

Nagy Pál (2001): *Cigánypercek a Dél-Dunántúlon, 1796–1847*. Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd. (Romológiai Kutatóintézet közleményei 6.)

Nagy Pál (2003, szerk.): *Források a siklósi cigányok múltjából*. Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd. (Romológiai Kutatóintézet közleményei 8.)

Nagy Pál (2004): „Fáraó népe”. *A magyarországi cigányok korai története (14–17. század)*. PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. (Gypsy Studéis – Cigány Tanulmányok)

Németh György (2000): *A roma kultúra virtuális háza. Iskolakultúra*, 4.

Péter Katalin (1988): *A fejedelemség virágkora (1606–1660)*. In Makkai László és Szász Zoltán (szerk.): *Erdély története II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Sárosi Bálint (1971): *Cigányzene*. Gondolat, Budapest.

Sárosi Bálint (é. n. [2004]): *A cigányzenekar múltja az egykorú sajtó tükrében, 1776–1903*. Nap Kiadó.

Schwicker, J. H. (1883): *Die Zigeuner in Ungarn und Siebenbürgen*. Wien.

Soós István (1994): *Cigányok*. In Ács Zoltán (szerk.): *Együttélő népek a Kárpát-medencében*. Auktor Könyvkiadó, Budapest.

Szabó István (é. n.): *A nemzetiségek térnyerése és a magyarság*. In Domanovszky Sándor (szerk.): *Barokk és felvilágosodás*. (Magyar művelődéstörténet, IV.) Magyar Történelmi Társulat, Budapest.

Szabó István (é. n. [1941]): *A magyarság életrajza*. Magyar Történelmi Társulat. (A Magyar Történelmi Társulat Könyvei, VIII.)

Szalay Béla (1914): *Cigánytörténeti adatok. Ethnographia*.

Szalay József – Baróti Lajos (1897): *A magyar nemzet története*. Budapest. Elektronikus dokumentum: Rubicon 1990–2001. Arcanum, 2002.

Szarka László (1997): *A magyarországi kisebbségi történetírás helyzete és feladatai. Kisebbségkutatás*, 1.

Takáts Sándor (é. n. [2000]): *A török-magyar énekek és muzsikások*. In *Bajvívó magyarok*. Corvina Kiadó.

Thallóczy Lajos (1878): *A cigányok szervezete történetéhez, 1661. Történelmi Tár*.

Thaly Kálmán (1880): *Adalék a magyar cigányok történetéhez. Történelmi Tár*.

Thaly Kálmán (1884): *A cseszneki vár cigányai. Történelmi Tár*.

Thomasius, Jacobus, Fritschius, Ahasverus – Enessey György (é. n. [1998]): *A cigányok. Három korai tanulmány a cigányokról*. Vál., ford., előszó és magyarázatok: Magyar László András. Orpheusz Kiadó.

Tomka Miklós: *A cigányok története*. In Szegő László (szerk.): *Cigányok – honnan jöttek, merre tartanak?* Budapest. (Kozmosz Könyvek)

Tóth Péter (2000): *A magyarországi cigányok története a feudalizmus korában*. In Kemény István (szerk.): *A magyarországi romák*. (Változó világ, 31.)

Törzsök Judit: *Kik az „igazi cigányok”? In: Kovalcsik Katalin (szerk.): Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből*. BTF-IFAMKM. 1998.

Vágh Mária (1983): *A romológiai kutatások története*. In: Szegő László (szerk.): *Cigányok – honnan jöttek, merre tartanak?* Budapest. (Kozmosz Könyvek)

Wellmann Imre (1989): *Magyarország népességének fejlődése a 18. században*. In *Magyarország története 10 kötetben, 4/1*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Erdős Zoltán

PTE, Bölcsészettudományi Kar

A konstruktív drámapedagógia a pedagógiai filozófia rendszertanában

A pedagógia mint önálló szakma, illetve tudomány számára nagy jelentőségű kérdés, hogy milyen módszerek segítségével újíthatja meg magát, hogy felelni tudjon azokra a kihívásokra, amelyeket drámai feszültségektől terhes korunk támaszt vele szemben. Ehhez a megújuláshoz hiteles és hatékony metódusokra van szükség.

A hatékony pedagógiai metódus megfogalmazás egy sor elméleti kérdést vet fel. Milyen oktatási/nevelési, azaz pedagógiai filozófia adekvát a mi korunkban, s milyen módszertan lehet elég rugalmas ahhoz, hogy a rohamos változásokra reagálni tudjon? Hol tud a fenti rendszer e két fontos tényezője szinergikus kapcsolatba lépni egymással, s hol segíthet ebben a drámapedagógia? Egyáltalán, tudományos szinten mennyire vehető komolyan egy sokáig csak „szín-játszázadosnak” titulált módszer-együttes? Az alábbi írás erre a kérdésre keresi a választ.

