

Nándori Hanna

harmadéves osztatlan dráma- és színházismeret-tanár, média-, mozgókép- és
kommunikációtanár

AKCIÓ ÉS DIKCIÓ FOGALMÁNAK KÖRÜLJÁRÁSA
DRÁMAJÁTÉKOKKAL

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészet- és társadalomtudományi Kar

Vitéz János Tanárképző Központ

Témavezetők:

Eck Júlia PhD, egyetemi adjunktus

Kaposi József PhD, habil. egyetemi docens

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés	3
2. A két fogalom	5
3. Színháztörténeti kitekintés	8
4. Kommunikációelméleti kitekintés	12
5. Pedagógiai háttér.....	14
5.1. A digitális pedagógia.....	15
5.2. Drámapedagógia.....	16
6. Gyakorlatgyűjtemény	18
7. A kutatás	22
7.1. A kutatás leírása.....	22
7.2. A kérdőíves adatfelvétel	23
7.3. A részadatok bemutatása	23
7.3.1. Az A csoport bemeneti mérésének bemutatása	23
7.3.2. A B csoport bemeneti mérésének bemutatása	25
7.3.3. Az A csoport kimeneti mérése	27
7.3.4. A B csoport kimeneti mérése	28
7.3.5. Az A csoport kontrollmérése.....	29
7.3.6. A B csoport kontrollmérése.....	31
7.4. A kutatás összefoglalása	32
8. Lezárás	35
Bibliográfia	36

A lezárás dátuma: 2023. 01.

1. Bevezetés

Akció és dikció. Tettek és szavak. Talán így definiálnák a legtöbben ezt a dramaturgiai fogalompárt. Különös módon éppen ezen a két fogalmon keresztül szeretném megmutatni, hogy miért fontos fogalmakat (amelyeket ebben a párhuzamban tekinthetünk a szavaknak) cselekedtetve, átéreztetve (amit természetesen nem lehet másképp megtenni, mint tettek útján) megtanítani.

Joggal merülhet fel azonban az a kérdés, hogy egyáltalán van-e értelme a 21. század iskolájában fogalmakat tanítani. Hiszen az okoseszközök térnyerésének köszönhetően minden gyermek kezében ott a lehetőség, hogy megkereshesse egy éppen szükséges fogalom meghatározását a világhálón. Miért fontos mégis az oktatásban, hogy a diákok fogalmakat is tanuljanak, és hogyan lehetne elérni, hogy ezt a tudást ne csak ideiglenesen emeljék be, hanem hosszútávon is birtokolják? Milyen eszközök állhatnak pedagógus rendelkezésére, hogy ezek a célok teljesüljenek?

Sokszor emlegetett, akár vitaindítónak is nevezhető kérdések ezek, amelyek azonban mégiscsak a pedagógia legalapvetőbb, napi gyakorlatát célozzák. Véleményem szerint a kérdések megválaszolásához először is fel kell mérnünk, hogy melyek azok a kihívások, igények, amelyekkel a pedagógusnak szembe kell néznie, ha úgy szeretne fogalmakat (vagy bármilyen más tudásanyagot) megtanítani, hogy az maradandó tudásként legyen jelen.

Ilyen kihívás lehet például a már emlegetett okoseszközök masszív jelenléte és hatása, amely nem csak a fizikai, társas, érzelmi és szexuális fejlődésre van hatással, de a kognitív folyamatokat –többek között a tanulást– is átalakítják (L. Rosen, 2010), és abban is jelentős változást hozott, hogy hogyan gondolunk az információra általában, illetve annak elnyerésére, megszerzésére. Ebből kifolyólag a tanári szerep és a lexikális tudáshoz való viszony is átalakult. És ha ez még nem volna elég változás, azt is megállapíthatjuk, hogy a digitális felületek interaktivitása mintha felülmúlta volna a valóság „interaktivitását”, értem ezalatt azt, hogy a Z generáció tagjai közé tartozók számára például önmagában már nem olyan izgalmas egy játékosított óra, hiszen az a virtuális tér, amelyben átlagosan legalább két órát töltenek naponta (Prieara-Pikó, 2015), éppen virtualitása, állandó interaktivitása miatt, a valóság számára sosem lesz utolérhető, felülmúlható. Mindeközben azonban azt is láthatjuk, hogy sok fiatalban a prefrontális kéreg jelentős igénybevétele miatt döntési fáradtság, frusztráltság, tanácstalanság, önbizalomhiány lép fel az emberi élet, a társadalmi élet egyszerű szituációiban (Szőke-Milinte, 2020, 18-19.)

Az imént felsorolt tényezőkkel szembesülve láthatjuk, hogy nem egyszerű annak a pedagógusnak a dolga, aki nem csak, hogy valamilyen konkrét tananyaghoz kapcsolódó fogalmat szeretne minél időtállóban megismertetni a diákjaival, de a személyiség egészének harmonikus fejlődésének felelőseként esetleg ellensúlyozni, vagy eligazítani is szeretné a tanítványait mindazon hatások közt, amelyek őket érik.

Ezen kihívások megharcolására alkalmas eszközként a drámapedagógia, és a digitális pedagógia lehetőségeit szeretném felsorakoztatni.

De vajon valóban több marad-e meg a diákok fejében, ha ilyen módszerekkel tanítunk, mintha akár megértve, akár csupán megtanulva tesznek szert és adnak számot a tudásukról? Dolgozatom célja megvizsgálni, hogy az a hipotézis, mely szerint a drámapedagógiának és a digitális pedagógiának jelentős hatásai vannak nem csak a fogalmak teljesebb megértése, de az azokra való emlékezésben is, megállja-e a helyét, vagy pedig alaptalan ez a feltételezés.

Ennek érdekében végrehajtottam egy kutatást, mely során az akció és a dikció dramaturgiai fogalmára tervezett órával, annak levezetésével, és a résztvevők által kitöltött mérésekkel szeretném igazolni a feltevést. Ám a kutatást, kutatási eredményeket megelőzően szükségesnek tartok egy drámatörténeti, illetve egy kommunikációelméleti kitekintőt tenni, hogy megérthessük, hogy miért fontos ezzel a két fogalommal nem csak a drámában érdekelteknek megismerkedni, valamint, hogy milyen (oktatáselméleti) jelentősége van, hogy éppen ezt a két fogalmat választottam. Ezután bemutatom a két módszer, és a megközelitésem pedagógiai hátterét és előzményeit, végül pedig ez eddigiek tükrében leírok néhány olyan feladatot, amely gyakorlati manifesztumként és inspirációként is szolgálhat.

2. A két fogalom

Az akció szó eredeti latin jelentése ‘hajt, mozgásba hoz, cselekszik’, míg a szintén latin dicere, dictum igéből származó dikció jelentése ‘mond’ (Etimológiai szótár, 2006) Bár ez a két kifejezés máris kijelölni látszik a dramaturgiai fogalmak értelmét is, aktuális jelentésük jócskán túlmutat(hat) ezeken. Különböző korok, különböző iskolák, a fogalmaknak eltérő jelentőséget tulajdonító értekezések más és más meghatározást alkottak, használtak. Ugyan az alapjuk megegyezik, és akció esetében mindig a cselekvésekre irányulnak, dikció esetében pedig mindig a beszédre, de sok esetben nem fedik a valóság egészét, csak annak bizonyos pillanataira, szegmenseire érvényesek.

