az iskolakultúra 2009/9 melléklete

Megjelent: az ELTE Pedagogikum támogatásával

Novák Géza Máté

ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar,
Általános Gyógypedagógiai Tanszék

A zümmögés leküzdése

Egy drámapedagógiai akciókutatás első tanulságai

„Ha valami mindig bámulatba ejtett, az a szülők vaksága, mellyel gyermekeik álmai iránt viseltetnek.”
„Az ideák látomások voltak, most fegyverek.”
(*Alessandro Baricco:* City)

Értékrendviták kereszttüzében a magyar oktatáspolitika pedagógiai innovációt emleget, a pedagógusszakma: reformretorikát. Ezt a jelenséget elemezve-bírálva újabban Trencsényi László Jorgosza is megemlékezik a drámapedagógiai mozgalom hetvenes-nyolcvanas években oly látványos „berobbanásáról” (Trencsényi, 2008). Báthory Zoltán így írt a reform „átfogó” és politikán is fölülemelkedni tudó jellegéről: „demokratizálni és modernizálni kell az oktatásügy egész rendszerét; az iskolastruktúrát, a szemléletet és az intézményi folyamatokat egyaránt. [...] A közoktatás reformja társadalmi érdek, a társadalmi fejlődés lendkereke, nem lebeg az űrben, nem liberális játékszer” (Báthory, 2006).

É*rtékközvetítés napjainkban* című tanulmányában Bábosik Zoltán (2006) a magyar társadalom hanyatló értékszocializációjából vezeti le az iskolai értékközvetítés szükségességét. Mások mellett Hankiss Elemérre és Vekerdy Tamásra hivatkozva Bábosik hangsúlyozza: „Szükséges lenne erősíteni a hatékony és felelősségteljes cselekvés, az emberi öntudat és autonómia értékeit, ugyanakkor semlegesíteni a kelet-európai modernizációs folyamat alattvalói tudatra szocializáló, személyiségromboló és közönyössé torzító hatását. Ezen értékszocializációban olyan készségek fejlesztése indokolt, mint az önismeret, a belső és külső konfliktusok oldásának készsége, a demokratikus viselkedés készsége…”

Vajon nem illuzórikus-e elgondolni, hogy iskolakultúránk a társadalom által kiérlelt értékteremtő folyamatok eredményeit fogja megkonstruálni a tanulóifjúságban új, közös tudássá? Vajon nem illuzórikus-e a rendszerváltozás utáni magyar társadalom érdek- és profitorientált, manipuláló, korrupt és kirekesztő stb. megnyilvánulásai között is megtapasztalni a pluralizmust; demokráciára, toleranciára nevelni? Megértetni a rendszerváltozás idején született fiatalsággal, miért lenne jó „az okos nép gyülekezetében hánynivetni meg száz bajunk”, és miért nem lenne jó „fölgyújtani Budapestet”? Miért is kellene tolerálni az intoleranciát? A hazai köz- és felsőoktatás érintettsége, felelőssége is nyilvánvaló, de az iskola és társadalom közötti párbeszéd elhanyagolása újabb, éveken túl gyógyuló sérüléseket eredményezhet (*Pőcze*, 1989; *Vekerdy*, 1989; *Skultéti* és *Pikó*, 2008; *Szalai*, 2008; *Novák*, 2006, 2008).

A cselekvés és a játék biztonságos keretei között megvalósuló tanulásnak önmagáért az alkotótevékenységért van értéke: a művészetpedagógiák kiemelkedő szerepét nem kell itt hangsúlyoznunk, az azonban már nem lehet mellékes, hogy ez a tevékenység milyen szervezési módokban, milyen eljárások alkalmazásában és milyen intézményi keretekben valósulhat meg. Mert ez egy olyan színtér ideája, amely „az egyének külön-

bözőségéből kiinduló működést produkáló iskola; a személyiség tiszteletét gyakorló iskola; a társas viszonyaiban jól fejlett, jól humanizált iskola" (*Trencsényi*, 1989).

A kreativitás és az osztálytermi dráma összefüggései *(1)*

Sokan hangoztatják: érdekorientált világban nőnek föl a mai tízen túliak, s ennek következtében értékínséges, értékválságos időket élünk, s legalább ekkora szakirodalmi közhely, hogy az úgynevezett örömértékek szinte trendszerűen kiszorítják mindazokat a hatékony szocializáció szempontjából ifjúságunk számára általunk oly fontosnak tartott értékeket, amelyek nem rendelkeznek hedonisztikus színezettel.

Azt ma már, két évtizeddel a rendszerváltozás után látjuk, hogy a konfliktusmentes, gazdag és boldog élet illúziója csapda, s legnagyobb áldozatai ennek az eszmének éppen az „ómega-alfa korosztály", a tizenévesek; fáradhatatlan terjesztője pedig a média és a világháló. *(2)*

1989-ben az iskola és pluralizmus problematikájára még bizakodóbb hangon reflektáltak a magyar oktatás világának alakítói/kutatói.

Lewis nyugati kreativitásszemléletéből kiindulva a következő kapcsolódási pontok vethetők fel a kontextualizált osztálytermi drámával összefüggésben – úgy tűnik, érdemes kérdéseket is rendelni a címszavak mellé:

1. Eredetiség (originalitás) – Miben áll, mi okozza?

A „kontextulizált osztálytermi (tanítási) dráma" létrejöttének folyamatában a résztvevők különböző munkaformákban (szervezési módokban, úgynevezett konvenciókban) dolgozhatnak. Az alkotás során kognitív és affektív szinten egyaránt „mozgósíthatók". Az eredetiség létrejöttének optimális lehetősége két aspektusból tárgyalható. Egyrészt beszélhetünk egy szituatív (helyzeti) állapotról, melyben a résztvevők az adott helyzetnek megfelelően hoznak létre eredeti, kreatív ötleteket. Másrészt, hosszabb távon attitűdváltozás észlelhető azoknál a gyerekeknél, akik egy meghatározott ideig részesülnek a drámában, így a tanórán kívüli szituációkban is „adaptálják" eredeti ötleteiket (lásd még: *Szitó*, 2005).

2. A csoporttól való eltérés – Milyen határokig, mit eredményez?

Az individualizáció sajátos értelmezést kap a drámapedagógiában. A dráma teret ad arra, hogy a benne résztvevők egyszerre élhessenek át „csoportélményt" és ezen keresztül önreflexiót. A tanulóknak önállóan, páros és kis csoportos munkaformákban, majd egész csoportos egyeztetések során fel kell tárniuk és meg kell ismerniük a dráma egyes elemeit. A megszokott tanulói részvételhez képest jóval aktívabb szerepvállalással, kreatív módon kell alkalmazniuk korábbi tapasztalataikat és újonnan szerzett ismereteiket. Ugyanakkor: a szóban megkötött „tanulói szerződés" egyik legfontosabb szabálya, hogy senkinek nem lehet joga „kisajátítani" a drámát. „A drámának mindannyiunk számára érdekesnek kell lennie (nekünk mint csoportnak legyen fontos)", és: „a lényeges dolgokat egyedül kell fölfedeznünk, ne mások mondják meg"; vagy: „az indulatos beszéd vagy akció zavarja és gátolja a megértést" (*Neelands*, 1994, 39.). Más szavakkal: a dráma, hasonlóan a japán oktatás tradicionális aspektusaihoz, nem igazán támogatja a csoporttól való eltérést; az eredetiséget viszont igen, amennyiben a felfedező képes a csoporttagok számára is hozzáférhetővé tenni eredményeit.

3. Önkifejezés – Miképp, kinek az érdekében?

Az eddigiekből következik, hogy az önkifejezésnek a drámán belüli alkotó-feltáró folyamatban a csoport által megszabott keretek között jelentős szerep jut, de az öncélú, elismerésfüggő, külső szempontokhoz igazodó „alakításokat" határozottan tiltja. A kis-

csoportos munkaformák (például tabló, tablórendezés, kis csoportos improvizáció, jelenet stb.) során a társas kreativitás magas színvonalon valósulhat meg (vesd össze: *Gordon Győri*, 2006, 373.).