A mai magyar pedagógiai gondolkodásban létezik már egy olyan holisztikus gondolatrendszer, amely új „hitvallásunkká” válhat széleskörű, tudományos megalapozottsága miatt: ez a konstruktív filozófia (*Nahalka, 2002; Feketéné, 2002*). Ezt a filozófiát hívei egyre több területen szeretnék alkalmazni a természettudományos neveléstől a történelemtanításon át a felnőttképzésig. Ugyanakkor az elméleti megoldások keresése, az aktuális pedagógiai filozófia kidolgozása mellett a működőképes és hiteles gyakorlati alternatívák megtalálása, kimunkálása legalább olyan fontos feladata a felelős pedagógia-tudománynak. Egyszerűbb tudományos bizonyítékunk van arról, hogy az elmúlt tizenöt évben „felépülő” „magyar drámapedagógiai iskola” hatékony módszertani kereteket honosított meg, illetve dolgozott ki egy konstruktív pedagógia, illetve andragógia megvalósításához, amelyek a hagyományos oktatási metódusokhoz képest hatásosabb, azaz fejleszthetőbbé szituációkat képesek teremteni (*Zalay, 2006a*).

Ahhoz, hogy a „konstruktív drámapedagógiát” tudományosan is legitim helyzetbe hozzuk, szükséges pedagógiai-filozófiai rendszertani helyének meghatározása. Ezt viszont csak interdiszciplináris módon tudjuk megvalósítani a tárgy különböző tudományterületektől való érintettsége okán. S ahhoz, hogy választott módszerünkkel túl tudjunk lépni „a mindennapi megismerés leegyszerűsítő jellegén” (*Zsolnai, 1996, 135.*), s hűek maradjunk tárgyunk jellegéhez, alkotó módon kell gondolkodnunk. Fel kell építenünk, illetve meg kell találnunk azt a rendszert, amely a legalkalmasabb arra, hogy új megvilágításba helyezve tárgyunkat megoldási alternatívákat tudjunk felmutatni. Az alábbiakban bemutatott háromdimenziós modell rávilágít mindazokra a specifikus jellegzetességekre, amelyek meghatározása szükséges a „tudományos tájolás” végrehajtásához.

A rendszer első dimenziójának képet kell nyújtania mindazokról a jellegzetességekről, amelyek a pedagógiai természetű tárgy ontológiai, antropológiai, axiológiai, valamint teleológiai vonatkozásait érintik, az adott szempont szerinti kifejtettségét, tudománytani „evolúciós fokozatát” meghatározzák a való világ terébe vetettség okán. E megközelítések között értékszempontú vizsgálódásainknak központi jelentősége van, hiszen mindenfajta pedagógiai munkának meghatározó tulajdonsága az értékvilághoz való viszonya. Így az axiológiai szempontnak mindhárom dimenzióban kulcsszerepe van, mintegy „vonatkoztatási pontként”. Második dimenzióként a metafizikai, etikai, episztemológiai, valamint az esztétikai szempontokat kell figyelembe vennünk, hogy meghatározzuk a drámapedagógia pedagógiai-filozófiai vertikumban megjelenő minőségi szintjét. Végül a harmadik dimenziót, az időbe vetettség okán, a történelmi, a szociológiai, a pszichológiai és a futuroológiai megközelítések jelentik.

Az ontológiai szempont alapján azokra a kérdésekre keressük a választ a konstruktivista drámapedagógiával kapcsolatban, hogy milyen létezési fokot ért el, mi a lényege, tartalma, formája (*Kamarás, 2005; Zsolnai, 1996*). Ezek a kérdések definíciós kényszerrel indukálnak. Ugyanakkor már itt kijelenthetjük eddigi tapasztalataink alapján, hogy a drámapedagógiának ez a változata határozottan elkülöníthető más pedagógiai, azon belül drámapedagógiai társadalmi alrendszerektől, tehát immáron önmagában is létező komplexum, mely sajátos, csak rá jellemző alkotóelemekből áll, s ahogy ezt már empirikus kutatások is igazolták, magas szinten tölti be szocializáló és perszonalizáló funkcióját (*Zalay, 2006b*).