Az akció meghatározása például hangozhat így: *A drámai történés lényege, a szereplők szándékából eredő cselekedet.* (Brestyánszki, 2009, 137.) Ám ha jobban értelmezzük a mondatot, akkor érezhetjük, hogy felvet egy problémát, jelesül, hogy ki az a szereplő, akire a megfogalmazás utal. Mert ha a drámai mű szereplőit jelenti, akkor ez a definíció csupán a cselekményt, annak előmozdítását érti akción, azzal nem számol, hogy ezeket meg kell jeleníteni, és ha már megjelennek, akkor ez hogyan történik. Márpedig ez a tényező éppen a színház egyik legfontosabb eleme. Egyfelől azért, mert attól színház a színház, hogy valamit megjelenítünk, úgy csinálunk *mintha*, és mintha ez a *mintha* éppen *itt és most* történne (Gabnai, 2012, 14, 18-19.) Másfelől azért, mert mindegyik rendezés, mindegyik színész másképpen közelíti meg ugyanazokat a cselekedeteket, hely-és helyzetváltozásokat, olyan mozgásformákat fog alkalmazni valamilyen hatás, jelentés elérése érdekében, amely a cselekményben nem szerepel, vagy esetleg azt más megvilágításba helyezi. Visszatérve a meghatározáshoz: ha a szereplők alatt csak a drámai mű alakjait értjük, akkor megfeledezünk azokról, akik a megjelenítésről gondoskodnak, valamint arról is, ahogyan ezt teszik.

De ugyanúgy akadnak pontatlanságok, kérdések a dikció megfogalmazásai kapcsán is. Egy definíció szerint például dikció a *cselekvéshez kapcsolódó nyelvi kifejezéseket* (Pavis, 2006) jelenti. Könnyen adható a riposzt: hogyan áll ez a meghatározás, ha nincsen cselekvés? Ha például két színész csak ül egymással szemben, és beszélget egy jelenetben? Ezen kívül ez a definíció sem tér ki ezen nyelvi kifejezések verbalításának mikéntjére. (Sőt, mi több, ez a megfogalmazás egyéb félreértésekre is okot adhat, hiszen érthető akár úgy is, mintha a nyelvi kifejezések csupán a cselekvés kommentálására szolgálnának, és nem rendelkeznének valamilyen önálló tartalommal...)

A fenti példákból tanulva, a megfelelő definíció megtalálásához, megalkotásához a következő támpontokat határoztam meg: a meghatározásnak szükséges tartalmaznia, hogy ki végzi a cselekvést, milyen típusú cselekvés ez, mire irányul, és milyen elemekből épül(het) fel. Ennek nyomán saját magam számára a következő meghatározásokat alkottam meg, különböző, már létező definícióelemekből.

Akciónak nevezem a drámai mű cselekményének megvalósítását a színészi játék során, szűkebb értelemben a cselekmény egy-egy mozzanatának nonverbális színészi eszközökkel történő ábrázolását. Elemei: a mozgás, cselekvés, hely- és helyzetváltoztatás, a testbeszéd: gesztusok, testtartás, mimika (arcjáték), tekintet. (1.)

Dikciónak nevezem egy szöveg felmondásának és megkomponálásának módját bizonyos gondolati és stílusbeli rendezési elv(ek) alapján (Brestyánszki, 2009, 137.), amely így a színészi akció és alakformálás egyik legfontosabb eszköze; a színpadi szövegmondás és szövegtagolás módja, a színész beszéde. Elemei: hangszín, hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet. (2.)

Ám ez a magam számára megalkotott definíció is tartalmaz, de minimum sugall, egy olyan megállapítást, amely további kérdéseket indikál. A megállapítás az, hogy e két fogalom nem egyenrangú, dikció, mint akció részhalmaza jelenik meg. Emiatt szükséges arra kitérni, hogy mennyire lehetséges fedésbe hozni ezt a két kategóriát, képes-e dikció akcióvá válni (mennyire számít a beszéd cselekvésnek), illetve, hogy akció tud-e dikcióként funkcionálni (mennyire „beszédes” a cselekvés).

Az első kérdés tehát, amelyben egységes álláspontot kell megállapítanunk, hogy cselekvésnek számít-e a beszéd? A magyar nyelv értelmező szótára szerint (Bárczi G-Ország L., *A magyar nyelv értelmező szótára*) a cselekvés elsődleges jelentése „Olyan, szervezetünkön kívülre ható vagy lelki életünkkel kapcsolatos emberi életmegnyilvánulás, amely valamely változás előidézésére vagy valamilyen helyzet, állapot fenntartására irányul.” Ebbe a konstrukcióba a beszéd belesimul. És véleményem szerint a színházi gyakorlat is ezt támasztja alá, hiszen nem egy olyan szituációt, drámát, és előadást ismerhetünk, amikor a beszéd, a dikció, akció helyébe lép. Gondoljunk például Albee *Nem félünk a farkastól* című művére, ahol a Martha és George közös meséje a gyermekükéről, és szócsatáik tökéletesen megadják a jelentést, anélkül, hogy bármit is tennének. De gondolhatunk akár Tom Stoppard *Rosencrantz és Guildenstern halott* című darabjának kérdés-teniszmeccsére.

A második kérdés, amelyre választ kell találnunk, hogy akció betöltheti-e dikció szerepét? Nyilvánvaló, hogy ha dikció valódi részhalmaza akciónak, akkor akció rendelkezik mindazokkal az elemekkel, amellyel dikció, így logikai úton képes betölteni dikció szerepét. A gyakorlat is megerősíteni látszik ezt, gondoljunk csak a némafilmekre.

Annak ellenére azonban, hogy –mint látjuk– a két fogalom nem élesen elkülöníthető, kölcsönhatásuk folytonos a valóságban, és hogy bár akció részhalmaza, dikció legalább akkora, ha nem nagyobb arányban van jelen a megjelenítés, előadás, és karakterformálás során, a színháztörténet során ritka alkalom volt organikus együttlétük, nem túlzásba hajló szétválasztásuk.

3. Színháztörténeti kitekintés

Még mielőtt Lédá tojásaira térnénk, pontosabban az antik görög színjátszásra, hadd szögezzük le, hogy a most következő felsorolás korántsem lesz teljes, mivel nem a kimerítő elemzés a cél, hanem annak bemutatása, hogy hogyan változott akció és dikció jelentősége és egymáshoz való viszonya az uralkodó kulturális áramlatok, és esztétikai kánonok szerint (vagy éppen azoknak ellenében). Aki mégis kronológiai sorba rendezi a csoportosításomban fellelhető korszakokat, irányzatokat, annak kirajzolódni látszik majd valamiféle tézis-antitézis-szintézis tendencia, amely azonban jól mutatja majd azt is, hogy bár két korszakra egyaránt lehet igaz akció, vagy dikció dominanciája, ennek mégis különböző formálódásai, megvalósulásai, és hatásai lehetnek.

Elsőként vizsgáljuk meg, hogy mely időszakokban és milyen okból volt a dikció az uralkodó. Összességében felfedezhető, hogy ez a színháztörténet olyan időszakaiban volt jellemző, amikor a színház tanító, nevelő jellege volt hangsúlyos.

Elsőként ilyen lehet az antik görög színház és színjátszás, ahol a tanító (vagy talán helyesebb volna úgy írni, hogy gondolkodtató) jelleg magától értetődött. Ez az alapvetés meghatározza azt, hogy ekkoriban a művek fókusza nem azon volt, hogy mit, vagy hogyan tesz egy szereplő, hanem hogy miért, hogyan gondolkodik a világról, lehetőségeiről, mi befolyásolja cselekedetét. Egy alak belső folyamatának feltárása, egy problémára adott válasz története volt az, amit a színház bemutatott. (Ebben az aspektusban a görög dráma jobban hasonlít a mai értelemben vett tanítási drámára, mintsem színházi előadásra.) Ezen kívül a körülmények is dikció térnyerését tették lehetővé, hiszen a maszkok, tógák, és kothornoszok (Fischer-Lichte, 2001) erősen gátolták a szabad mozgást és így az azon keresztüli szerepformálást is. Ez nem azt jelenti, hogy teljesen kimaradt volna az akció az akkori drámákból, hiszen például egyes feltevések szerint a kórus olykor táncolt is (Szilágyi J., 2005, 120-121.) Más volt azonban az a gesztus- és (leginkább maszkok formájában megjelenő) mimikakészlet, mozgásrendszer, amit használtak, de azt sem arra alkalmazták, hogy a karakterábrázolást segítsék.

