oláh, 1999) Csikszentmihályi, 'Flow – a tökéletes élmény pszichológiája' című könyvében kifejti, hogy az egyes ember személyiségének kiteljesedését, az egyéni képességek fejlesztését a tökéletes élményre való törekvés motiválja. (Csikszentmihályi, 1997) A flow, vagyis az áramlatban levés „a személyiség olyan működési állapota, amelynek gyakoriságával arányban lévő következmény a személyiség fejlődése, gazdagodása, a képességek folyamatos fejlődése, a boldogság átélése, valamint a tudatosság komplexitásának növekedése”. (Csikszentmihályi, 1997. 73.) Ezzel szemben ható tényezők az unalom és a szorongás. Akár egyik, akár másik irányba túlzottan kileng egy tanuló „élmény-ingája” számára az óra illetve a tanulás határfoka jelentősen romlik. Sajnos, tudjuk, hogy mindkét variáció gyakran van jelen iskoláinkban.

A fent említett problémákból adódó kihívások és az empirikus adatokból leszűrt következtetések egybehangozóan sürgetik a pedagógiai paradigmaváltást, ahogy ezt *Zsolnai József*, *Nagy József* és sokan mások is már jó ideje hangoztatják. (Zsolnai és Zsolnai, 1989; Nagy, 2000) Komprehenzív szemléletű iskolára van szükség, ahol tiszteletben tartják az emberi minőséget, nem csupán a differenciálás tekintetében, hanem alapvető élet-szükségletünk, a boldogságra és a fejlődésre való törekvés hatékony elősegítésével. Egyszerűnek látszó képlet, mégsem sikerül már jó ideje megoldani. Vajon mi hiányzik?

Egy új pedagógiai paradigma megvalósulásához alternatív megoldásokon keresztül vezet az út, és ezt az elmúlt harminc év iskolakísérletei és pedagógiai kutatásai is szorgalmazták. Láttuk ezt *Zsolnai József*, *Gáspár László*, illetve *Vastagh Zoltán* és mások munkáiban, a különböző reformpedagógiai irányzatok hazai megjelenésében. (Zsolnai, 2002; Gáspár, 1982; Vastagh, 1996) Ma Magyarországon több alternatíva látszik kibontakozni, ahogy ezt *Knausz Imre* megfogalmazza 'A tanítás mestersége' című könyvében, a kooperatív szisztémától a projektpedagógián át a tanítási drámáig. (Knausz, 2001)

---

*Lehetne középiskolásokkal is játszani, akikkel a felnőtté válás dilemmáiról tanulunk egy osztályfőnöki órán, vagy általános iskolásokkal egy olyan iskolában, ahol együtt dolgozunk egy iskolafejlesztő koncepción, vagy akár ovisokkal, akik iskolába készülnek nagy-nagy várakozásokkal. Bár ebben az esetben könnyen lehet, hogy hamar előjönne Jancsi és Juliska mézeskalács házikója, és nehéz lenne megmenteni a játék során a „szerencsétlen” tanítónőt a kemencébe hajítástól.*

---

*Benda József* szerint „a humanisztikus kooperatív tanulás lényege egy demokratikus tanulásszervezési eljárás, amely képessé teszi a gyerekeket az önálló, kényszernélküli, feladatvezérelt tanulásra. Eredményeiket a legkorszerűbb szervezetfejlesztési módszerek és a reformpedagógia eredményeinek integrációjával érik el, miközben bizalomteljes, együttműködő légkört teremtenek”. (*Benda*, 1993. 101.) A projektpedagógia képviselői igyekeznek olyan helyzeteket teremteni a tanulók számára, amelyek segítségével valódi élettapasztalatot szerezhetnek. Így válhat tanítójukká maga az élet. (*Hortobágyi*, 2002) *Knausz Imre* szerint „a felfedezéssel tanulás nem arról szól, hogy egyedül hagyjuk a gyereket a problémával, csak arról, hogy gondolkodásra készítjük, lehetőséget biztosítunk számára, hogy a meglévő tudás és az új szituáció találkozásából, új, magasabb rendű tudással kerüljön ki”. (*Knausz*, 2001. 121.) *Vidovszky Gábor* pszichiáter „örömréningeket” tart. Véleménye szerint iskoláink többségében nem pusztán az a probléma, hogy halmozódhatnak a hátrányok, hanem a személyiségre nézve kimondottan veszélyes folyamatok játszódhatnak le. A depressziók kognitív szemlélete alapján kifejti, hogy ilyenkor „a háttérben a tanulás és emlékezet folyamatainak zavarai állnak, s ennek érzelmi zavar a következménye. Ebből depressziós spirál alakulhat ki, amikor az egyén negatív irányban torzítva észleli a valóságot és önmagát, negatív emóciói lesznek, s ettől a kognitív működések tovább torzulnak”. (*Vidovszky*, 1993. 82.) Ezzel szemben az általa alkalmazott „Örömréning” „boldogság-spirált” hozhat működésbe, amelynek segítségével „módosítható neveltetésünk és eddigi tapasztalataink túlsúlya. Begyakorolható, hogy a múltunkból a jót idézzük fel, a jelenben észlelésünket a pozitívumra irányítsuk, s a jövőt elképzelve az optimista gondolatoknál, derűs képeknél időzzünk el.” (*Vidovszky*, 1993. 82.)