4. Teljesítmény – Mihez képest, minek az érdekében, milyen célból?

Ebben az esetben a teljesítmény igazából a kooperáció fejlettségén, illetve az ötleteknek a csoport számára adaptív megvalósításán múlik. Ha tehát a kreatív munkavégzés öröme az egész társas tanulási folyamatot áthatja, a résztvevők együtt tapasztalhatják meg a dráma pozitív érzelmi-intellektuális töltetét, s nemritkán „flow-élményről" fognak beszámolni (lásd Csíkszentmihályi [2001] sokat idézett áramlat-koncepcióját).

Probléma-központúság

Ha elfogadjuk, hogy a drámán, színházon keresztül megvalósuló tanulás aktív és kreatív folyamat, azt is látjuk, hogy ez a megközelítés mennyire problémacentrikus. Akár az ismeretelsajátítás, akár az új jelentés-teremtés tekintetében ez a pedagógiai eljárás megfelel a kreativitás-fejlesztés kritériumainak. Ezek különösen: alkotó-felfedező attitűd a foglalkozásokon (jelesül: alkotás a drámában), produktivitás az egyéni és csoportmunkában, a művészi eszközök rendhagyó alkalmazása a kihívást jelentő (szociális/etikai) problémák körbejárása során.

Kontextus-függés

A drámafoglalkozás keretének felvételekor (a központi tanítási területet is meghatározó úgynevezett kontextusépítő szakaszban) alapelv, hogy a játszók nem kaphatnak a vizsgált probléma és a közösen továbbépített történet szempontjából dekontextualizált feladatsorokat (*Bolton*, 1984), viszont a kapott feladatok mindegyike erőteljes és világosan értelmezett szituációhoz kapcsolódik. Ilyen értelemben a dráma megtervezettsége, jólstrukturáltsága nem manipuláció a tanár részéről, sokkal inkább a tanulási folyamatot előrevivő, a mélyebb megértést segítő metodika. Más szavakkal: a drámatanár leginkább facilitálja, új felfedezésekre ösztönzi tanítványait a közös tapasztalatok továbbépítése és az új tudás-konstrukciók kibontakoztatása érdekében. „A drámapedagógia hazai térhódításának egyik fontos hozadéka az inspiratív jelenléttel és iskolázott figyelemmel rendelkező, határokat igen, de tabukat nem ismerő, hiteles tanáregyéniség mind szélesebb körben való megbecsülése." (*Gabnai*, 2002).

Nemlineáris szerkesztési elv

Egy másik értékes és érdekes vonása a tanítási dráma (Jonothan Neelands által kifejlesztett) szerkesztésének a „kárpit-technika". Ebben az eljárásban a drámatanár (a tervezés során és a foglalkozás vezetésekor egyaránt) a vizsgálandó témát úgy szűkíti több központi tanulási területre, hogy a történetet (1) meglepő módon már a foglalkozás elején gyakran teljes egészében a résztvevők elé tárja; (2) nemlineáris szerkesztési elvet követve a játék munkaformáit az adott és a játék során adódó problémák köré szervezi, mintegy szőttest alkotva. Így a történetre a csoport és a vezető által adott dramatikus és narratív akciókból és reakciókból áll össze új konstrukcióvá a foglalkozás.

A probléma-centrikus, tematikai egységekben gondolkodó és a diákok életkori szakaszait, sajátosságait figyelembe vevő (egyúttal az irodalmi-művészeti kánon közvetítésének – amúgy is teljességgel illuzórikus – szándékáról lemondó) koncepciót a posztmodern irodalomtanítás is hasonló módon alkalmazza.

'Christopherian encounters'

Ha összevetjük Gardner kreativitás-elméletét az osztálytermi dráma tanuláselméleti koncepciójával, megállapítható, hogy nemhogy nincsen ellentmondás az új tapasztalatszerzés és a már tanult, ismételt, begyakorlott modellek alkalmazása tekintetében, hanem éppen ez a „fölülírása" a korábbi tapasztalatainknak segít hozzá minket az úgynevezett „christopheri találkozásokhoz". Ezek a találkozások *(2)* „olyan helyzetek, amelyben a tanulók felülvizsgálják korábbi téves elképzeléseiket vagy modelljeiket, mivel valamely közvetlen tapasztalat eredménye kétségessé teszi a korábbi modell létjogosultságát" (*Gardner*, 1993, idézi *Szauder*, 1998, 52.). A dráma célja legegyszerűbben a boltoni rendszer értelmezése alapján így írható le: „a kölcsönös megértés fejlesztése az alapvető szellemi erőforrások mozgósításán keresztül" (*Bolton*, 1984, 151.).

Az empirikus kutatás rövid összefoglalója

Drámapedagógiai akciókutatásunk témája az iskolai értékközvetítés problematikája, azon belül egy értékközvetítőnek nevezett drámapedagógiai projekt megalkotása. A kutatás a 2007/2008-as tanévben olyan magyarországi középiskoláknak az osztályaiban zajlott, ahol a két azonos korosztályhoz tartozó csoport (17–19) között a tanulási sajátosságok, a motiváció és a tanulók szociokulturális háttere tekintetében egyaránt igen nagy különbség diagnosztizálható. A vizsgálat azt próbálja kideríteni – kontrollcsoportok bevonásával –, hogy a dráma alkalmazása milyen attitűdbeli változást okoz a tizenéveseknek az értékekről való gondolkodásában, illetve értékorientációjában. Mégpedig azoknak a tizenéveseknek az attitűdjében, akik a harmadik köztársasággal egy időben születtek, kamaszodtak, s most (remélhetőleg érett) ifjú felnőtté válnak.

Hogyan befolyásolja a dráma és a színház a nevelési folyamatban a tizenévesek értékválasztásait? Mit jelent az értékelsajátítás a tizenévesek számára? Mit jelent az értékorientálás a tizenéveseket tanító pedagógusok számára? Van-e értékválság ma a magyarországi fiatalok értékszemléletében? Hogyan befolyásolja egy konkrét színházi nevelési projekt a tizenévesek értékorientációs attitűdjeit? Az akciókutatás befejeztével a projekt hatására a vizsgált két csoport között diagnosztizált előny, illetve hátrány megmarad, vagy kiegyenlítődik; illetve a vélelmezett normáknak megfelelően alakul-e az értékorientáció tekintetében is? Jelen tanulmányunk az empirikus kutatás folyamatáról informál, egyfajta diagnózisként az adatok feldolgozásának és értékelésének köztes állapotában.

Alaphipotézisünk szerint a nevelés folyamatában alkalmazott dráma és színház segíti a tizenéveseket az értékválasztásban és értékelsajátításban. Feltevésünk szerint a dráma és a színház értékközvetítő pedagógiája, hatásmechanizmusa a vizsgált csoport tanítási-tanulási folyamatában, a tanulói attitűdben olyan pozitív változást eredményez, amely segít az értékelsajátítás folyamatában, hatékonyabbá teszi az iskola értékorientáló funkcióit, megkönnyíti a társas kapcsolatokban való eligazodást. *(4)* A dráma és színház pedagógiailag is releváns eszköztárával képes tovább gazdagítani a tanulók tanulás során bekövetkező indirekt tapasztalatszerzéseit úgy, hogy a rendelkezésükre álló perspektívák ki tudjanak szélesedni.

A tíz hónapos akciókutatási periódusban a vizsgált csoport értékorientációs mutatói fejlődnek, és szignifikáns változásokat mutatnak önmagukhoz képest, illetve a kontrollcsoporthoz képest.

A vizsgált csoportok és a kontrollcsoportok esetében 13/17, illetve 26/26 fős (n = 82) középiskolai osztályok által adott mintával dolgoztunk.

A hatásvizsgálat során kvalitatív és kvantitatív kutatás-módszertani eljárásokat egyaránt alkalmaztunk; a statisztikailag feldolgozható teszteken és kérdőíveken túl megjelentek és megjelennek a strukturált, félig strukturált interjúk és strukturálatlan mélyinter-

jük, a fókuszcsoportos interjúk, a kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzések (CA); valamint a rögzített kép és hang (vagyis a foglalkozások videofelvételeinek) dokumentumelemzései.