Jóval később, a klasszicista színjátszás idején akció és dikció-fogalmára valószínűleg az illendőség szabályának mindenekfelett való megtartása hatott. (Fischer-Lichte, 2001) Az ekkor íródott művek szövegírói elsősorban beszédírók, bölcselők voltak, akik ezen igények szerint írták meg szövegeiket, kifejezetten tanító, szemléletformáló célzattal. A színészek, az előadók pedig elsősorban szónokok, rétorok voltak, akik a retorikai szabályok pontos

betartásával mondták el a drámai szövegeket. Az akció kevésbé jellemző, vagy legalábbis nem kívánnak általa annyira hatni, a szempont, ami vezérli az alkotókat, hogy érthetően, szépen, élvezetesen szólaljanak meg a szereplők szájában adott elmélkedések. A korszak igényes színműveit szemlélve azonban feltűnhet, hogy ekkortájt a dikciót már tudatosan kezdik alkalmazni, mint a karakterformálás eszközét. Hogy ki mit gondol, hogyan fejezi ezt ki, milyen szavakat használ, az elhelyezi őt rangban és korban. A feszes pózok, (mai szemmel) hosszú és bonyolult monológok, csupán a színpad első harmadában megvalósítható mozgások miatt az akció nem jelentős, leginkább ki-és bemenetekre korlátozódik, amelyeknek azonban dramaturgiai funkciója is van.

Külön ágazatot alkotnak ebben az időben az iskoladramák. Ezek olyan, az iskolában, diákok előadásában megvalósuló darabokat jelentik, amelyeknek a témája valamilyen konkrét tananyag volt. Főképp latin, német, és magyar nyelven íródtak-játszódtak. (Medgyesy S., 2019) Mivel stílusukban a kor nemesi-főnemesi színpadához igyekeztek hasonlítani, ezért a téma miatt már egyébként is determinált szövegközpontúság még inkább a dikció eluralkodásának kedvezett.

Céljában (aminek a szórakoztatást nevezi meg) a polgári dráma ugyan teljes mértékben eltér az eddigi irányzatoktól, mégis itt emlitem, hiszen az elmés, pergő, jól szerkesztett párbeszéd, és a tipizált szereplőkre jellemző szófordulatok, kifejezések kivívják ezen felsorolásban a helyét. Ezek a művek témájukban, a bemutatott társadalmi osztály (polgárok írják, polgároknak polgárokról) jellemző tevékenységei miatt is inkább a dikció lehetőségeivel élnek. Ám azokkal igen szívesen és jól! A különböző gesztusok, arcjátékok, mozdulatok jól egészítik ki, támasztják alá a különleges hangsúlyokat, hanglejtéseket, szüneteket.

Az akciót előnyben részesítő korszakok közös jellemzője, hogy a valóságot –valamilyen célból, valamilyen esztétikai minőség mentén– elvontabban igyekeznek megjeleníteni.

Az akció uralmát a *commedia dell'arte* stílusán keresztül közelítjük meg először. A *commedia dell'arte* jellemzője, hogy állandó karakterekkel dolgozik, a kor komikussá nagyított közéleti-társadalmi szereplőit állítja színpadra (Gabnai, 2012, 90-93.). Az előadásoknak nincsen kötött cselekményük, a tipizált jellemek lehetséges, jellemző cselekedetei alakítják azt ki, a játszóknak aktuális akarata szerint. Éppen a kötött cselekmény hiányából fakadóan szükséges azonban, hogy az állandó karaktereket biztosan felismerjék a nézők, ebben pedig óriási szerepük van az akció elmeinek: a mozgás, a testbeszéd, a mimika, mind ezt a célt szolgálják a nevettetésen túl. Ezeket az előadásokat színesítik a lazzik, a szolgálfigurák által bemutatott szórakoztató

betétek, amelyek azonban már egészen akrobatikusak is lehetnek (Fischer-Lichte, 2001, 2.4.1. fejezet)

A *commedia dell'arte* után a 20. században figyelhetünk meg olyan irányzatokat, iskolákat, amelyek külön figyelmet szentelnek az akciónak. Ezekben azonban nem pusztán akció dominanciája a jellemző, ennél többről van szó: új formákat alkotnak akció kiemelésén keresztül. Ennek is vannak azonban előzményei.

A francia klasszicista színjátszással egy időben, a barokk hatásait is forrásként tekintve, a szépséget, a szabályosságot felmagasztalva megszületik egy új irány, a tánc, a balett. Ezekben az új színpadi műfajokban a dikció erőteljesen visszaszorul, a megjelenítésre kerül minden hangsúly (nem véletlen, hogy a színpadtechnika, monumentális díszletek, gépek kora is ez (Gabnai, 2012, 138-139)). A mozgáskultúra azonban óriásit fejlődik, finomodik, professzionalizálódik, és alkalmassá válik arra, hogy önálló nyelvként legyen alkalmazható a színpadon. Ki is növi magát ez a műfaj, és megújítja művészeti ágának történetét. (Gabnai, 2012, 139-140) És bár egy táncjátékban vagy balettelőadásban megjelennek mindazok az elemek, amelyeket akció definíciója tartalmaz, felmerül a kérdés, hogy ha ez táncban jelenik meg, akkor vajon beszélhetünk-e még akcióról, vagy ez már egy új minőséget, új kategóriát alkot?

Később több, a 20. század során létrejövő, erősen széttartó irányzat is az akció felől közelít a színházhoz. Artaud könyörtelen, avagy kegyetlen színháza erősen akció-központú, hiszen abban hisz, hogy át kell törni a beszéd, a nyelv uralkodó jelrendszerének korlátait (Artaud, 1985), hogy a gesztusok, a tér költészete (amely alatt ő minden olyan megjelenítést ért, amely nem beszéd, mint például pantomim, zene, gesztusok, tánc, mimika, formaművészet), új hatásokra, érzésekre, gondolatokra indítsa a befogadót, a testi hatásokon keresztül. (Fischer-Lichte, 2001, 5.1.3. fejezet) A Sztanyiszlavszkij-tanítvány Meyerhold biomechanika elmélete is inkább akció-hangsúlyú, és Artaud-hoz hasonlóan ő is az érzékszerveken keresztül szeretne reflex-szerű hatást elérni. (Fischer-Lichte, 2001, 5.1.2. fejezet és 3.)

Ekkor azonban a színház, és annak nyelvezetének teljes megújítási törekvései jelennek meg, amelyek az addigi fogalmi struktúrát is erősen átírják, vagy egyszerűen átlépik. Ebben egyfelől felfedezhető a bevezetőben említett tézis-antitézis jelenség, másfelől itt is felmerül a kérdés: érdemes-e egyáltalán az eddig fogalmakkal jellemezni, azokba besorolni ezeket az akcióalapú, de azt meghaladó megközelítéseket?

Vannak azonban a színháztörténetnek olyan időszakai, amikor kialakul a szintézis: sem egyik sem másik fogalom nem túl domináns, hanem kölcsönösen erősítve egymást alkotnak egészet. Ilyen időszak például a reneszánsz, az Erzsébet-kori színjátszás. Ekkor viszonylagos egyensúlyban létezik szövegmondás és megjelenítés –tanulva a *commedia dell'arte* hagyományaiból, és elsajátítva az antik hagyományokat is. Dikciójában nem csak a karakterformálás, a jellemzés, de az esetleges szcenikai hiányosságok pótlása, áthidalása is feladat, amelyet képes is teljesíteni (például szövegdíszletekkel). Akciója pedig a szükséges mozgásokon túl tartalmazza a karakterábrázolást, és a látványossá tétel (ezáltal az érzékeken keresztüli hatásgyakorlás) elemeit is.