Ahhoz, hogy a pedagógiai alternatívák bármelyikéből, vagy a szintézisükből a mai pedagógiai gyakorlathoz képest egy működőképesebb „alternatív pedagógia” bontakozhasson ki, kidolgozott filozófiára, egyértelmű fogalomrendszerre, gyakorlatias módszertanra, taneszközökre és tanárképzésre van szükség. Olyan tanárokat kell képezni, akik már képesek az új paradigma alapján hatékonyan gondolkodni és hitelesen cselekedni.

A mai magyar pedagógiai gondolkodásban létezik egy olyan pedagógiai filozófia, amely új hitvallásunkká válhat. Az egyetemes tudományfejlődéssel teljesen egy időben, már a nyolcvanas években kirajzolódott egy új, konstruktív pedagógia körvonala, elsősorban *Zsolnai József* munkáiban. (*Zsolnai*, 2001) A kilencvenes évek pedig egy de facto konstruktív pedagógiai gondolkodásmód megjelenését hozták, ahogyan erről elsősorban *Nahalka István*, illetve *Feketéné Szakos Éva*, valamint *Knausz Imre* publikációi beszámolnak. (*Nahalka*, 1997, 2001; *Feketéné*, 2002; *Knausz*, 2001) Ezt a filozófiát egyre több területen szeretnék alkalmazni a természettudományos neveléstől, a történelemtanításon át a felnőttképzésig. Minden együtt van ebben a gondolkodásmódban, amely egy korszerű pedagógiát jellemez, az „adaptivitástól” a „differenciáltságon” át a „konceptuális váltásokig”.

Ehhez képest azonban a valóságban hol tartunk ma? Nemrég kezembe került egy fiatal hölgy naplórészlete. Az illető most végzős, lelkes tanárjelölt. Természetesen rendkívüli kíváncsisággal olvastam a szöveget, és most, az ő engedélyével, szeretném felidézni Önöknek:

„2005. október 6. Nyolc tanárjelölt lép megszeppenve a tanterembe. Első hospitálási napjuk egy iskolában. Nem akárhol. Az egyetem bemutató iskolájában, egy első osztályban. Talán mindenkiben felvillan egy kép. A saját első osztályáról, tanítójáról, vagy a gyermekéről. A gyerekek kissé álmosan csomagolják táskájukból a könyveiket, füzeteket. Nincs nagy lárma, futkározás, korán van. Ő 8-kor kezdődik a tanítás. A tanítónő az asztalánál ül, valami fontosat írhat, mert nem néz fel a tanárjelöltek érkezésekor. Az újonnan érkezett gyerekek a terembe lépéskor csendesesen a helyükre mennek, és elkezdnek pakolni. A „kistanárok” sorban a tanítónő elé járulnak, bemutatkoznak. Helyet kapnak az utolsó sorban.

A tanítónő körbesétálja az osztályát. Az utolsó sorban egy táskát leesett a földre a polcra. A tanítónő átlépi, folytatja szigorú szemlélését. Körbeérve megáll az osztály előtt, ekkor figyelme a gyerekek felé fordul.

– Kinek a táskája van a földön? Ki nem tudta jól a helyére rakni?

Mindenki néz körbe tanácstalanul. Egy kisfiú végre meglátja a kék táskát hátul a pad mögött, és felismeri, hogy az bizony az övé. Pedig alaposan benyomkodta a kis polcra, amikor megérkezett, de most mégis a földön van. Gyorsan hátramegy, visszateszi a helyére. Addig mindenki vár. Az egész osztály figyel. Őt nézik. Végre sikerül megoldania a huncut táskát dolgát.