A vizsgált csoportok jellemzői

A kísérletben részt vevő tanulók száma nemek szerinti bontásban

Iskola	*Fiú*	*Lány*	*Összesen*
BO	13	39	52
ZK	19	11	30
Összesen	32	50	82

Az iskolák vizsgált csoportjainak tanulói létszáma

Iskola	*Célcsoport*	*Kontroll csoport*	*Összesen*
BO	26	26	52
ZK	13	17	30
Összesen	39	43	82

Célcsoport 1. (Pest megyei középiskolai osztály):

17–18 évesek, de még nem végzős évfolyam, legtöbbjük együtt, nyelvi előkészítő (nulladik) évfolyamon kezdte a gimnáziumi tanulmányait. Tanulmányi eredményeiket tekintve jók vagy kiválóak; elszántan és keményen hajlandóak dolgozni az eredményekért. Az osztályfőnök beszámolója szerint főbb érdeklődési körük az irodalom, történelem és az idegen nyelvek, de vannak közöttük, akik fizikusok, mérnökök vagy közgazdászok szeretnének lenni. Élsportolók is tagjai az osztálynak (köztük ifjúsági világbajnok kajakos). A tánc és egyéb művészetek felé szintén orientálódnak. Legtöbbjük értelmiségi szülők gyermeke, a családi megélhetési standard jó, de nem túl magas.

Célcsoport 2. (budapesti mentálhigiénés szakközépiskolai osztály):

Az osztályfőnökük szerint: „Az osztályomba járó tanulók rendkívül különbözőek. Néhányan kreatívak, néhányan extrémek, félénkek és beszédesek; vannak köztük, akik megtanulták, hogy a tanulás fontos, néhányan még nem… de mindannyian szeretetre méltók, csak különböző módon. Mindannyian egy szomorú történetet hoztak magukkal: széttört család, megannyi függőség, megannyi bizonytalanság. Harcolnak azért, hogy bent maradjanak az iskolában, és folyamatosan küzdenek önmagukkal is.”

City – az akciókutatás színházi nevelési kerete

A tíz hónap alatt megvalósított projekt 8x135 percben tartalmazott osztálytermi színházi nevelési foglalkozást; ezen túl mindkét kutatási terepen volt bevezető drámafoglalkozás és visszacsatoló projektértékelés is. Alessandro Baricco *City* című regényét dramatizáltuk, amely állandó keretéül szolgált az általunk vizsgált témáknak. A másság és a sokféleség elfogadásán keresztül az elmagányosodással és a szélsőséges egoizmussal szembeni küzdelem vállalásának lehetőségeit kutattuk, fiatal játszóinkat Gould, egy amerikai tizenéves zseni kisfiú élettörténetébe helyezve. Az egy tanévet átfogó színházi nevelési projektben együtt kerestünk válaszokat arra, hogy vajon a tizenévesek milyen anyagi és szellemi fogyasztói kultúrát alakítanak ki, milyen értékeket követnek vagy sajátítanak el, hogyan viszonyulnak rendkívül gyorsan változó, globalizálódó világunk legújabb társadalmi problémáihoz.

A színházi jelenetek *(5)* megtekintése és az egész csoportos egyeztetés utáni kis csoportos bontást követően a tanulók tablókat készítettek, majd újabb jeleneteket improvizáltak az aktuális témához kapcsolódva. A *City*-jelenetek fölfejtése a foglalkozásokon leginkább fórumszínházas módszerrel történt. A megválasztott munkaformák, dramatikus konvenciók a foglalkozások aktuális tanulási területeihez igazodtak.

Az akciókutatás vázlata (City – színházi nevelési projekt, 2007/2008)

A *1. táblázat*ban olvasható drámatémákkal *(6)* foglalkoztunk az egységes színházi keretben megvalósuló foglalkozássorozat eseményein.

1. táblázat. A foglalkozássorozat drámatémái

Csoport és dátum	*Drámatémák /Mit vizsgáltunk?*	*Kulcsfogalmak/tanulási területek*
T1, T2, C1, C2 – 2007.10.16-17	Pretesztek felvétele	Értékorientációs kérdőív skálái szerint
T1: 07. 10.18 T2: 07.10.24	City, 1. jelenet: „Mamy Jane" (avagy hősünk, Gould betelefonál) Mit tudhatunk meg a barátság feltételeiről? A kortárs közösségek szerveződése. A barátságok és a párkapcsolatok értékprioritásából fakadó konfliktusok…	Barátság Bizalom Felelősség
T1: 07.11.14 T2: 07.11.15	City, 2. jelenet: „Macky" (avagy hősünk, Gould éhes) A fogyasztói társadalomról és a fogyasztói kultúra manipulációinak áldozatairól. Mitől fájdalmas a „kultúra zöreje"? Kinek jó vagy kinek az érdeke a fogyasztói manipuláció? Nekünk is jó? Nekünk hogy jó?	Társas befolyásolás Manipuláció Fogyasztói társadalom Fogyasztói kultúra
T1: 07.12.12 T2: 07.12.13	City, 3. jelenet: „Kínai pálcikák" (avagy hősünk, Gould már nem szeretne pálcikával enni) A családon belüli erőszakról. Verbális és fizikai agresszivitás. Áldozattá válás. A szenvedésokozás tilalma. Hogyan állítható helyre a családi béke?	Érvelés az igazságért Támogató attitűd Családi béke Agresszor/áldozat Kiszolgáltatottság
T1: 08.02.06 T2: 08.02.07	City, 4. jelenet: „A riporter kérdez" (avagy hősünk, Gould Média asszony karmaiba kerül) A média világáról. Érték(t)rendek, médiaértékek, aktuális trendek és divatok vs. kisközösségi értékek, egyéni stílusjegyek…	Média Hatalom Zsenialitás Trendek és divatok
T1: 08.03.05 T2: 08.03.06	City, 5. jelenet: „Vicces improk?" (avagy hősünk, Gould nem szeretne szánalmasan szegény lenni, bár úgy érzi, hogy gátlástalanul gazdag) A szociális szakadékokról. Eszközeink, lehetőségeink és határaink… Mit gondolunk az „egyenlő esélyt mindenkinek!" ideájáról?	Szociális háttér Kulturális háttér Gazdasági háttér A pénz és a státus hatalma Esélyegyenlőség
T1: 08.04.02 T2: 08.04.03	City, 6. jelent: „Anya bolond?" (avagy hősünk, Gould szeretné megérteni a hajszárító működését) A normákról, a normalitásról és az abnormalitásról. Atomizálódás, elmagányosodás, internetkommunikáció, függőség. Mit gondolunk a társainkért felelős viselkedésről?	Normák Őrültség Depresszió Lehangoltság Egymásért való felelősség
T1: 08.04.23 T2: 08.04.25-26.	Értékeinkről (színház- és drámamentes kutatási nap!) Strukturált és félig strukturált interjúk, mélyinterjúk felvétele osztálykirándulás keretében.	Család Szabadság Materiális értékek Generációs szakadék Jövőkép
T1: 08.05.14 T2: 08.05.15	City, 7. jelenet: „Vagy nézel, vagy játszol" (avagy hősünk, Gould kiül a padra) Hogyan legyünk a saját szerencsénk kovácsai? A munka és a tanulás világa. Önérvényesítés, karrierépítés, verseny az oktatási és munkaerőpiacon. Mit gondolunk az önkéntes (a társadalom építéséért végzett) munka vállalásáról?	Önmenedzselés Karrier Tanulás világa Munka világa Jövőkép Tudatosság
T1: 08.06.04 T2: 08.06.05	Alessandro Baricco – 21. Színház: *City*. A projekt záróakkordja: az egységes színházi keretben megvalósuló foglalkozássorozat színházi jeleneteinek összefűzése nyomán készült előadás megtekintése. A színházi előadást és az egész projektet érintő (tanulói és drámatanári) reflexiók megfogalmazása és rögzítése. Mit gondolunk most hősünk, Gould élettörténetéről?	Színházi hatás elemzése Karakterelemzés Történetelemzés Projektértékelés Vita Összefoglalás Visszajelzések
T1, T2, C1, C2 – 2008. 06.04-05	Posztteszteket felvétele	Értékorientációs kérdőív skálái szerint
2008. június	Záróinterjúk	A kutatói stáb projektértékelése

Eddigi eredmények, megfigyelések

Gavin Bolton (1971) érvelése szerint: amikor a (tanítási) dráma megosztja és ütközteti a csoport vélekedéseit egy színházi jelenet vagy egy dramatikus szituáció által, minden más pedagógiai eljárásnál hatékonyabb formáról beszélhetünk.

A színházi nevelési projekt eseményeinek a megfigyeléséhez (lásd még: *Bolton*, 1996; *Gallagher*, 2001) az alábbi szempontokat vettem fel:

– Az értékválasztások, vélekedések és sztereotípiák megjelenése a tanulói akciókban, interakciókban és reflexiókban a drámamunka során.