A realizmus és a naturalizmus színháza a hitelességet várja el, lerombolva ezzel a dikció addigi irreálisan nagy szerepét a színházi életben. A friss irányzatok szerint a színésznek úgy kell viselkednie, mintha élné a szerepet, nem mintha felvenné azt. (Fischer-Lichte, 2001, 4.3.4. fejezet) A Sztanyiszlavszkij-módszer, a lélektani realizmus is ennek az egységnek a megteremtését célozza a minél hitelesebb, realiztikusabb szerepformálás érdekében. Itt akciónak és dikciónak olyan egységet kell alkotnia, amely elhiteti a nézővel, hogy a valóságot látja. Ennek az egységnek pedig összhangban kell lennie az adott karakterrel, hiszen csak így kapunk pontos képet.

Ezen rövid áttekintéssel szerettem volna bemutatni, hogy a dramaturgiai fogalompár jelenléte, és jelenlétének mértéke milyen feltételek szerint alakul. Hogy ebből is megláthassuk, tulajdonképpen a kettő nagyon nehezen tud –hagyományos értelemben vett– teljes színházi élményt adni egymás nélkül.

4. Kommunikációelméleti kitekintés

Sztanyiszlavszkij lélektani realizmusa, a hiteles, pontos alakítások elvárása kapcsán felmerülhet a kérdés, hogy vajon mit és miért fogadunk el hitelesnek, hogyan befolyásoljuk ebben egymást, hogyan zajlik ez a befolyásolás az életben és hogyan egy színházi előadás során. Erre igyekszünk választ adni ebben a fejezetben, Erving Goffman szociológus személyközi kommunikáció, társas interakciók kapcsán kidolgozott dramaturgiai modelljén keresztül. Majd ezen elmélet tanulságait összevetjük a színházi gyakorlattal.

Goffman elmélete szerint a mindennapi társas érintkezéseink során szeretnénk a lehető legjobb színben feltűnni az érintkezésben résztvevő többi egyén előtt. Emiatt az emberek úgy élik mindennapjaikat, mint a színészek a színpadon: szokásokat vesznek fel, jelmezek közül válogatnak (öltözetek, esetleg egyenruhák), és ha tehetik, megválasztják a megfelelő díszletet (a környezet, amiben tartózkodnak) is. Mindezen túl létrehoznak, felfedeznek egy olyan tulajdonságegyüttest, énképet, amelyet szeretnénk magukról közvetíteni. Ezt nevezzük homlokzatnak. (Goffman, 1990) Ám ennek a homlokzatnak a fenntartására figyelmet kell fordítani, hiszen az interakciók során sérülhet, lerombolódhat. A lerombolódás oka általában valamiféle olyan esemény, cselekedet, amely során valamely egyén homlokzata úgy tűnik fel, mint amely a társadalom, vagy az adott társaság értékítéletével ütközik. (Goffman, 1990) Ennek elkerülése a homlokzatóvás, amikor a beszélő, vagy a beszélgetőtárs/ak olyan lépéseket tesz/nek (megfelelő témákat hoz/nak fel, vagy félrenéz/nek, esetleg viccel/nek), amelyek a beszélő által meghatározott szerepet, tulajdonságegyüttest erősítik meg. (Goffman 1990)

Abban, hogy a partner milyen homlokzatot óv meg, milyen szerepet erősít meg, nagyon hangsúlyos, hogy az egyén mennyire hisz abban a homlokzatban, amit felmutat, illetve, hogy mennyire rendelkezik valóban azokkal a tulajdonságokkal, amit ez a homlokzat megkövetel (társadalmi szerepek esetében ez különösen fontos). (Goffman, 1990)

Az egyén által felmutatott homlokzat megóvása során rendkívül fontos, hogy azt a hitet, amit az egyén önmaga homlokzatába vet, mennyire koherensen tudja kommunikálni a partner, vagy partnerek felé. Ez történhet verbális, vagy nonverbális módon, tudatosan, vagy önkéntelenül is. A partnerek pedig szintúgy tudatosan, vagy önkéntelenül dekódolják ezeket a jelzéseket, esetleg visszajelzést is adnak rá (verbálisan, vagy nonverbálisan, tudatosan, vagy önkéntelenül), ezzel megóvva, vagy rombolva az egyén homlokzatát (vagy adott esetben a sajátjukat). (Goffman, 1990)

Ha mindezeket az ismereteket áthelyezzük a színház világába, akkor láthatjuk, hogy a színház mint mentális folyamat, és mint kihívás az alkotók számára, mennyivel összetettebb. A színésznek ugyanis azon túl, hogy mint egyénnek van egy homlokzata, amit el kell fogadtatnia, meg kell óvnia, fel kell vennie a *színészt*, mint társadalmi szerepet, majd pedig az éppen aktuálisan játszott karakter homlokzatát is ki kell alakítania (a rendezésnek megfelelően) és meg kell védenie azt estéről estére, egy mindig változó csoport előtt (amelynek egyébként nem tud egységes értékítélete kialakulni, azon túl, hogy az össztársadalmat magáénak tudja). Mindezek közben az előadónak figyelnie kell arra, hogy önkéntelenül se kommunikáljon olyan jeleket, amelyek a szerep homlokzatát romba döntenék, esetleg ahelyett a társadalmi szerepet, vagy az egyéni homlokzatot kommunikálnák. Kommunikálnia kell azonban olyan jeleket, amelyek megerősítik a darab szereplőjének homlokzatát, hogy azt a befogadók egyfelől elfogadják, másrészt reakcióikkal megóvják és éltessek.

Amennyiben ezek a jelek (amelyek természetesen a színpadi akció és dikció során artikulálódnak) nem alkotnak koherens egészet, úgy több kimenetel elképzelhető. Lehetséges például, hogy a befogadók észre sem veszik, vagy felülemelkednek a disszonancián, mivel tisztában vannak azzal, hogy nem a valóságot látják. Az is elképzelhető azonban, hogy a csoport jelzi valamilyen módon az előadó egyén felé, hogy nem érzi egységesnek az általa prezentált homlokzatot, és így nem óvják azt meg. Ám az is megeshet, hogy a produkció létrehozói valamilyen szándéktól vezérelve szándékosan nem törekednek egységes homlokzat létrehozására, ez esetben komoly erőfeszítésre van szükség a befogadó részéről ennek feldolgozására. Ilyen szándékosan szétcsúszott homlokzat lehet (megjelenítéstől függetlenül, csupán a szövegre hagyatkozva) például a Kopasz énekesnő Mary-je.

A színháztörténet sok mindent megkövetelt akciótól és dikciótól. Azonban az elvárások sora korántsem ért véget a stílusirányzatok elképzeléseinél, hiszen ennél van egy sokkal nagyobb, állandóan jelenlévő elvárás, amelynek való megfelelésben a legnagyobb eszköz az alkotók kezében éppen ennek a két fogalomnak megfelelő ki- és felhasználása.

5. Pedagógiai háttér

Annak ellenére, hogy az előző oldalakon számtalan olyan szaktudományos háttéranyag gyűjtetett össze, amely segíti a fogalompár árnyalt megértését, megismerését, nem gondolom, hogy ezen ismeretek nélkül egy diák ne volna képes megalkotni önmagától egy meghatározást a fogalmakra. Természetesen, ha ismeretekkel nem is, de előnyös, ha valamilyen találkozással, tapasztalattal rendelkezik azért, mielőtt ilyen feladat elé állítjuk. Lehet ez akár egy már létező definíció megismertetése, vagy lehet olyan elemeknek a felmutatása, amelyek szükségesek a meghatározás megalkotásához, esetleg a definiálandó jelenség megtapasztaltatása. Hogy miért tartom a fogalmak és a definíciók ilyen irányú tanítását hatékonyabb módszernek, és hogy milyen pedagógiai elgondolások mentén látom ezen állításom biztosítottnak, arra szolgál ez a fejezet.