A dráma és a pedagógia összeházasítása nem önkényes döntés eredménye, hanem szerves fejlődés következménye. Eredőjük olyan korszerű pedagógiát jelöl, mely metasztintű megközelítéssel vizsgál mimetikus akciókat a magasabb szintű megértés érdekében. A „vizsgálat” résztvevői egyúttal alanyai és tárgyai a megismerési folyamatnak. Éppen ezért kulcsfontosságú számukra a védett közeg biztosítása, a folyamat ellenőrzésének kézben tartása, azaz a „szerződéses viszony” betartása, illetve a pedagógus hozzáértése. Ennek a tudásnak az elsajátíttatásához is elengedhetetlen a tudományos megalapozás.

A szakma elmúlt másfél évtizedének önmeghatározási kísérletei tanulságos ívet rajzolnak elénk. Debreczeni Tibor a '90-es évek elején a drámapedagógiát személyiségközpontú reformpedagógiai szemléletnek és módszernek nevezi, és már hangsúlyozza a tudatosság fontosságát a pedagógiai folyamatban. Véleménye szerint elsősorban helyzetgyakorlatok, szituációs rögtönzések segítségével fejti ki személyiségfejlesztő hatását, és „arra hivatott, hogy olyan humán értékeket teljesítsen ki, mint az önálló gondolkodás, a kreativitás, a partneri viszonyok hangsúlyozása, az otthonosságérzet elősegítése a világban, amely csak akkor hat igazán, ha megtervezett nevelési elképzelések magvalósítására használják” (Debreczeni, é.n., 10). Ugyancsak ő emeli ki, hogy „ez a művészetekkel és művészi hatáslehetőségekkel átszótt módszer nemcsak feltételezi, hanem igényli is a tanár-személyiség gazdag jelenlétét” (Debreczeni, é.n., 11.).

Ezen a területen az első komoly szintézist megalkotó Gabnai Katalin *Drámajátékok* című könyvében már továbbmegy egy lépéssel, s azt mondja, hogy „a drámapedagógia birodalma a megismerés örömétől a kifejezés – olykor gyötrelmes – öröméig terjed”. S a drámatanároknak az a feladatuk, hogy helyzetbe hozzák tanítványaikat annak érdekében, hogy kialakuljon bennük „egyfajta helyzetmeghatározási és döntési készség, mely az élet minden területén jól működik, hiszen a kreativitás transzferálható, átvihető az élet másik területére is” (Gabnai, 1999, 294.). Ugyanakkor hozzát teszi, hogy „a figyelni tudás és a teremtés iskolájához a drámatanítók alapkészletébe a *koncentráció*, a *konstrukció* és a *kooperáció* gyakorlatai tartoznak” (Gabnai, 1999, 294.). A kultúra védettségének analógiáját hozva fel példának a következőképpen fogalmaz: „*A világ pontos megéléséről van szó*, az érzékelés és a kommunikáció magiskolájáról, a *találkozás*, a *rögtönzés*, a *sűrítés* munkaszakaszairól, melyek stációin át, a közvetítés összetett aktusa során az *élmény* megérkezik a *másik emberhez*” (Gabnai, 1999, 292.). De kimondja azt is, hogy „*nem csodaszer a dramatikus nevelés sem*, szakmai felkészültség, nevelési tapasztalat s emberi hitel nélkül sem mire sem megyünk vele” (Gabnai, 1999, 12.).

Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó pedig már azt a speciális szocializáló szerepét hangsúlyozza a drámapedagógiának, amely révén a mai iskolai oktatás és a való élet közti szakadék áthidalását képes megvalósítani, a kapcsolatteremtés, az alkalmazkodás, a személyiségformálás kompetenciáinak fejlesztése révén nagyobb viselkedési biztonságot nyújtva a társadalmi élet sok területén. S mindezt azzal indokolja, hogy szerinte „a drámajáték rögtönzött, nem önmotogató drámai forma, amely a résztvevőket arra tanítja, hogy emberi tapasztalatokat képzeljenek el, jelenítsenek meg, tegyenek bírálat tárgyává, ugyanakkor összeköti őket önmagukkal és másokkal, elevenné teszi az emberi lét realitását és lehetőségeit” (Pinczésné, 2003, 34.).