– Spontaneitás és önálló alkotómunka a cselekvésben a színházi jelenetek után.

– Miként illeszthetők be a tanulói alternatívák, új ötletek a jelenetek kidolgozásába?

– A személyes bevonódás hogyan segíthető képek, jelenetek, illetve egyéb dramatikus eljárások útján?

– Milyen formák alkalmazásával segíti elő a drámatanár a jelenetek magasabb esztétikai és gondolati szinten való bemutatását?

– Meg tudunk-e felelni annak a kihívásnak, hogy a sztereotípiák mögé nézzünk a karakterépítés utáni mélyítő szakaszban?

– A drámatanári kérdések és a tanulói válaszok kezelése.

– A dráma fiktív világa, illetve a drámatanár mint mediátor a színház fiktív karaktereinek élete és a tanulók valós élete között.

– A jelenségek kollektív értelmezésének működése a drámában.

– A csoport improvizációinak és történetépítésének figyelembevétele a drámatanárok részéről.

– A kis csoport gondolkodásának megjelenítése a bemutatott (csoportmunkát záró) jelenetekben.

– Milyen a kontextus hatása a tanulói-tanári együttműködés formáira?

– A sztereotípiák megváltoztatása a gondolkodás fejlesztésének indikátorával a fiktív világban szerzett tapasztalatok által.

– A tanulók meghatározásai arról, hogy mit tanultak meg a drámamunka során.

– A tanulók meghatározásai arról, hogy nekik mit szükséges még tanulniuk.

A kutatás kérdőíveinek statisztikai elemzése

A fiatalok értékorientációi – mint azt korábbi, az egészség-magatartással kapcsolatos kutatások (*Rácz*, 2005; *Pikó*, 2008) is bemutatták –, bár jól elkülöníthetők külső és belső értékek választására, még nem rendelkeznek kiforrott értéktudattal. Azt a megállapítást, hogy az „értékorientációk csak kismértékben függnek össze a szociodemográfiai mutatókkal" (*Pikó*, 2008, 67.), jelen akciókutatásunk nem támasztotta alá. Nemcsak a nem és a kor, hanem a szociokulturális jellemzők is erősebben tolják a külső értékek választása felé azokat a fiatalokat, akik alacsonyabb szocioökonómiai státusszal rendelkeznek. Az eleve hátránnyal induló fiatalok társas kapcsolatokkal és az életmóddal összefüggő problémáinak tudatosításában lehet nagyobb szerepe a színházi nevelési program – hipotézisünkben vállalt – célkitűzéseinek.

A kérdőívek főbb (a fiatalok értékválasztásait diagnosztizáló) kérdéscsoportjai az alábbiak voltak:

Általános értékorientációt vizsgáló kérdések (például: Véleményed szerint mi fontos igazán manapság az ifjúság számára? Számodra ezek közül melyik a legfontosabb?). Értékválasztások (például: Neked személyesen mennyire fontosak az alábbi [ábécésorrendben szereplő] tulajdonságok?). Az életvezetést, életmódot és a kapcsolatokat reprezentáló általános emberi értékek fontossági sorrendbe helyezése, skálázása személyes választások alapján. Problémaérzékenységet vizsgáló kérdések (a foglalkozások témáira

vonatkoztatva); az intézményekbe vetett bizalom, illetve a ráhangoló és levezető kérdések itemjei.

A pre- és posztteszteket felvétele után kis elemszámú, ám szociodemográfiai jellemzők tekintetében jelentős eltérést mutató csoportjaink értékorientációs skáláit nagyobb faktorcsoportokba rendeztük:

– Megfelelés – Érvényesülés – Szabadság,
– Humánusság – Vezetés – Valódiság vs. látszat,
– CarpeDiem – Feladatorientáció,
– Kapcsolatok – Életmód,
– Intézményekbe vetett bizalom.

Az így képzett faktorcsoportokat faktoranalízisnek vetettük alá.

E tanulmány keretei közt a továbbiakban arra van lehetőségünk, hogy a kérdőív kérdéscsoportjaiból képzett fenti két faktorcsoport (1. és 4.) értékeit elemezzük. A statisztikai elemzés során az Iskola – Csoport – Faktor – Idő változók mentén vizsgáltuk a beavatkozás hatásait.

Kérdőívek statisztikai elemzése: Megfelelés – Érvényesülés – Szabadság

A Megfelelés – Érvényesülés – Szabadság faktor a kérdőív skálái alapján az alábbiak szerint szerveződött:

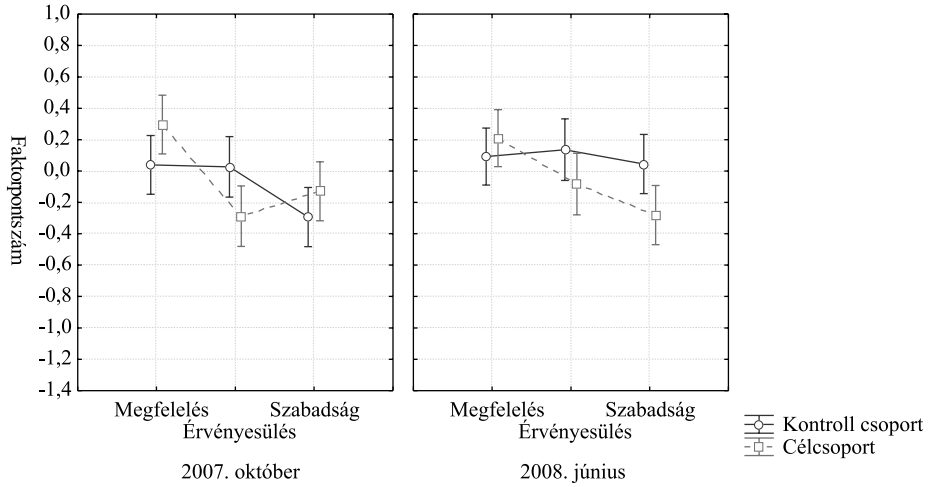
Megfelelés:
– alkalmazkodni,
– biztonságra ügyelni,
– felelősnek lenni másokért,
– kötelességtudónak lenni,
– másoknak segíteni,
– tekintettel lenni másokra,
– vigyázni, nehogy megszóljanak az emberek.

Érvényesülés:
– becsvágyónak lenni,
– képesnek lenni az akaratomat érvényesíteni,
– képességeimet kibontakoztatni,
– kritikusnak lenni,
– magas jövedelemre szert tenni,
– önmagamat megvalósítani,
– teljesítményt nyújtani.

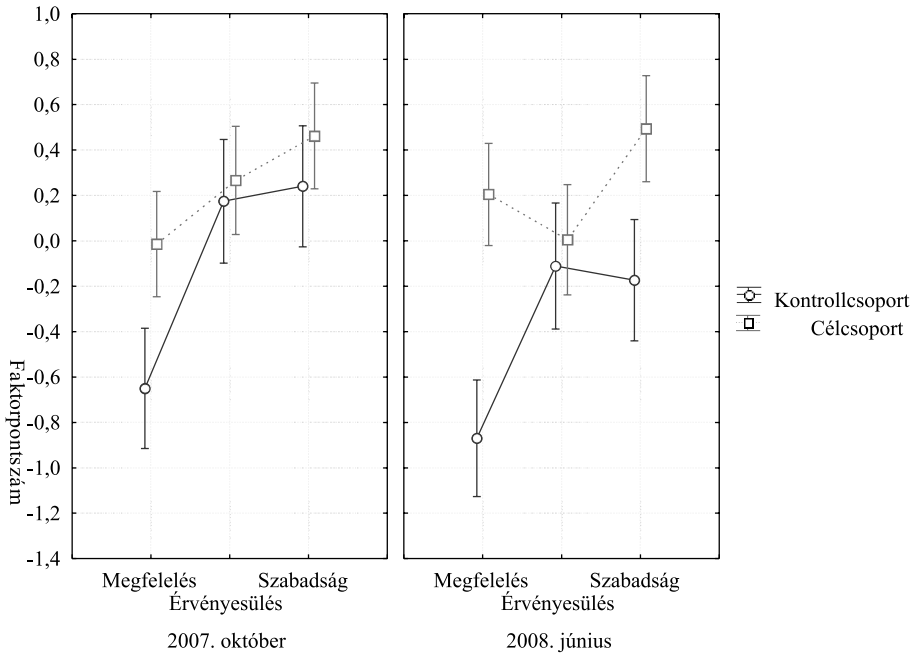
Szabadság:
– csinálni és csinálni hagyni, ami tetszik,
– élvezni az életet,
– feszültséggel teli, izgalmas életet élni,
– függetlennek lenni.