Elméletünk alapját a konstruktivista pedagógia, illetve a reformpedagógiai ágazatok megközelítései képezik, kiegészülve (az előbbiekből is következően) a kognitív pszichológia által biztosított alapokkal. A tanulás folyamatát ugyanis, mint Nahalka István a konstruktivizmussal foglalkozó, Iskolakultúra lapjain megjelent tanulmányában írja, én is olyan folyamatként látom, amely „szerint az emberi tudás konstrukció eredménye (innen származik természetesen e gondolkodási irányzat neve is), vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz, amely lehetővé teszi, hogy bizonyos előrejelzésekkel éljen a valóságban található dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban, s amely világ nagyon fontos része a cselekvést irányító kognitív masinériának. Ennek a belső világnak, világmodellnek nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint tanulás.” (Nahalka, 1997)

Abban is követem az elméletet, hogy az adaptivitást (vagyis, hogy egy tudás saját továbbélését, megmaradását elősegíti-e vagy sem (Nahalka, 2002), valamint, lehetővé teszi-e a megismerő egyed alkalmazkodását a környezetéhez, vagy sem (Nahalka 1997) tartom az egyik objektív tényezőnek, melynek segítségével egy tudás tartalma és funkciója értékelhető. Ám az adaptivitásra olyan értelemben is tekinthetünk, mint amely az imént említett megismerőben létrejött világ rugalmasságát, bővíthetőségét, előhívhatóságát, konstrukcióinak variabilitását jellemzi. Ha ugyanis a megismerő egyén új információval találkozik, akkor azt valamilyen módon megpróbálja a benne már létrejött konstrukcióval egyeztetni, beépíteni. (Persze elképzelhető, hogy ellentmondó információval találkozik, ez esetben egy

bonyolultabb folyamat játszódik le a kognitív térben, amely azonban, ha a megismerő rendelkezik a kellő kitartással és motivációval, hozzájárul az addigi konstrukció átalakulásához, tehát még adaptívabbá teszi a tudáselemet és a megismerőt is. Ehhez hasonlót ért Piaget az akkomodáció fogalma alatt.) (Nahalka, 1997)

A tanulás és a tudás ilyen jellegű megközelítése szerint a fogalmak, –mint a konstruktumok közti kapcsolat, mint útjelzőtáblák, vagy mint tartópillérek jelennek meg. Egyfelől megadják a szerkezet erős alapjait, másfelől megkülönböztetnek és össze is kötnek, hiszen egy fogalom lényege az, hogy tárgyak, jelenségek általános, lényeges jegyeit tükrözi. (Bárczi G. -Ország L., *A magyar nyelv értelmező szótára.*) Így azon túl, hogy jól elkülöníthető kategóriák hozhatók létre általuk, az általános jegyeknek köszönhetően könnyen létrehozhatóak közös metszetek, kapcsolódási pontok más fogalmakkal is. Ha ütköztetjük a diákokat olyan jelenségekkel, helyzetekkel, amelyekben meg kell látniuk a közös jegyeket, majd ezeket össze kell rendezniük, azzal kontextust teremtünk számukra a belső reprezentáció során megalkotott szerkezetek létrehozására és bővítésére. (És mivel a kontextus megteremtése is valamiféle konstrukció létrehozását, abban való elhelyezkedést követel meg, ezért azáltal, hogy ezt létrehozuk, egyúttal az adaptivitást is elősegítjük, megköveteljük.)

Hogyan tud a digitális pedagógia, illetve a drámapedagógia ehhez az ismeretelméleti rendszerhez kapcsolódni, illetve önmagában milyen előnyökkel jár alkalmazásuk? Hogy a kérdés választ nyerhessen, tekintsünk bele egy pillanatra az említett két megközelítés ars poeticájába, és hatásmechanizmusába.

5.1. A digitális pedagógia

Digitális pedagógia alatt értünk minden olyan formát, amely a tanítás és a tanulás technológiával támogatott, kiegészített vagy helyettesített módja. (Fodor-Karainé Gombocz-Miklós, 2021, 57.) Számtalan kutatás jelenik meg napjainkban az internet és a hálózat gyerekekre gyakorolt káros hatásairól, közel épp ennyi kutatás foglalkozik azzal is, hogy hogyan lehet(ne) ezeket a lehetőségek megfelelően kihasználni, és akár az oktatásba is becsatornázni. Akármit is gondolunk a jelenségről, azt be kell látnunk, hogy visszafordíthatatlanul itt van, teret hódít, és az iskola jelenlegi formájában nem tudja felvenni vele a versenyt.

És talán ezt nem is kell megtennünk, azzal mindenesetre élhetünk, hogy felhasználjuk ezeket az eszközöket, módszereket a magunk oktatási céljaira. Így kinyithatjuk a tanterem falait, és olyan tartalmakat használhatunk fel, amelyeket másképpen nem tudnánk célba juttatni.

Mindemellett elérhetjük azt is, hogy a diákok, mint a tanulás, tudáskonstruálás új színterére gondoljanak a virtuális térre: keressenek és találjanak számukra megfelelő felületeket, applikációkat-, és mindenekelőtt releváns információkat. Éppen abban fejlődhetnek ezáltal, amit a konstruktivizmusnál tárgyaltunk az imént: ellentmondó tudásokat egyeztethetnek össze, adaptívabbá tehetnek egyes ismereteket, és a konstruktumaikat is. Illetve talán a világhálón található információk térszerű elrendezése, laza egymáshoz kapcsolódása segíti a saját, belső tudás-szerveződések átláthatóságát, kombinálhatóságát is.

Ezen kívül a digitális pedagógia alkalmas lehet arra is, hogy a tanulók olyan igényeire reflektáljon, amelyek a tantermi körülmények között nehezen megvalósíthatóak. Az igénybe vehető felületek közül sok azonnali visszajelzést ad, és lehetővé teszi az egyéni tempóban történő haladást, tananyagrészt feldolgozását is, amelyet a Z generáció fokozottan igényel. Meglátásom szerint az IKT-s felületek tartalmazzák mindazokat a vonásokat, amelyeket a közösségi média is, és amelyek a generációt nárcisztikussá, szeretetétélessé, FOMO-ssá, szorongóvá, dekoncentrálttá teszik (Szőke-Milinte, 2020, 10-18), mégis az IKT képes ezeket egyfelől a tudás szolgálatába állítani, másfelől szabályozni és tompítani annyira, hogy ne vezessenek a tartalom elhomályosításához.

Ami a digitális pedagógiát mégis a legkiemelkedőbbé teszi –véleményem szerint– az a problémamegoldó megközelítése. (Szőke-Milinte, 2020) Ugyanúgy elvárja a tanártól, hogy a tudásanyagot kisebb szakaszokra ossza, és hogy ezekkel kapcsolatban mindig megfogalmazzon egy egészen konkrét, jól körülhatárolható problémát, amelyet felmérve és megismerve tesznek szert tudásra a résztvevők.

5.2. Drámapedagógia

Ezutóbbi feltétel a drámapedagógiára is igaz. Bár számtalan különböző meghatározás létezik a drámapedagógiára, abban mindegyik közös, hogy az eredeti görög szó jelentésére megy vissza. Ebben a formában a dráma mindig cselekedtet, sok esetben szerepbe léptet-, ahhoz, hogy tanítson. Így a játékosok a képzeletbeli világba szereplőként bevonva biztonságos távolságon keresztül, mégis közvetlenül ütköznek problémákkal, amelyekre válaszolva konkrét tudásra tesznek szert. (Kaposi L., 2008)

Ez pedig nem csak az érzelmi megtapasztaltatásra, morális döntésekre lehet igaz, hanem konkrét tananyagokra, lexikális tudásra is. Ehhez ugyan több megközelítés szükséges, és kevesebb szerepben eltöltött idő, mint a tanítási dráma módszerében, de szabályjátékokkal,

azok átdolgozásával, magas megkötésszámú improvizatív szituációk megadásával lehetséges drámás módon rávezetni a konkrét tananyagra a résztvevőket.