Ami az antropológiai vonatkozásokat illeti, a fokozottan hangsúlyos gyermek-, illetve tanulóközpontúság mögött megjelenik az innátizmus megközelítésmódja, mely alapján a velünk született tudásoknak fokozott szerep jut a drámapedagógiai folyamatokban. A konstruktív drámapedagógia egyértelműen épít Lorenz, Chomsky és mások eredményeire, akik szerint nem kész tudásokkal születünk, de olyan programokkal, melyek igen hamar ráhangolják különböző rendszereinket a környezetre (Chomsky, 1968). Ezt a képle-

Rendkívüli jelentősége van annak a drámapedagógia lényegéből fakadó jellegzetességnek, amely a világot feszültségeiben képes felmutatni, megéreztetni, átélhetővé és túlélhetővé tenni, azaz a paradigmaváltások korában éppen a drámai feszültségből indukálódó megoldás-keresési vágy felélesztésével képes perspektivikus nézőpontokat felkínálni.

tet a klasszikus, háromszintű emberkép mindhárom – szellemi, lelki és fizikai – vonatkozásában képes alkalmazni ez a rendszer. Gondoljunk csak a „dráma” eredeti értelemben vett jelentésére, a „cselekvésre”, mely központi szerepet játszik a drámapedagógiai folyamatban, hiszen a drámatanár felelősen bízik tanulóiban, hogy az képes cselekedve tanulni, azaz alapvetően nem statikus szerepre kárhozhatja, hanem életteli helyzetekbe hozza, amelyekben életközeli problémákról gondolkodhat, valódi érzelmi viszonyokat élhet át, és közben mozoghat (!).

A konstruktív drámapedagógia felmutatja ezzel a folyamatban részt vevők számára, mintegy választási lehetőségként, azt a „többdimenziós emberképet”, amelyet szembe tud állítani a terjedőben lévő „egydimenziós emberi” világgal. Igen fontos jellemzőhöz érkezünk ezzel, amely már az axiológiai szempontot érinti. Ez alapján a következő fontos distinkciót kell tennünk. Mai értékhiányos, vagy inkább sok esetben „érték-utánzatokat” nyújtó világunkban fontos, hogy pontosan lássuk és tanítványainkkal láttassuk azt az értékkülönbséget, amelyről Bohár András azt állítja, hogy „míg az egydimenziós embert a mechanikus-anorganikus természetszemlélet, hatalmi-agresszív politika, negatív utópiák, életidegen vallási dogmatizmus, patológikus személyiség-zavarok, a díszítő vagy funkcionális művészet előnyben részesítése, a haszonelvű és fogyasztói etika, valamint a tradicionális értékek negligálása, ezzel szemben az univerzális embert az organikus természetszemlélet, a reálpolitika és békés célok, a reális utópiák, a vallási hivatás-ethosz, az ember önfeltáró és világfeltáró perspektíváját kínáló művészet kedvelése, a plurális etikai horizont, valamint a tradicionális és modern értékek harmóniája jellemzi” (Bohár, 1993, 92.).

Lényeges ugyanakkor, hogy a konstruktivista elvek alapján működő drámapedagógia mindezeket nem előírja a pedagógiai folyamat alanyai számára, hanem értéktelnek tételezett világunkban konstruktív lehetőségeket teremt önálló érték-konstruktumok létrehozására. Ez pedig már témánk teleológiai vonatkozásait érinti, s azt mutatja meg, hogy ennek a speciális pedagógiának elsősorban nem az „iskola-gyárak” termelékenységének növelése a célja, hanem olyan helyzetek teremtése, amelyek a lehető legalkalmasabb szituációk lehetnek a „megértésbeli változások” előidézésére. Egyúttal rendkívüli jelentősége van annak a drámapedagógia lényegéből fakadó jellegzetességnek, amely a világot feszültségeiben képes felmutatni, megéreztetni, átélhetővé és túlélhetővé tenni, azaz a paradigmaváltások korában éppen a drámai feszültségből indukálódó megoldás-keresési vágy felélesztésével képes perspektivikus nézőpontokat felkínálni.

Az axiológiai kérdés másik dimenzió-irányú vonatkozásában szintén határozott körvonalak tűnnek a szemünkbe, amikor a konstruktívnek tételezett drámapedagógiát akarjuk tudományosan rendszerbe foglalni. Arra a problémára is választ kínál tudniillik, amely egy ideje már foglalkoztatja a pedagógia reformján gondolkodó kutatókat (Heller, 1970; Zsolnai, 1997; Kamarás, 2005): hogyan lehet olyan közvetítő eljárásokat találni, melyek nem idegenek sem a mindennapi élet, sem a magasabb értékszférák, mint a tudomány, művészet, vallás, filozófia világaitól. A konstruktivista megközelítésmóddal beoltott drámapedagógia éppen azáltal túl korábbi önmagán, hogy kiemeli a gyakorlatot a mindennapi „játék-világból”, ami nyilván sokféle tanulási lehetőséget kínál önmagában is, és tudatos, dedukcióra építő alkalmazásával olyan szintézisek alkotását biztosítja, amelyek az iskolai világot teljesen természetes úton fordítják át a nembeliség megélését nyújtó „élet-iskolába”.