Az *1. ábrá*n azt láthatjuk, hogy a magasabb SES-t mutató fiataloknál (BO) e faktorok tekintetében a foglalkozásoknak nem volt szignifikáns hatása a faktorpontszámokra.

A *2. ábra* arról informál, hogy az alacsonyabb szocioökonómiai státusszal rendelkező fiataloknál (ZK) e faktorok tekintetében már volt kimutatható hatása a drámának, mégpedig a Megfelelés és a Szabadság faktoroknál emelkedett (bár nem szignifikánsan) a pontszám. Ezek a faktorok a megfelelni akarást és a szabadság iránti vágyat reprezentálják, tehát azt lehet mondani, hogy a szabadságvágyuk nőtt, de ez nem egy anarchista jellegű, dekadens irány, hiszen együtt jár a megfelelni akarás erősödésével.



1. ábra. A Megfelelés – Érvényesülés – Szabadság faktorok értékeinek változása a vizsgált iskola (BO) két csoportjaiban (idő/faktor/iskola/csoport interakciójában, p=0,20690)



2. ábra. A Megfelelés – Érvényesülés – Szabadság faktorok értékeinek változása a vizsgált iskola (ZK) két csoportjában (idő/faktor/iskola/csoport interakciójában, p=0,20690)

A kérdőív egy másik kérdésében az általunk megadott 21 értéket a fiataloknak a saját életükben betöltött szerepük fontossága szerint kellett osztályozniuk. Az értéklista itemjei: családi biztonság, igaz barátság, egészség, becsület, belső harmónia, érett szerelem, életcéllal rendelkezni, öröm, szabadság, magánélet, szülők, idősek tisztelete, intelligencia, műveltség, szenvedélyek, vallásos hit, hagyományok, szokások megőrzése,

békés világ, anyagi javak, pénz, izgalmas élet, élmények, hatalom, ellenőrzés mások felett, társadalmi rend, stabilitás.

Az értéklista faktorsúlyozása után (11 itemre redukálva) az Öröm, a Szabadság és az Anyagi javak, pénz itemek tűnnek inkább preferáltnak – de meg kell jegyeznünk, hogy ez az adat a kis elemszám miatt legfeljebb jelzésértékű lehet.

A *2. táblázat*ban a faktorok elrendeződését két tizedesjegyre kerekítetve, csak a 0.5 fölötti értékeket mutatjuk be. Az azonos faktorhoz tartozó itemek egymás alatt szerepelnek:

2. táblázat. Faktorok elrendeződése

	Megfelelés – 1	*Érvényesülés – 2*	*Szabadság – 3*
Becsület	0,63		
Életcéllal rendelkezni	0,69		
Szülők, idősek tisztelete	0,60		
Műveltség	0,60		
Vallásos hit	0,65		
Hagyományok, szokások	0,58		
Anyagi javak, pénz		*0,85*	
Izgalmas élet, élmények		0,53	
Hatalom, ellenőrzés mások felett		0,58	
Öröm			*0,82*
Szabadság			*0.85*

Kérdőívek statisztikai elemzése: Életmód – Kapcsolatok

A Kapcsolatok – Életmód faktor a kérdőív skálái alapján az alábbiak szerint szerveződött:

Kapcsolatok:

– A tartós párkapcsolat kialakítása.

– Az igazi barátság kialakítása.

– A tartós párkapcsolat mellett baráti közösségbe is tartozni.

– Alkohol, drogok, dohányzás, játéktermek, TV, internet.

Életmód:

– Szegények és gazdagok. Társadalmi szakadék. „Amerikai” álmok – mindennapi gondok.

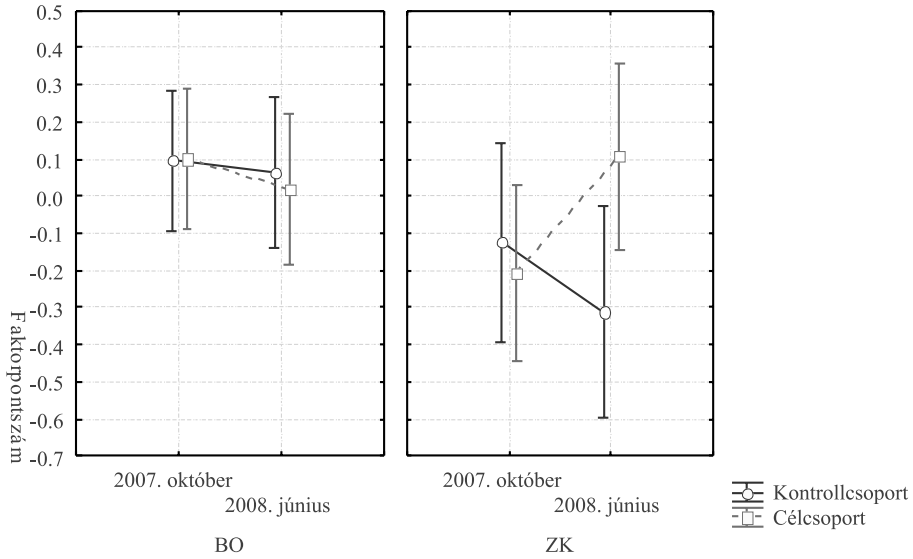
– A trendek és divatok követése. Evés. Fogyás. Élet az iskolában.

A *3. ábrá*n azt láthatjuk, hogy a magasabb szocio-ökonomiai státusszal rendelkező fiatalok iskolájában (BO) az életmóddal kapcsolatos problémák tudatosítása tekintetében egyik csoportban sem volt szignifikáns változás a beavatkozás után. Az alacsonyabb SES-t mutató iskolában (ZK) viszont a célcsoportban a beavatkozás után az életmóddal kapcsolatos problémák tudatosítása szignifikánsan nőtt a kontrollcsoportéhoz képest.

Szintén kérdőíves módszerrel vizsgáltuk a fiatalok problémaérzékenységét az akciókutatás foglalkozásainak főbb témáira vonatkoztatva. A célcsoportok preferenciáit a *3. táblázat*ban összesítettük.

3. táblázat. Faktorok rendeződése, „top 5”

Variable	*Kapcsolatok*	*Életmód*
Az igazi barátság kialakítása (1)	0,80	
Szegények és gazdagok (2)		0,77
A tartós párkapcsolat kialakítása (3)	0,72	
Erőszak az iskolában. Rasszizmus (4)		0,71
A trendek és divatok követése (5)		0,64
Alkohol. Drogok. Cigi. Játéktermek. Tévé. Internet (5)	0,64	



3. ábra. A problémák tudatosításával kapcsolatos értékek változása a vizsgált csoportokban (idő/iskola/csoport interakciójában, p=0,7762)

A faktoranalízisbe bevont témák alapján alakult ki ez a sorrend. Az első 5 helyezésen tehát hat drámatéma osztozik. Ennek az eredménynek az is érdekessége, hogy a kutatást megelőzően az általunk is hangsúlyosnak vélt témák esetében a tanulók preferenciái az elvárásainknak megfelelően alakultak. A tanítási drámában és TIE-programokban a foglalkozások központjába a tanítási témának egy olyan problémáját fókuszáljuk, amely a résztvevők érdeklődését a program végéig elevenen tartja. A kérdőívek elkészítésekor fontos szempont volt ennek az érdeklődésnek – a tanulók problémaérzékenységének – a diagnosztizálása.

Statisztikai elemzésünk kevésbé meglepő tanulsága, hogy a vizsgált csoportokon a faktor-iskola-csoport általános hatása markánsabb, mint az idő-faktor-iskola-csoport hatás. Ennek oka az lehet, hogy az eltelt időintervallum (8 hónap) alatt statisztikai módszerekkel nem mérhetők egzaktan a 18–20 éves fiatalok értékrendjében, orientációjában történt nagyobb változások. A dráma és színházi nevelési program hatásainak statisztikai eszközökkel történő kimutatása mégsem kivihetetlen: egyebek közt a következő mérésnél (a 2008/2009-es tanév során) a kísérleti és kontrollcsoportok számának az emelésével.