Az ezeknek a feltételeknek megfelelő dramatikus tevékenységformák leginkább a boltoni meghatározás szerinti A típusba tartozó formáknak felelnek meg. (Bolton, 1993) Ezek jellemzői, hogy mindig rövid távúak, törekszenek lezártásra, fontos elemük az instrukció, a szabályok egyértelműek, maga a tevékenység könnyen megismételhető, általában nem kötődnek erős érzelmi bevonódáshoz, a résztvevőktől koncentrációt és erőfeszítést igényelnek. (Bolton, 1993)

Az így létrejövő kreatív, célirányos közeg alkalmas arra, hogy a megfelelő fogalmakat, tényeket, elméleteket továbbadhassuk egy olyan formában, ami azonban a felfedezés örömet és a személyes kapcsolódás lehetőségét adja meg a tanulóknak.

Természetesen az intellektuális tartalmakon túl a drámajáték megajándékozza a benne résztvevőket az empátia, az egymás iránti figyelem, a megértés, a koncentráció, a nyelvi és mozgásos készségek, a magabiztosság, az önálló gondolkodás, és kifejezőkészség képességével. Ugyanakkor a dráma megköveteli, hogy a tanulók képesek legyenek a leszűrt tartalmat általánosítani is, fejtsék meg a megszületett dráma üzenetét, sajátítsanak el új nézőpontokat. (Tölgyessy, 2011) Ezáltal tulajdonképpen a fogalomalkotás folyamatán viszi végig a játszókat, a tudást egy erős érzelmi komponenssel kiegészítve, amely segítheti annak mélyebb megértését, rögzülését és későbbi aktivizálását.

A cselekedve, cselekedtetve tanulás minden reformpedagógiai irányzatban nagy hangsúlyt kap, így nem csoda, hogy a konstruktivizmus és a drámapedagógia esetében is megjelenik közös elvként. Ebből a közös forrásból ered egy másik fontos közös jellegzetesség is: az individuum megélésének, megértésének megismételhetetlensége. Ahogyan a konstruktivizmus állítja, hogy minden megismerő a saját maga-, egyedi konstruktumait, értelmezési hálóját építi fel és szövi meg, amelyhez egy másik embernek csak kommunikáció útján van hozzáférése (Nahalka, 1997) (amely pedig már további értelmezést igényel- ez viszont az ő saját konstruktumaihoz igazodik...), úgy a drámajáték során létrejött érzések, szerepek, tapasztalatok minden egyes játékkal különböznek, még magában a játszóban is. Még ha magas megkötésszámú gyakorlatot is végzünk, amely determinálja valamelyest a játék kimenetelét, vagy lefolyását, ezek a megkötések nem befolyásolják a megélést. Hiszen annak kialakulása éppen olyan bonyolult folyamat, mint a különböző homlokzatok felépítése, felmutatása, elfogadtatása, vagy éppen elrejtése egy színi előadás keretében. (Már csak azért

is, mert sok esetben a drámajáték a biztonságos távolítás érdekében –hogya a személyes homlokzat ne sérüljön– szerepbe lépteti a játszókat, ami egy, a játék idejére felvett homlokzatot igényel.)

Ezen megfontolások mentén remélem sikerült kielégítően megindokolnom, hogy miért gondolom sikeresnek és hatékornynak ezeket a pedagógiai megközelítéseket a fogalmak, vagy bármilyen más ismeret megtanításában is.

Hogy azonban mindezen elméleti fejtegetés könnyebben elképzelhető lehessen a gyakorlatban, alább következik néhány játék, feladat az akció és dikció fogalmára, amely a fentebb vázolt megközelítéseken alapszik.

6. Gyakorlatgyűjtemény

a) parasztactivity: minden résztvevő ír egy szót egy kis lapra, amelyeket összegyűjtünk, majd találomra mindenki húz egyet ezek közül a szavak közül. Az első körben mindenki körülírja a húzott szót, a következő körben egy szóval utalunk a húzottra, az utolsó körben pedig megpróbáljuk egyetlen mozdulattal helyettesíteni azt. Az éppen nem körülíró/utaló/mutogató játékosok dolga, hogy kitalálják, az éppen tevékenykedő illető melyik szót húzta az adott körben. A hatékonyság érdekében játszhatjuk két, vagy akár három csapatban is.

Ennek a játéknak egyrészt célja megmutatni a dikció akcióba való átmenetét, másrészt a verbalitás a nonverbalitástól való elválaszthatatlanságát, harmadrészt az akció erős kifejezőképességét. De használhatjuk egyféle jégtörésre is, akár óra elején.

b) számlabda: felállunk egy körbe, és elkezdünk egy, vagy több labdát dobálni körbe. A játékosoknak meg kell jegyezniük, hogy kitől kapták a labdát, és kinek dobták tovább, ennek a sorrendnek állandósulni kell. A játékosok a dobással együtt mindig kimondják a passz-sorban betöltött számukat is. Amikor a sorrend már rögzült, azt kérjük a játékosoktól, hogy a dobásnak és a szám bemondásának adjanak valamilyen érzelmi töltetet (de ezt akár a játékvezető is meghatározhatja), és ezt a töltetet jelenítsék meg a dobás és a szám kimondásának milyenségében. (Dani-Pallósi Ágnes szerk, 2022)

Ennek a játéknak is lehet célja egy általános aktivizálás, koncentráció, ám ezen kívül kiválóan alkalmas megéreztetni azt, hogyan befolyásolják a mozdulataink a kimondott szavainkat.

Hogyan változik hangszín, hangsúly, beszédtempó annak függvényében, mit csinál a karunk, milyen gyorsan mozdulunk, vagy hogyan állunk.

c) Alkotóelem memori: A résztvevőknek meg kell találniuk és be kell olvasniuk 10 darab QR kódot, amelyek az emelet folyosóin vannak elrejtve. A 10 kódból 5 valamilyen film-, színházi előadásrészlettel példázza az akció és dikció definíciójában említett elemeit, 5 pedig magukat ezeket a fogalmakat rejti. A játékosok tehát megkeresik ezeket, és összepárosítják őket. Miután visszatérnek, megbeszéljük párosításokat, egy nagy lapon megpróbáljuk két csoportra osztani az észlelt jelenségeket.

Néhány példa:

- gesztus: <https://youtu.be/7pr2IsSv2TA?t=48> (4.)
- helyváltoztatás: <https://youtu.be/zdFGJ5A-CmA> (5.)
- tekintet: <https://youtu.be/ssi9mM27BcM> (6.)
- hangszín: <https://youtu.be/uzsTFuT2Uho> (7.)
- hangsúly-hanglejtés: <https://youtu.be/283-RcN-2aQ> (8.)

Ez a gyakorlat alkalmazza a digitális eszközök biztosította lehetőségeket. A részletek megkeresése és megtekintése elvárja a diákoktól, hogy egyrészt megfigyeljék a részletben megjelenő speciális verbális-nonverbális jeleket, másrészt, hogy ezeket megnevezzék, összehangolják korábbi ismereteikkel, harmadrészt, hogy el tudják helyezni az elemek által meghatározott keretrendszerben. És a közös összepárosítás alkalmával elvárja a párbeszéd, a vita és az érvelés képességeit, valamint, hogy a diákok meg tudják fogalmazni azokat az esetleges sejtéseket, tacit tudásokat, amelyek a keresés közben kialakultak bennük.