A „dráma” – ahogy a szakma röviden megnevezi önmagát az egész világon – eredeti megnyilvánulásának pedagógiai vonatkozása látszólag másodlagos természetű. Eredetileg a klasszikus görögség egyik fajta művészi kifejezési formája volt a maga komplex, irodalmi, táncművészeti, zenei és színházi összetettségében. Ugyanakkor e nagy múltú nép már a Krisztus előtti időben is tanulni vágyott a maga módján ettől a különös társadalmi létkomplexumtól. Ahogy Arisztotelész *Poétika* című művében kifejti, a dráma lé-

nyege szerint a katarzis előidézésére képes az együttérzés kiváltása révén, amely a legintenzívebb és ezért legmaradandóbb tanulási folyamatot is jelenti egyúttal (*Arisztotelész*, 1992). A mai drámapedagógia pontosan ezt a katarzist képes pótolni a mai iskolából, amely egyben annak az igényét is kialakítja a tanulni vágyó emberben, hogy az életben is keresse a magasabb létszinteket eredményező „megtisztulási” formákat. Mindezt teszi azzal az esztétikai eszköztárral, amely több évtized alatt finomodott ki részben külföldön, részben pedig éppen a „magyar drámapedagógiai iskola” munkájának eredményeképpen, annak specifikumaként.

A dráma esztétikai vetülete mögött azonban metafizikai meghatározottságok is húzódnak. Ahogy a legtöbb művészeti forma, úgy a dráma is a transzcendenssel való kapcsolatot ápoló szertartásból fejlődött ki. Erről Nietzsche azt írja *A tragédia születése avagy görögség és pesszimizmus* című művében, hogy két istenség – Dionüszosz és Apollón – erőinek megidézésével született meg az a drámai forma, amely az „életöröm és -fájdalom mámorát”, valamint a költészet „álomszerű harmóniáját” tudta egyesíteni magában, s ezzel olyan műforma jött létre, amely képes felidézni az ember számára „emberfeletti” természetét (*Nietzsche*, 1994). Ennek a képességnek a mozgósítása a mai napig adottsága a drámának, és nemcsak színházi vonatkozásában, hanem pedagógiai értelmében is. A konstruktív drámapedagógiai folyamatban elsősorban annak az alkotó képességnek a működtetése révén élheti meg a résztvevő a dráma metafizikai dimenzióját, amely a teremtés csodájának újraélését jelentheti az ismerettel, a „gnózással” mint „isteni tudással” való találkozás révén. Ennek az „őstudásnak” a „tana” minden pedagógia sine qua nonja kellene legyen. Ehelyett a mai iskolákban kevés szó esik az ember életlehetőségeinek transzcendens vonatkozásairól. A dráma „beavatás-szerű” működési elve éppen ezt teszi lehetővé.

Rendszervizsgálatunk következő állomása az etikai szempont kell legyen, amely szoros összefüggést mutat mind az axiológiai, mind a metafizikai vonatkozással. A drámapedagógia alapvető etikai mércéje befogadó-központúságából is fakadóan annak az erkölcsi parancsnak a betartása, miszerint egyetlen pedagógus sem engedheti meg magának, hogy elkövesse a pedagógia két fő bűnét: nem félhetnek tőle, és nem unatkozhatnak nála a tanulók. Csíkszentmihályi Mihály kísérletei egyértelműen bebizonyították, hogy az élményteli megélésnek pontosan ez a két fő akadálya az iskolában is és az életben is (*Csíkszentmihályi*, 1997).

Másfelől a konstruktivizmus pluralizmusa a drámapedagógiában nem kell, hogy szükségszerűen érték- és etika-nélküliséghez vezessen, sőt kötelessége a tanárnak az értékteli világ felmutatása annak érdekében, hogy valódi értékválasztási lehetősége lehessen a pedagógiai folyamatban részt vevőknek. Ami pedig az alapvető humanista értékek elsajátításában való szerepvállalást jelenti, nem véletlen, hogy ma már bűnmegelőzési programokat építenek a drámapedagógiára (*Kaposi*, 2004), éppen abból a tulajdonságából fakadóan, hogy nemcsak elvi síkon képes elfogadtatni az egyén és a közösség viszonyrendszerének alapnormáit, hanem élő tapasztalati tanulással tudja mélyen rögzítetté tenni ezek ismeretét.