Értékpreferenciák – a leggyakoribb saját választások tekintetében

Milyen értékeket tartanak a tizenévesek az ifjúság számára fontosnak, és ezek közül, önmagukra vonatkoztatva ezt a kérdést, melyik értéket választják leginkább?

Bizakodásra adhat okot, bár egyúttal kissé ellentmondásosnak is látszik drámapedagógiai kutatásunk tesztjeinek kiértékelése során az a jelenség, amely a megkérdezett fiatalok (n = 82) markáns elkötelezettségét mutatja a barátság, a család és a párkapcsolat – szerelem értékpreferenciáiban. A pénz legfontosabb saját értékként választása megjelent az első 5 leggyakoribb választás között – negyedikként, megelőzve a szeretet értéket. A kísérletben részt vevő fiatalok rövid indoklásai a leggyakoribb saját választások mellett az alábbiak voltak:

Miért a barátság?
– Lehet rájuk számítani,
– magányosan nehéz az élet,
– sokat segítenek – no magány,
– támogatnak, segítenek,
– hiányzik a szeretet,
– ezen alapul minden,
– mindig mellettem lesznek,
– támogatnak, adok a véleményükre,
– ez ötvözi az összes értéket,
– megjelenése híd a gyerekkor és a felnőttkor között,
– szeretetet kapok tőlük,
– jövőm alapozásáról szól,
– mert egy igaz barát mindig jó,
– nekem mások a fontosak,
– Isten bocsánatkérése a család miatt (!),
– társas lények vagyunk,
– van kire támaszkodnom,
– segítenek, ha nehéz az élet,
– velük tudok kikapcsolódni,
– mert fontos.

Miért a család?
– Mindig ott vannak,
– lehet rájuk számítani,
– támogatnak, segítenek,
– foglalkoznak velem,
– egész életünk során velünk vannak,
– mindenkori bázis az életemben,
– ezáltal tartalmas és boldog az élet,
– tőlük kapok szeretetet, biztatást,
– ez kell hogy legyen,
– testvéreim nagyon közel állnak hozzám,
– mindennek az alapja.

Miért a szerelem?
– Mert boldogság,
– mert szerelmes vagyok,
– a szerelmem mindennél fontosabb,
– mert ebben az egyben lehet megbízni,
– mert jó érzés szeretetben és szerelemben élni.

Miért a pénz?
– A többi alapja – lételem,
– mert éhen halnék,
– mert ha ez nincs, akkor nem megy semmi egyről a kettőre,
– pénzzel mindent el lehet érni.

Miért a szeretet?
– Nélküle nem lehet élni,
– ez ad értelmet,

– úgy, ahogy vagyunk, szeressenek,
– az élet legfontosabb dolga.

Egyéb saját – nem gyakori, de legalább egyszer előforduló – értékválasztások: szabadság, kocsi, szex, társaság, életcélok, buli, zene, az élet élvezete, tanulás, Isten, siker, közösség, műveltség.

Konformitás – avagy a „kreativitás kiszáradása” *(8)*

Karikó Sándor hívja fel a figyelmet arra, hogy a (nemzetközi) konformitáskutatás napjainkban egyáltalán nem kap teret a nevelés és a kreativitás összefüggésében (sem), sőt egyenesen káros hatás, veszélyes folyamat az EU-komfortság kifejezés komolyan vétele, legalábbis az iskola világának – Popper Péter kifejezésével – „karakterdefektusban szenvedő” diákjai felől nézve (*Karikó*, 2008).

Anélkül, hogy elköteleződnénk ebben a témában, legyen szabad a kutatás egyik interjújának részletét hosszabban közölnünk *(9)*.

A tanulók hangja érzékeny mérőeszköz a beavatkozás hatásának kimutatásában.

A drámaprogramban részt vevő tanulók kreativitáshoz, a drámában való alkotáshoz fűződő viszonyáról, illetve a statisztikai elemzéssel is vizsgált Megfelelés – Érvényesülés – Szabadság faktorral kapcsolatos vélekedéseiről is árnyaltabb képet kaphattunk.

N. G. M.: – Milyen volt nektek, hogy éreztétek magatokat?
– Jól. Mindenképpen pozitív volt.
N. G. M.: –Az első foglalkozáshoz képest milyen volt?
– Jobb.
N. G. M.: – Jobb volt. Ez mit jelent? Mitől volt jobb?
– Mélyebben belementünk a dolgokba. Konkrétabb volt.
N. G. M.: – Konkrétabb volt, mélyebben belementünk. Értem. A színház segített? A jelenet? Abba, hogy mélyebben belemenjünk?
– Én otthonosabban éreztem magam. Tehát sokkal jobb volt nekem.
N. G. M.: – Az első foglalkozáson játszottunk. Tehát ott azért főleg a játékokon volt a hangsúly, most meg elkezdtük ezt a történetet építgetni.
– Meg hát a regénynél is ez van, hogy elkezded, és az elején még nem érzed. És minél többet tudsz, annál inkább élvezed.
N. G. M.: Meg tudnátok azt fogalmazni, hogy mi volt a témája ennek a foglalkozásnak?
– A zümmögés leküzdése.
N. G. M.: – Ezt ki tudnád fejteni egy kicsit? Engem nagyon elgondolkoztatott, amit a záró körben végigvezettél.
– Annyi a lényege, hogy a média, amit felénk sugároz, egy ilyen halk zümmögésként hat, és ezért nem vesszük észre a mindennapokban. Tehát nem kiabál felénk ez a hang, hanem csak zümmög. És ezt a legnehezebb leküzdeni, mert nem egy támadó, egy nekünk szembejövő ellenség, hanem olyan, ami alattomos. És így olyan, mintha egy kicsit a tudatalattinkat támadná, és nem azt, hogy konkrétan nekünk jön és ellenünk, hanem a mélyebb énünk felé.
N. G. M.: – Ez a foglalkozás szerintetek szólt a manipulációról, azt mondtátok, a befolyásolásról. Mi az, amit ez a zümmögés elfed?
– Hát a valódi célját. Nem? Hogy belőlünk akar nyereséget kicsikarni. Minden reklámnak, meg ilyen ajándéknak van egy hátsó szándéka, mert ez nem egy ilyen könyöradomány vagy adakozás, puszta szeretetből, hanem ez neki valamiért jó. Vagyis hogy nyeresége van ebből. Belőlünk. Szerintem elnyomja az igazi énünket és az igazi céljainkat is. Egyenemberek leszünk tőle. Megszűnik az egyén. Tehát ugyanolyan formák leszünk, mintha összeolvadnánk. Mint amikor tésztából kiszaggatjuk a mézeskalács embereket.
N. G. M.: – Anna, hogy te ezt mondtad, ezt te elég komoly problémának érzed. Úgy is fogalmaztad, hogy globális probléma.
Anna: – Az. Szerintem ez behálózza az egész világot, szó szerint despotizmussá válik egy idő után. Az, aki a kezébe veszi az irányítást, és aki a reklámoknak és mindenféle médiának a vezető szerepét tölti be, tulajdonképpen úgy manipulálja az embereket, ahogy akarja. A nővérem marketinget tanul, és ő ezt tanulja, hogy hogyan kell kihasználni az emberek gyenge pontjait, és elmondta nekem, hogy ő úgy gondolja, hogy az emberek, azok mind egyszerűek és kiszámíthatóak. És szerintem ez azért van, mert ő ezt

az oldalukat ismerte meg, és ezt tanulmányozza, és ez engem annyira bánt, hogy neki ez lesz a munkája majd. És szerintem kihasználhatóak, de nem kiszámíthatóak, mert van egy olyan részük, amit nem tud senki meghatározni. A nővérem azt is mondta, hogy mindenki a tömeg része. De szerintem attól még, hogy a tömeg része, attól még megvan az egyénisége. Mint a hópelyhek is különböznek, mégis együtt alkotják a havat.

N. G. M.: – Sokan azt mondják, hogy a reklámok özöne, a fogyasztói kultúra, a fogyasztói világ, az a szabadság része, vagyis a szabad világ része. És mivel ti gyakorlatilag a rendszerváltozás évében születtetek, és így egy szabad, demokratikus, új világba születtetek bele, itt Magyarországon. Érdekelne, hogy mit gondoltok erről.