– Ki kéne már pakolni a matematika könyvet! A füzeteknek is az asztalon kéne már lenniük! No, végre felébredtetek. Lacika, mi van nálad? Atya ég! Mi ez? Bicska? Kinek hoztad? A Bélának? No, add csak ide. Ezt most elveszem. Ilyet hogy hozhattál ide?! Hát igen, tőled kitelik.

– Na, álljatok fel, Babáim! Vigyázzba kéne már állni, Kata, neked is! Rosszul aludtál? – kérdi a tanító néni. Az Ő figyelme bizony mindenre kiterjed.

– No, forduljatok meg, köszönjétek szépen a vendégeinknek.

Ekkor csengetnek be. Olvasás az első óra, ilyenkor talán még frissek a gyerekek. Pörgős feladatok váltogatják egymást. Mindenki nagyon figyel. A padon sorban a kártya-be-tűk, azt emelgetik a magasba. Ha valaki el-akad, megállnak, megvárják, míg megtalálja a megoldást. A tanítónő komoly karmesterként vezényli az órát. Nincs püss, ritka a mosoly. Tanítás és tanulás van. A gyerekek lábcskái vidáman kalimpálnak a talaj fölött jó 20 cm-el. Felnőtt méretű székeik és asztalaik vannak. Mindőjük komoly iskolás, meg akar felelni a feladatnak. Hálásak minden kis mosolyért, jó szóért.

– Gyerünk már, gyerünk már! Sietni kell, nagyon lassúak vagytok! Nem végzünk így soha!

A tanítónő írásvetítón vetíti ki az egyik feladatot. Az juthat szóhoz, aki szépen jelentkezik, és felszólítják.

Az óra végén két kislány megy ki a teremből, és átlépnek egy leesett szalvétát. A tanítónő hirtelen a fenékükre passant, s kérdi tőlük:

– Lányok, miféle dolog átlépni valamin, és otthagyni a földön?” (Z. D. végzős főiskolai hallgató)

*Kéri Katalin*, pedagógiatörténettel foglalkozó pécsi kolléganőm jut eszembe, akitől először hallottam *Neil Postman* gondolatát, miszerint „a gyerekek kérdőjelként kezdik el az iskolát, és pontként fejezik be”.

Ez a naplórészlet lehetne egy drámaóra alaptémája is. A feszültség, amely indokolja a drámai mód választását, adott! Az óra lejátszódhatna felnőttekkel, akiket érdekel a pedagógia, mert például nem tudták még eldönteni, melyik iskolába járassák a gyermeküket. Vagy tanárjelöltekkel, akikkel tanítási módszereket akarunk vizsgálni. De lehetne középiskolásokkal is játszani, akikkel a felnőtté válás dilemmáiról tanulunk egy osztályfőnöki órán, vagy általános iskolásokkal egy olyan iskolában, ahol együtt dolgozunk egy iskolafejlesztő koncepción, vagy akár ovisokkal, akik iskolába készülnek nagy-nagy várakozásokkal. Bár, ebben az esetben könnyen lehet, hogy hamar előjönne Jancsi és Juliska

---

*A résztvevők személyes szinten tapasztalhatják meg a feldolgozni kívánt témában rejlő általános emberi jelentéstartalmakat, és az élményszerű tanulási folyamat során bekövetkezhet a „megértés megváltozása”. (Kaposi, 2004) Emiatt van szükségünk ma különösképpen a „drámára”: mert képes olyan tanulási szituációk előidézésére, amelyekben a gondolkodás megváltozása bekövetkezhet. Nem agy mosással, nem manipulációval, nem megfélemlítéssel, hanem játékos, szituatív tanulással.*

---

mézeskalács házikója, és nehéz lenne megmenteni a játék során a „szerencsétlen” tanítónőt a kemencébe hajítástól.

De többek között ezért is beszélünk pedagógiáról, és nem csupán „drámáról”, mert a szakmailag megalapozott, tudatosan megtervezett és hozzáértéssel alkalmazott drámajátékokban a keletkezett feszültség felszínre hozható, elemezhető, az „elszabaduló pokol” veszélye nélkül, illetve azt kivédve a tudatosított keretjáték, a „maszk”, illetve szerephasznalat és a megfelelően kiválasztott fókusz, illetve fókusz távolság segítségével.