Ahogy az antropológiai vonatkozásoknál kifejtettük, a konstruktív drámapedagógia nagymértékben épít az „előzetes tudásokra”. Episztemológiai megalapozottsága elsősorban azoknak a kognitív pszichológiai kutatási eredményeknek köszönhető, amelyeket az elmúlt évtizedekben publikáltak, s amelyek forradalmi változást indukálnak több területen is a pszichológiától a pedagógiáig (*Nahalka*, 2002). A drámapedagógia megismerés-tanában éppen ezzel a vonulattal párhuzamosan 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. Egyúttal, természetéből fakadóan, a dráma szintetizálni is képes a kognitív tapaszta-

latokat az emóciós élményekkel. Mindezekből következően nyugodtan kijelenthető, hogy a drámapedagógia és a konstruktív pedagógia esetében két, egymással teljesen kompatibilis rendszerrel van dolgunk, hiszen a „megértésbeli változás” a „konceptuális váltás” konstruktivista alapfogalmának szinonimájává lesz.

Ami rendszerünk harmadik dimenzióját illeti, itt elsősorban a drámapedagógiának azt az aspektusát kell meghatároznunk, amellyel a pszichológiai eredményekben testet öltő folyamat időbeli meghatározottságánál fogva a történelmi-társadalmi környezetbe ágyazódik, illetve a jövő pedagógiai lehetőségeit mutatja fel, elsősorban éppen axiológiai meghatározottságai miatt.

Történetiségét tekintve egészen azokig a mimetikus ős-játékokig vezethetjük vissza eredetét, amelyek révén őseink eredetileg is tanultak, illetve továbbadták a tudást. Szűkebb értelemben megtaláljuk azokat a magyar előzményeket is, amelyek mindig is az iskola megújításának szándékától vezérelve használták fel a dráma eszközeit Csokonai Vitéz Mihálytól Karácsony Sándoron át Pap Gáborig (*Gabnai*, 2005). Az viszont már a közelmúlt történelmi jelentőségű eseménysora, hogy a Magyar Drámapedagógiai Társaság jóvoltából nemcsak komoly szakmai bázisa alakult ki a modern drámapedagógiának, hanem az oktatási törvényi szabályozás részévé is vált az általános iskolai kötelező oktatástól az érettségig át az egyetemi képzésben betöltött szerep.

A dráma pszichológiai kifejtettsége két fő tényező függvénye. Az egyik a személyiség-fejlesztésben betöltött kiemelkedő szerepe, a másik közösség-lélektani vonatkozása. Az ilyen irányú kutatások már komoly eredményeket tudnak felmutatni (*Pinczésné*, 2003; *Kiss*, 2004). Ebben a rokon területek is fontos szerepet játszanak, hiszen a drámás módszereket nemcsak a pedagógiai irányzatok használják fel régóta, hanem a lélektani kutatások eredményeképpen több változatát is terápiás céllal adaptálták különféle gyógyító eljárásokban. Ugyanakkor a konstruktív drámapedagógiának önállósulási és egyúttal diszciplinatörükis törekvései okán a pszichodrámahoz képest is definiálnia kell önmagát. Ez különösen azért fontos, mert az emberi lélekkel való foglalkozás felelőssége rá kell kényszerítse a pedagógus szakembereket is a szakmaiság igényének fejlesztésére. Egyértelművé kell tenni mindenki számára, hogy a konstruktív dráma-munka nem pszichodramatikussá tevékenység, azaz itt elsősorban nem patológiás személyiségproblémák kezeléséről van szó, hanem sokkal inkább egy sajátos oktatási-nevelési tevékenység keretében, védett körülmények között megvalósuló tudás-teremtésről és személyiség-fejlesztésről. Ennek a határozott különbségtételnek a deklarációja szintén a magyar drámapedagógiai iskola általunk konstruktívnek nevezett irányzatának köszönhető.

Ami a szociológiai vonatkozásokat illeti, nemrég több publikációban is kifejtettük, magyar és nemzetközi szaklapokban egyaránt, hogy azoknak a társadalmi hátrányoknak a leküzdésében, amelyeknél kimutatható nyelvi hátrányok is mutatkoznak, és beazonosíthatók a kódkülönbségek, a drámapedagógia lehet az egyik leghatásosabb eszköz ezek leküzdésében, az intenzív kommunikációfejlesztéssel, a csoportkohézió elősegítésével, a kódáthidalások megvalósításával (*Zalay*, 2006b). Ezeknek az eredményeknek az egyik legmeggyőzőbb bizonyítékát a drámapedagógiának az Országos Arany János Tehetség-gondozó Programban betöltött szerepe mutatta meg, amely immáron hetedik éve működik eredményesen az ország minden megyéjében (*Zalay*, 2006b).