– Ránk zúdult. Attól függetlenül a szabadság sem mindig jó. Tehát attól, hogy megengedjük, nem lesz jobb. Most, hogy így mindent szabad, így az erkölcs például, annyira kitágult ez a fogalom, hogy minden elcsépelt. Minden olyan unalmasnak tűnik. Szürke. Semmiről sem érdemes beszélni. Súlytalanná válik. A reklámok egy bizonyos irányba akarják az emberek gondolatát terelni, ami számukra jó. Egy bizonyos gondolkodás, egy bizonyos vélemény. Ami tulajdonképpen nem is a saját véleményem, de addig sulykolják belém a reklámok, hogy a végén már azt hiszem, hogy én is így gondolom. És ez olyan ijesztő.

N. G. M.: – Amikor mi játszunk, meg gondolkodunk a problémákról, az hogyan viszi előre a gondolkodásodat?

– Nekem szerintem mindenképpen pozitív. Mikor előbb beszéltünk erről, hogy amikor hallom mások ötleteit meg gondolatait, akkor az így inspirál, és én is továbbgondolom, és tényleg rádöbbenek arra, hogy úristen, ezt így is lehet. Tényleg, ez így van. És ez nagyon jó nekem. És otthon is folytatom ezt a gondolatmenetet ,és sokkal, tehát kinyílok így.

N. G. M.: – Miért jó eszköz a színház, vagy a jelenetek, amiket itt mi mutatunk nektek, vagy hozunk, vagy elindítjuk belőle a drámát?

– Benne vagyunk, benne érzem magam. És ez még jobb szerintem, ez a szerepjáték, és segít elképzelnem a szerepet. Itt tudatosulnia kell bennem, hogy ilyen a világ. Ez nemcsak egy kép, vagy egy szöveg, amit elolvasok, hanem ez olyan, mintha kivennék egy jelenetet az életből.

N. G. M.: – Hogyan lehet védekezni a zümmögés ellen, a befolyásolás ellen?

– Tudatosítjuk magunkban, hogy létezik. Hogy pici, apró, csúszó-mászó, én ezt a zümmögést úgy tudom elképzelni, mint a kígyó, ami halkan és csendben sziszeg, és ha én ezt a hangot felerősítem magamban, és látom, és mindig tudom, hogy hol van, és ezáltal kordában tudom tartani. Hogyha a hátam mögött is van, akkor is tudom, hogy ott van, és ezáltal biztonságosabbnak érzem.

N. G. M.: – Mi a legfontosabb üzenet számotokra ebből a foglalkozásból?

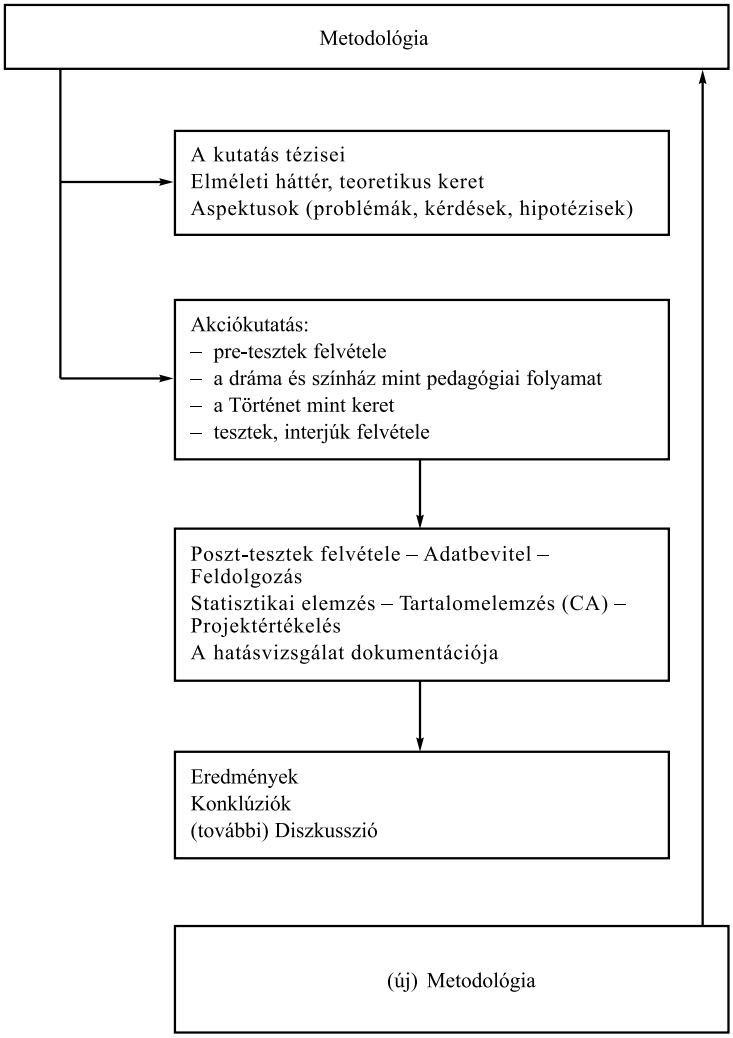
Emő: – Nekem ez konkrétan, én már az életem során, úgy egyszer-kétszer gondolkodtam ilyen téren, meg átfutott az agyamon. De hogy igazán, tulajdonképpen az, hogy ezekről a dolgokról elgondolkodunk és beszélgetünk, ez egy folyamatnak a kezdete szerintem. Ami más emberré tesz engem, és erősebb emberré tesz engem. És ez nagyon fontos a mai eltipró világban, hogy független gondolkodásom legyen. Hogy tudjak véleményt alkotni bizonyos dolgokról, és a véleményem szerint cselekedjek.

Anna: – Csak az a baj, hogy úgy érzem, mindig, amikor valami így elkezdődik, hogy hamar vége lesz, és ezt nem szabadna hagyni. Az a baj, hogy nekem ilyenkor mindig ilyen világmegváltó terveim születnek, és tényleg ilyen óriási mozgalmat akarok elindítani, és tudom, hogy ez lehetetlen. És tudom, hogy mindig a kicsiből kell elindulni, és abból kell építkezni, de ilyenkor mindig elszabadul a fantáziám. És én azt szeretném, ha ennek nem lenne vége. És azt szeretném, hogy mindenki részt vegyen ebben az egész dologban, és megértsék, hogy itt van a gonosz, és hogy meg kell ismerni, és hogy harcolni kell ellene. Ez a dolgunk, szerintem. És nem hagyni magunkat.

Zsuzska: – Nekem igazából az a tapasztalatom, hogy nekem szoktak ilyen gondolataim lenni, szoktam ilyeneken gondolkodni, de engem az bánt igazából, hogy sok ember, akit szeretek, meg akik körülvesznek, azok nem [gondolkodnak ilyeneken], és szeretném nekik megmutatni azt, hogy van egy másfajta értékrendszer is. Hogy nem kell hagyni, hogy befolyásoljanak. Most ez a foglalkozás kicsit segített abban, hogy konkrétan lássam a problémát, és esetleg így lépni tudok.

A zümmögés leküzdése

A meghatározó nagy európai egyetemek kutatóinak aktuális trendjei szerint a neveléstudományi kutatások jelene/jövője a kevert metodikai alkalmazások – például a kvantitatív és kvalitatív tartalomelemzések – eredményeinek „beszéltetésén” is múlik. Egy hatásvizsgálat eredményességét reprezentálhatja (a művészetpedagógiában is!) a célcsoport(ok), kutatási problémák és hipotézisek körültekintő megválasztása, a beavatkozás (drámaprojekt) folyamatának minőségi jellemzői, a mérőeszközök komplexitása, a kutatócsoport elméleti és gyakorlati fölkészültsége, a kutatás szervezettsége, és nagymértékben az adatok statisztikai, informatikai feldolgozásának hitelessége és módja.



4. ábra. A drámapedagógiai kutatás egy lehetséges struktúrája. E metodológiai vázlat (főként SEGER, M., STRIJBOS, J-W. elméletei nyomán) gyakorlati alkalmazását empirikus kutatásaimban tesztelem, eredményeit PhD-dolgozatomban rögzítem.

Mi történik a célcsoportokkal, s hogyan történik a tanulókra gyakorolt hatás a nevelés különböző színterein, és ez a hatás egzaktan hogyan mérhető?