Cél lehet ezzel a feladattal az is, hogy a diákok gyakorlatban tudják megfigyelni ezeket az elemeket, illetve, hogy tudják kötni egy jó/kiemelkedően jó megvalósításhoz.

d) Jelenet készítés: A résztvevőket párokba, hármasokba osztjuk. Minden ilyen kis alakulat kap egy instrukciót, hogy mit és hogyan adjon elő. Ezek a következők:

- o családi veszekedés –beszéd nélkül
- o alkudozás, tárgyalási folyamat– kitalált nyelv(ek)en

- o egy nagy vallomás– testbeszéd (gesztus, testtartás, mimika, tekintet) nélkül
- o búcsúzkodás– mozgás, cselekvés nélkül

A feladattal cél egyfelől a kreativitás fejlesztése, másfelől a megjelenítő képességek finomítása, csiszolása (mivel adott esetben fontos kapaszkodókat vesz el a feladatmegadás a játszóktól). A feladat alkalmas a színjátzó képességek fejlesztésén túl megtapasztaltatni a vizsgálándó alkotóelemeket azáltal, hogy megfosztja a megjelenítőt tőlük, az egyes elemek erejét, összehangoltságát és természetességét a megjelenítésben. Ez a korlátozottság egyfajta problémamegoldásra is készíteti a játékosokat. Ezen a feladaton keresztül is összeszedhetőek azok az alkotóelemek, amelyekből akció és dikció nagy fogalma összetevődik, valamint alkalmas arra is, hogy a gyakorlatban való felismerés után megfogalmazzassuk a tapasztalatokat, és új fogalmakkal bővítsük a struktúránkat.

e) De jó, hogy itt vagy!: A Beugró játékát segítségül hívva kipróbáljuk, hogy milyen akció és dikció harmonikus egysége, illetve milyen, amikor egy bizonyos akcióhoz egy bizonyos dikció, vagy amikor egy bizonyos dikcióhoz egy bizonyos akció társul. A játék során kiküldünk egy személyt a teremből, aki úgy fog megérkezni egy szituációba, hogy nem tudja kicsoda ő abban. A jelenet során meg kell próbálnia ezt kitalálni három-négy társa segítségével, akik azonban mind rendelkeznek egy-egy tikkkel (bizonyos helyzetekben mindig csinálnak, vagy mondanak egy bizonyos dolgot), amit szintén meg kell fejtenie.

A játék során cél akció és dikció összehangolása, valamint az ebben rejlő jellem- és helyzetkomikumok feltárása. Ezáltal közvetetten akció és dikció karakterábrázolásban- és szerepformálásban betöltött szerepe is terítékre kerül, megtapasztaltatik. Maga a feladat megvalósítása fejleszti a koncentrációt, a pontos megjelenítést, mozgáskultúrát, a kooperációt, valamint más alapvető dramaturgi fogalmak gyakorlatban történő érzékeltetését, elsajátítását is (pl: tempó, ritmus, idő).

Az ismeretlenségi faktorról ismét egy megoldandó problémát kell leküzdeniük a játszóknak, amely során összpontosítás, ön-és társismeret használható fel és szerezhető meg. Illetve ebben a feladatban összegezhető, „számonkérhető” a megvalósításban mindaz, amit megéreztek, vagy megbeszéltek akció, dikció és ezek elemeiről.

f) Színháztörténeti szövegek: a feladat során a diákokat szerepbe léptetjük, ők lesznek egy színházi szakemberekből álló gárda, akiknek a feladata az, hogy egy nagy, neves színházi rendező grandiózus produkciójához inspirációkat gyűjtsenek össze. A résztvevők 3-4 fős

csapatokban fognak dolgozni, kapnak szövegrészleteket, monológokat különböző színháztörténeti korokból származó művekből (pl.: Antigoné, Rómeó és Júlia, Csongor és Tünde, Ármány és szerelem, Tartuffe, A kertész kutyája, Sirály). A részlet mellé húznak egy tulajdonságot-állapotot, amit a nagyhírű rendező meg akar jeleníteni az adott részletet elmondó szereplőben, valamint egy általánosabb kategorizációt is, hogy akció vagy dikció felől közelít-e. Ezeknek a megkötéseknek megfelelően kell egy inspirációs boardot gyártaniuk. Ez azt jelenti, hogy az internet segítségével keresnek olyan mintákat, előadásokat, gifeket, zenéket, képeket, filmrészleteket, amelyek hangulatukban, vagy konkrétan megjelenítik azt a mozgásformát, gesztus- és mimikarendszert, szövegmondási technikát, amiből az adott színész a karakter megformálásakor majd meríthet. Ezeket a digitális tartalmakat valamilyen módon összegezniük kell (összefűzhetik egy Google dokumentumban, egy Pinterest táblában, egy ppt-ben, vagy akár egy kollázsban is), majd utána ezt az összesítést prezentálniuk kell a többi csapatnak. Hogy a csapat csak hangulatot akar rögzíteni, vagy a felkutatott anyagokból egész határozott koreográfiát, rendezést hoz létre, az a csapatokra van bízva, mint ahogyan az is, hogy csak digitális tartalmakat mutatnak-e be, vagy valamely csapattag(ok) akár el is játssz(ák) a megközelítésük egy részletét.

Ezáltal a feladat által a diákoknak meg kell érteniük a kapott szöveget, érzékelniük kell, hogy a kapott instrukciókkal egyezik-e a kor megközelítése, amelyet a szöveg tükröz, és döntést kell hozniuk. (Ha nem egyezik a kettő, akkor hogyan oldják fel, illetve, ha egyezik, akkor korhű megközelítéssel akarnak élni, vagy valamilyen más megközelítést keresnek.)

Ennek kapcsán össze kell egyeztetniük nézeteiket, meg kell osztaniuk tudásukat, vagy további ismeretekre kell szert tenniük. A keresés során fel kell eleveníteniük a téma szempontjából releváns emlékeiket, ezáltal a befogadást tudatosítaniuk kell, valamint meg kell szűrniük a rájuk áradó információtengert, céltudatosan kell keresniük és jelen lenniük a virtuális térben, illetve meg kell találniuk azokat a kulcskifejezéseket, amelyek segítségükre lehetnek. Az anyagok összeállításakor alkalmazhatják a tartalomgyártói kompetenciáikat (vágás, szerkesztés), valamit esztétikai szempontokat is figyelembe kell venniük, és megfelelő formát kell találniuk a megosztáshoz. Az esetleges megjelenítés során elővehetik színjátékos képességeiket, vagy rendezői énjüket, feladat egésze során belekóstolnak karakteralkotásba – akció és dikció segítségével.

Az pedig, hogy a játék egésze során szakértői szerepben vannak (amely a boltoni felosztás E kategóriájába tartozik Dorothy Heathcote nyomán (Bolton, 1993)), magabiztosságot, a

kettőstudat fejlődését, valamint biztonságos távolítást és keretet ad nekik a feladat elvégzéséhez.

7. A kutatás

7.1. A kutatás leírása

Mint ahogy a dolgozatom korábbi fejezeteiből már kiderült, az egész értekezésem alapját adó kutatásban azt vizsgáltam, hogy vajon a drámapedagógia és IKT-s eszközök alkalmazása segít-e a fogalomtanításban, mennyivel teszi hatékonyabbá azt, és hogy vajon az így konstruált tudás könnyebben előhívható, aktivizálható-e.

Bár a reformpedagógia eszközeinek alkalmazásáról, sikerességéről számos kutatás született már, talán ezek digitális oktatással való összehangolásáról kevesebbet értekezünk. Talán kissé furcsán is hathat, hogy egy ennyire a jelenlétre alapozó módszer hogyan tud kapcsolódni a digitális pedagógiához, amikor az éppen a virtuális térbe helyezi az aktivitást, a figyelmet, a jelenlétet.

De vajon van-e értelme, megéri-e összehangolni ezt a két igen dinamikusan fejlődő és innovatív nevelés-és oktatásmódszertani területet, valóban olyan pozitív hatásokat érünk-e el velük, mint reméljük? És vajon ugyanolyan hatást érünk el ezekkel a módszerekkel egy gyakorlott csoportnál és egy drámában járatlan csoportnál is? Hipotézisem és hitem szerint a válasz igen.

Ennek alátámasztásához az előbb prezentált, akció-dikció megtanítását célzó feladatgyűjteményből válogatva létrehoztam egy gyakorlatsort. Ebbe a fenti felsorolásból a parasztactivity (a), az alkotóelem memori (c), a jelenetalkotás (d), illetve tartalékjátékként a De jó, hogy itt vagy! (e) feladatok kerültek be.