Végül a tudományos rendszertani hely tisztázásához elengedhetetlenül hozzátartozik a drámapedagógia futurológiai vonatkozása. Korunk egyik legnagyobb kihívása éppen az, hogy a szubjektum-objektum viszonyrendszerben felmerülő életellenes tüneteket megfelelő módon tudjuk-e kezelni. A civilizáció és a kultúra folyamatainak ellentmondásba kerülése az ember és környezete számára veszélyes helyzetet eredményezett. Az individualizáció egészségtelen túlbujánzása közösség- és környezetellenessé vált (*Kiss*, 2005; *Hajnal*, 2004). Az ember végletes önelidegenedése egy korszak végét jelzi. Azoknak a tudományterületeknek van perspektívájuk ebben a helyzetben, amelyek maguk is képe-

sek hosszabb távú perspektívát mutatni az ember számára. Ezek azok a területek, amelyek a legnagyobb újító és önmegújító képességgel rendelkeznek. Az innováció egyik fő forrása az interdiszciplinaritásban rejlik. A különböző területek egymásra vonatkoztatása és holisztikus együttlátása olyan eredményekkel kecsegtet, amelyek ugrásszerű fejlődést képesek produkálni több területen is a fizikától az orvostudományon át a pszichológiáig, az informatika-tudománytól a kommunikációelméleten át a drámapedagógiáig.

A konstruktív drámapedagógiát többek között azért is emlegethetjük ebben a sorban, mert magas fokú tudatossággal problémavezérelt, perspektivikus „fókuszra” orientált személelmódja mellett rendelkezik azzal az önfejlesztő képességgel, amely révén folyamatosan képes különféle „jövő-variációkat” felmutatni a pedagógiai folyamatban részt vevőknek, egyúttal újabb és újabb konstruktív, máskor pedig destruktív „klón-variációkat” szülni önmagából, élő- vagy éppen vadhajítás gyanánt. Ezt bizonyítja az a magyar pedagógiában egyedülálló jelenség is, hogy immáron tizenötödik éve, évente kétszer, a Magyar Drámapedagógiai Társaság által akkreditált 120 órás tanfolyamra folyamatosan érkeznek a jelentkezők – elsősorban a közoktatásból –, akik igénylik a szemléleti és módszertani megújulást a kötelező kreditpont-gyűjtésen túl (Kaposi, 2006). Ahogy az is, hogy évente 30–40 tanárképzős egyetemista végzi el az 1999 óta meghirdetett 280 órás, 12 tantárgyas drámajáték-vezetői képzést az ELTE bölcsészkarán (Gabnai, 2005). Ezeknek a képzéseknek a folyamánként azután sorra születnek a különböző „drámás” formációk országsszerte, a drámapedagógiai munkaközösségektől az egyesületeken át a T.I.E. csoportokig.

A „drámai alternatíva” ugyanakkor csak azok számára igazi választási lehetőség, akikben kialakult az igény, hogy a külső világ és a személyiség belső világának feszültségeit adekvát módon akarják értelmezni, mert elégtelennek érzik a hagyományos megismerési módokat, és el is ér hozzájuk az információ, hogy létezik ilyen megoldás. Pedagógiai értelemben a drámapedagógia az „útkezesöké”, akik kutatják azokat a modelleket, amelyek segítségével megszerezni lehet a rendezetlenséget, és életet lehet vinni a „reform-kudarcok” között vergődő iskolába.

Ami a szociológiai vonatkozásokat illeti, nemrég több publikációban is kifejtettük, magyar és nemzetközi szaklapokban egyaránt, hogy azoknak a társadalmi hátrányoknak a leküzdésében, amelyeknél kimutatható nyelvi hátrányok is mutatkoznak, és beazonosíthatók a kódkülönbségek, a drámapedagógia lehet az egyik leghatásosabb eszköz ezek leküzdésében, az intenzív kommunikációfejlesztéssel, a csoportkohézió elősegítésével, a kódáthidalások megvalósításával,

Irodalom

Arisztotelész (1992): *Poétika*. Kossuth Kiadó, Budapest.
 Bohár András (1993): *Antropológiai és etikai vázlatok*. Keraban Kiadó, Budapest.
 Chomsky, N. (1968): *Language and mind*. Harper & Row, New York.
 Csikszentmihályi M. (1997): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Debreczeni Tibor (é.n.): *Drámapedagógiai órák – al-sóban, felsőben és főiskolán*. Magyar Drámapedagó-

gi Társaság – Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.
 Debreczeni Tibor (1992): A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógia Magazin*, 3. 3–6.
 Feketéné Szakos É. (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Helikon Kiadó, Budapest.
 Gabnai Katalin (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra*, 4.