Tény, hogy például a fiatal európai kutatók neveléstudományi konferenciája *(10)* (EARLI JURE, The Junior Researchers of EARLI, K. U. Leuven, Belgium, 2008) előadásainak, prezentációinak csupán elenyésző százaléka tűzött zászlajára művészetpedagógiai kutatásokat, ebből azonban nem vonható le az a következtetés, hogy a dráma, a színjátszás, az ének-zene, a vizuális és mozgáskultúra ne lenne továbbra is preferált területe a holland, belga, angolszász, skandináv oktatás minőségi fejlesztésének. Ez a jelenség nem szól másról, mint hogy továbbra sem túl markáns azoknak a művészetpedagógusoknak a jelenléte, akik pedagógiai kutatásokat és hatásvizsgálatokat végeznek – amellett, hogy tanítványaikat énekelni, rajzolni, táncolni tanítják.

A drámapedagógiának a 21. századi nevelésben való kutatáscentrikus alkalmazása azonban az a terület (lehet), ahol a nemzeti és nemzetközi fejlesztések eredményei könnyebben adaptálhatók, a mérőeszközök a dramatikus eljárások rendszerében sikeresebben kifejleszthetők, a pedagógiai folyamatban bekövetkezett változások, például a résztvevők attitűdjében a dráma alkalmazása során bekövetkező elmozdulások nyomon követésével pontosabban leírhatók, mint a művészetpedagógiák egyéb területein. Fiatal diszciplínánk melletti érveinket erősebbé a definíciós kényszer és az empirikus kutatásfejlesztésnek a nem túl távoli jövőben adódó lehetőségei tehetik.

Jegyzet

(1) A drámapedagógia multidiszciplináris megközelítésben nem más, mint egy komplex pedagógiai és művészeti módszeregyüttes tudománya. A dráma (ezen belül is a kontextualizált osztálytermi dráma) ezen önálló művészeti nevelési diszciplína részeként, mint a cselekvő és kreatív-alkotó tanulás folyamata, a történeten, játékon keresztül alkalmazott és gondolkodásra ösztönző tanulás, mint a kulcskompetenciák fejlesztésének lehetséges segítő eszköze jeleníthető meg.
Színházi nevelésnek nevezhetjük azt a művészetpedagógiai folyamatot, amely a dráma módszertanát a színház eszköztárával együtt alkalmazva, drámapedagógusok által, a célcsoport közösségeinek interakciókba vonásával, meghatározott színházi nevelési programok (TIE) és projektek keretei között nevelési és/vagy oktatási (például mentálhigiénés, gyógypedagógiai, sajátos nevelési igényű, multikulturális, méltányosságelvű, antidiszkriminációs vagy egyéb prevenciós) célokat valósít meg.
(2) Lásd még Váriné Szilágyi Ibolya közép-kelet-európai fiatalokkal végzett, valamint Skultéti Dóra és Pikó Bettina (2008) magyar fiatalok értékattitűdjeit vizsgáló legfrissebb értékkutatásait.
(3) 'Christopherian encounters': a kifejezésben a 'Christopherian' jelző Kolumbuszra, „Kolumbusz tojására" utal.
(4) Lásd még Szitó Imrének (2004) a Kerekasztal bűnmegelőzési projektjéhez (Legyek Ura, Impulzus tábor) készített hatásvizsgálatát.
(5) Kutatásomat a 21. Színház a Nevelésért Egyesület színész-drámatanárai segítik.
(6) A foglalkozások részletesebb leírását ezen írás keretei között nincs módunk közölni.
(7) T1, T2 = tanulói célcsoportok (n18, n23) magas, illetve alacsony szociális-gazdasági státusszal (SES). C1, C2 = tanulói kontrollcsoportok, a célcsoportok párhuzamos osztályai (n18, n23).
(8) Mehlhorn és *Mehlhorn*, 2003, idézi: *Karikó*, 2008. (És: „a konformistát és nonkonformistát egyaránt mások irányítják" (Karikó, 2008, 76.), vesd össze még: *Loránd*, 1999.
(9) Fókuszcsoportos (alig) strukturált interjú, közvetlenül a második foglalkozás *(A fogyasztói társadalomról és a fogyasztói kultúra manipulációinak áldozatairól*) után.
(10) A legerősebb benyomásom a négy nap során az volt, hogy nevelés és oktatás különböző területein tevékenykedő kutatók aktív és együttműködő (országokon is átívelő) közösségének megteremtése nem illúzió, hanem az oktatási folyamatokban, az iskolai nevelőmunka hatékonyságában is megnyilvánuló valóság.

Irodalom

Bábosik Z. (2006): Értékközvetítés napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle*, január.
Báthory Z. (2006): Közoktatási reformmozaik. *Iskolakultúra*, 3–4.
Bolton, G. (1971): Drama and theatre in Education: A Survey. In: Dodd, N. – Hickson, W. (szerk.): *Drama and Theatre in Education*. Heinemann, London.
Bolton, G. (1984): *Drama as Education – An Argument for Placing Drama in the Centre of the Curriculum.* Longman, Harlow.
Bolton, G. (1996): Afterword: Drama as Research. In Taylor, P. (szerk.): *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities*. The Falmer Press, London. 187–194.
Bolton, G. (1998): *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis.* University of Central England, London.
Csíkszentmihályi Mihály (2001): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
Gabnai K. (2002): A drámapedagógia hazai legitimációja. In *OSIRIS Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA, Budapest.
Gallagher, K. (2001): *Drama Education in the Lives of Girls.* University of Toronto Press, Toronto.
Gordon Győri J. (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr.* Gondolat, Budapest.
Hankiss E. (1999): *Proletár reneszánsz.* Helikon Kiadó, Budapest.
Karikó S. (2008): A normakövetés elvtelen elfogadása vagy elutasítása? In S. Nagy K. – Orbán A. (szerk.): *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat, Budapest.
Lewis, C. C. (1992): Creativity in Japanese education. In Leestma, R. és Walberg, H. J. (szerk.): *Japanese Studies*. The University of Michigan.
Loránd F. (1999): Az emberi minőség tisztelete a komprehenzív iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
Neelands, J. (2004): *Dráma a tanulás szolgálatában.*

Magyar Drámapedagógiai Társaság – MMK, Budapest.
Novák G. M. (2006): Merre van a Makarenko utca? Az iskolai fenyítés kérdéséről egy drámatréning tapasztalatai alapján. *Drámapedagógiai Magazin*, 31.
Novák G. M. (2008a): A méltányosságelvű és multikulturális nevelés esélyei a drámapedagógiában. *Iskolakultúra*, 3–4.
Novák G. M. (2008b): Érték(t)rend és drámapedagógia. In Trencsényi L. (szerk.): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány. Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában.* Új Helikon Bt., Budapest.
Pikó B. (2008): Serdülők értékorientációja és egészség-magatartása. *Iskolakultúra*, 3–4.
Pőcze G. (1989): Befolyásolás, hatalom, részvétel. In Mihály (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció, Budapest.
Rácz L. (2005): Értékek és ifjúság. In Pikó Bettina (szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban.* L'Harmattan, Budapest.
Segers, M. (2008): *The Relation Between Assessment and Student Learning: Research Evidence, Challenges and Future Directions.* Előadás a JURE of EARLI konferencián. K. U. Leuven.
Skultéti D. – Pikó B. (2008): Fiatalok értékattitűdjei a társadalmi helyzet tükrében. In S. Nagy K. – Orbán A. (szerk.): *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat, Budapest.
Strijbos, J.-W. (2008): *Doing Quantitative Content Analysis: Unitisation, Coding, Reliability and Validity.* Előadás a JURE of EARLI konferencián. K. U. Leuven.
Szalai E. (2008): Visszavágó múlt – megosztó jövő. Fiatal baloldali/zöld és szélsőjobboldali aktivisták a mai Magyarországon. *Eszmélet*, 79.
Szauder E. (1998): Egy lehetséges drámamodell. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.
Szitó I. (2004): Hogyan hat egy drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin*, 28.
Trencsényi L. (1989): Az iskola szerkezete, belső világa. In Mihály (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció, Budapest.
Trencsényi L. (2008): A szerkesztő előszava. In uő: *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről.* Tanulmánygyűjtemény. Új Helikon Bt., Budapest.
Vekerdy T. (1989): Az értékszocializáció néhány kérdése. In: Mihály (szerk.): *Iskola és pluralizmus*. Edukáció Kiadó, Budapest.

www.iskolakultura.hu