Ez különbözteti meg az elmúlt 15 évben Magyarországon is gyökeret vert és adaptálódott tanítási drámát rokon társaitól, a szabályjátékokra épülő gyakorlatoktól, a dramatizálástól és a színházzserű formáktól. Miközben, ahogy *Gavin Bolton* fogalmaz, a tanítási dráma felhasználja ezek eszközeit, sőt alkalomadtán ötvözi azokat, alapvetően más a funkciója. (*Bolton, 1979*) Az átgondolt és folyamatosan reflektált strukturáltság keretében határozott tanítási célokat kíván megvalósítani. Szándéka szerint a résztvevők személyes szinten tapasztalhatják meg a feldolgozni kívánt témában rejlő általános emberi jelentéstartalmakat, és az élményszerű tanulási folyamat során bekövetkezhet a „megértés megváltozása”. (*Kaposi, 2004*) Emiatt van szükségünk ma különösképpen a „drámára”: mert képes olyan tanulási szituációk előidézésére, amelyekben a gondolkodás megváltozása bekövetkezhet. Nem agymosással, nem manipulációval, nem megfélemlítéssel, hanem játékos, szituatív tanúlással.

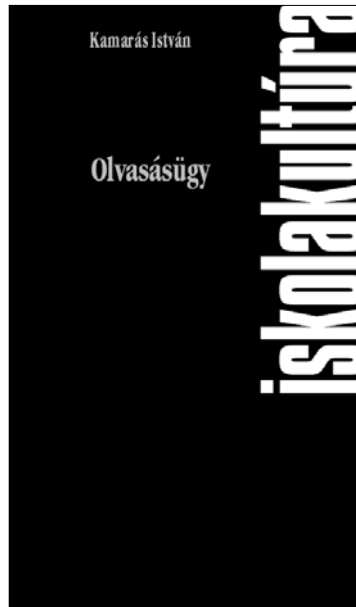
A dráma tehát élményeken keresztül dolgozik, s ahogy ezt a most folyó kutatás részeredményei már igazolják, a szakmailag megalapozottan előkészített drámaórák valóban jelentősen magasabb flow-értékeket eredményeznek a résztvevőknél, mint az egyéb tanórák. Ezek az eredmények elsősorban annak köszönhetőek, hogy az elmúlt tizenöt évben „felépülő magyar drámapedagógiai iskola” hatékony módszertani kereteket honosított meg, illetve dolgozott ki egy konstruktív pedagógia megvalósításához, amelyek a hagyományos iskolai metódusokhoz képest hatásosabb, azaz fejlesztőképesebb pedagógiai szituációkat képesek teremteni.

Gyönyörűek az elméletek, és egyre meggyőzőbb a tudományos igényű kifejtés, de az általános gyakorlatban is megjelenő, a magyar pedagógiát megújító, áttörő erejű hatás, a radikális változás még várat magára. Iskoláinkban többségükben ugyanazok a tanárok, akik az eddigi paradigma szerint tanítottak, ugyanazokkal a módszerekkel tanítanak most is egy gyorsan változó és egyre félelmetesebb kihívásokat hozó világban. Ez az ellentmondás egyre nagyobb feszültségeket indukál. Meggyőződésünk szerint, a kor követelményeihez alkalmazkodó, megújított iskolához új metódusok szerint működő pedagógiára van szükség. Egy ilyen pedagógia lehet a konstruktív drámapedagógia, amely képes hatékony válaszokat adni korunk pedagógiai kihívásaira.

## Irodalom

- Benda József (1993): *Humanisztikus Kooperatív Tanulás*. In: Vidovszky Gábor (szerk.): *Neveljünk, önnéveljünk örömmel*. IMAGE Reklám, Propaganda és Nyomda Kft, Budapest. 101–105.
- Bolton, G. (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman, London.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Gáspár László (1982): A szentlőrinci iskolakísérlet első szakasza. *Pedagógiai Szemle*, 9. 783.
- Hortobágyi Katalin (2002): *Projekt Kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Kapósi László (2004, szerk.): *Dramatikuss módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában*. Az Országos Bűnmegelőzési Központ és a Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra, Pécs.
- László Ervin (2000): *A tudat forradalma*. Új Paradigma, Budapest.
- Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.

- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia –egy új paradigma a láthatáron. (I–III.). *Iskolakultúra*, 2–4.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oláh Attila (1995): *Szorongás, megküzdés és megküzdési potenciál.* Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Oláh Attila (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*. 6–7.
- Vastagh Zoltán (1996, szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában.* JPTE Tanárképző Intézete, Pécs.
- Vidovszky Gábor (1993): *Neveljünk, öneveljünk örömmel!* IMAGE Reklám, Propaganda és Nyomda Kft, Budapest.
- Zsolnai József – Zsolnai László (1989): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (2001, szerk.): *Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán.* Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.
- Zsolnai József (2002, szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program.* Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.



Az Iskolakultúra könyveiből