Hajnal K. (2004): *A fenntartható fejlődés*. Egyetemi jegyzet. PTE TTK, Pécs.

Heller Ágnes (1970): *A mindennapi élet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kamarás István (2005): *Pedagógia filozófia*. www.szepi.hu/irodalom/pedagogia/tped.

Kaposi László (2004, szerk.): *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában*. Országos Bűnmegelőzési Központ – Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Kaposi László (2006): *Drámapedagógiai központ a Marczibányi Téren*. *Drámapedagógia Magazin*, 2.

Kiss Zoltán László (2005): *A terrorizmus elleni küzdelem szociológiai természetű kihívásai*. http://www.zmne.hu/kulso/mhht/hadtudomany/2005/4/2005_4_31.html

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nietzsche, F. (1994): *A tragédia születése avagy görögység és pesszimizmus*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Pinczésné Paláthy Ildikó (2003): *Dráma, pedagógia, pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.

Zalay Szabolcs (2002): *A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning*. *Drámapedagógiai Magazin*, 3.

Zalay Szabolcs (2006a): *Konstruktivizmus és drámapedagógia*. *Iskolakultúra*, 1.

Zalay Szabolcs (2006b): *Intensively making up for communication disadvantages*. *LLL in Europe*, 4.

Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zalay Szabolcs

PTE, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, Kultúratudományi Intézet, Kultúrárköztvetési és Közösségfejlesztési Tanszék

Kodály Zoltán a tanítók képzéséről

A bevezetés előtt engedjessék meg nekem, hogy Szokolay Sándor zeneszerző emlékező gondolatait idézzem a Mester születésének 125. és halálának 40. évfordulója alkalmából. „Diákkorom elmúltával is: Kodály Zoltán számomra mindig a „tanár úr” marad, akár mint zeneakadémiai tanárunkról, akár mint meghitt tanácsadónkról, vagy mint egy ország nagy tanítójáról beszélek róla. Nevét csak kellő tisztelettel mondhatjuk ki; ő ama kevesek közül való, akik emlékké válva is Méltóságot, Komolyságot, Szigorúságot és Összeszedettséget követelnek tőlünk.” (Bónis, 1994, 363..)

Kodály Zoltán (Kecskemét, 1882. december 16. – Budapest, 1967. március 6.) háromszoros Kossuth-díjas (1948, 1952, 1957) zeneszerző, népzenekutató, zenetudós, a Magyar Tudományos Akadémia tagja (levelező 1943, rendes 1945, tiszteletbeli 1946), a Magyar Pedagógiai Társaság tiszteletbeli tagja (1938). Bónis Ferenc A szó Kodály életművében című bevezető tanulmányát a Visszatekintés III. kötet elején így kezdi: „Egyetemesség: ez az a kulcsszó, mely nélkül a fürkésző tekintet előtt aligha tárnak fel Kodály életművének igazi távlatai, nagy összefüggései. Mert Kodály kétségkívül univerzális jelensége volt, a szó több értelmében, századunk művelődéstörténetének. Egyetemesség nyilvánult meg életművének műfaj-választásában is: zeneszerző volt, népzeneudós és egy nagyszabású zenei nevelési koncepció megalapozója; világszerte elismert mestere mindhárom munkaterületének. Életművének e három »főtémája« azonban nem magányos szólamokként bontakozott ki, hanem »kontrapunktikus háromszólamúság«-ban, egymást kiegészítve, magyarázva: együttes hatásával hozva létre azt a magábanálló szellemi teljesítményt, mely alkotójának a huszadik századi zene legelső vonalában biztosít helyet.” (Kodály, 1989a, 5.)

Életművében jelentős helyet szentelt az ifjúság zenei nevelésének, az iskolai énekkortatásnak, általában a művészet által való személyiségformálásnak. Vallotta, hogy az értékes zeneműveket értve élvező ember a műalkotások által jellemében kiteljesedik, közösségi kapcsolataiban gazdagodik, emberi mivoltában nemesebbé, jobbá, értékesebbé válik. A zene értve élvezésének képességét az iskolának kell kialakítania a gyermek- és if-