Az ezekre a gyakorlatokra építő órát két csoportnak volt szerencsém megtartani. A kutatás céljául választott két csoport meglehetősen sok szempontból különbözik. Az egyik csoport egy állami iskola tizenegy és tizenkettedik osztályos, drámát (egyfajta fakultációként) emelt szintű képzésben tanuló diákjaiból állt össze (a továbbiakban A csoport), míg a másik egy egyház fenntartású intézmény tizedik osztálya volt, akiknek nincs dráma órája (a továbbiakban B csoport). A B csoporttal negyvenöt perc állt a rendelkezésünkre, míg az A csoporttal kilencven. A tanulókkal az óra előtt és után is írtam egy-egy online anonim kérdőívet, majd néhány héttel később egy harmadikat.

7.2. A kérdőíves adatfelvétel

A bemeneti mérés során a személyes adatokon (nem, kor) túl azt próbáltam felmérni, hogy milyen előképzettséggel rendelkeznek a résztvevők, valamint, hogy milyen előzetes gondolataik vannak a fogalompárról, és hogy ezek az ismeretek honnan származnak, mire támaszkodtak, amikor megpróbálták megfogalmazni azokat.

A kimeneti mérés során a személyes adatok újbóli felvétele után a fogalmak definiálására kértem a kitöltőket, majd olyan kérdéseket tettem fel, amely a megszerzett/kiegészített ismereteik minőségét próbálta kategorizálni. Arra is kértem reflexiót tőlük, hogy magát a módszert milyennek tartották.

A kontrollmérés során annak szerettem volna utánajárni, hogy a gyakorlatban mennyire sikerül felismerni akció és dikció jelentését, jelenlétét, jelentőségét. Ezenkívül olyan kérdések is helyet kaptak itt, amelyekkel azt monitoroztam, hogy a módszertani logika, amelyet a gyakorlatsor összeállításakor alkalmaztam, hogyan csapódott le a megvalósulás során, és mennyire segítette a mentális konstrukciókban való tartós megszilárdulását, illetve az előhívást, adaptivitását.

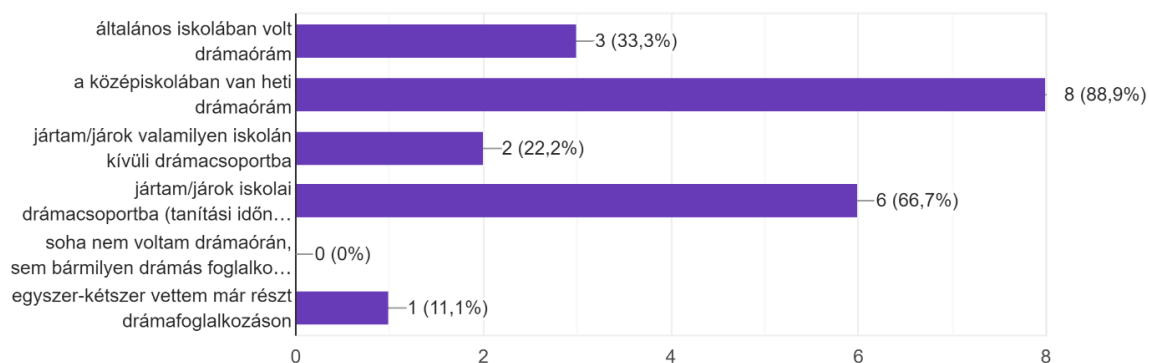
A kérdőívekben többnyire hosszabb-rövidebb egyéni válaszadásra kértem a kitöltőket, mivel a témával kapcsolatban elsősorban a minőségi változások érdekeltek, illetve annak a logikának a megváltozása, ahogyan a fogalompárról gondolkodtak. Ám igyekeztem olyan kérdéstípusokat is alkalmazni, amelyek valamilyen módon ezeket a kvalitatív eredményeket kvantitatívvá tudják alakítani. Sok esetben ugyanezen okból a beérkezett hosszabb válaszokból magam alakítottam ki átfogóbb válasz-kategóriákat.

7.3. A részadatok bemutatása

7.3.1. Az A csoport bemeneti mérésének bemutatása

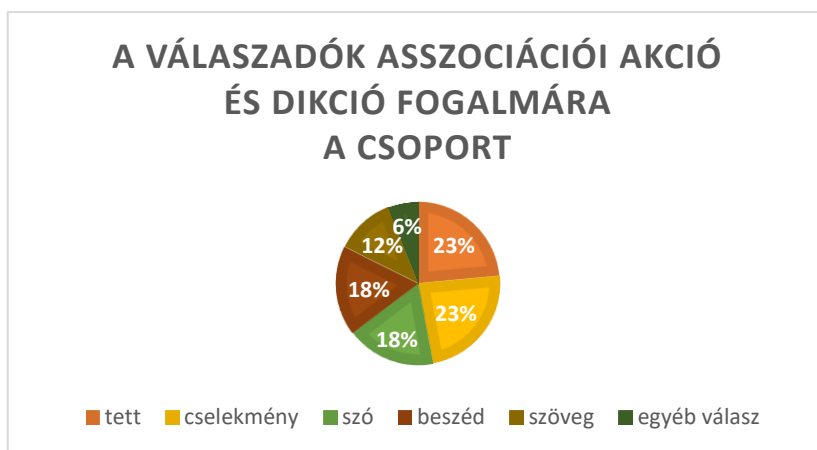
Mivel az A csoport olyan diákokból állt össze, akik „fakultációként” vettek részt az órán, ezért életkor tekintetében a csoport színesebb. A kitöltők 55,6% százaléka tizenhét éves, 22,2-22,2% pedig tizenhat vagy tizennyolc éves volt. A csoport nem csak osztály-, és évfolyamtársakból állt tehát össze, magyar- és drámatanáraik sem ugyanazok, így ami a konkrét témában való jártasságot illeti, nem következtethettünk semmire.

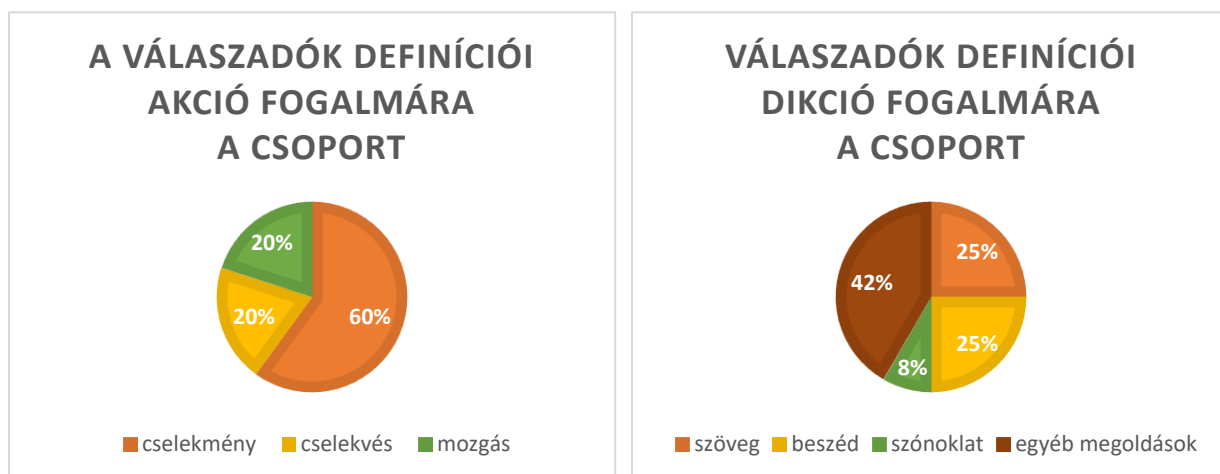
A drámás előképzettség tekintetében már homogénebb képet kaphatunk. Ebből kitűnik, hogy bár a résztvevők közül sokaknak csak a gimnáziumi tanulmányaik alatt nyílt lehetőségük drámaórán résztvenni, jelenleg sokan külön (iskolán belüli, vagy iskolán kívüli) drámaszakkörre is járnak a heti rendszerességű órán kívül. (1. ábra)



1. ábra: Az A csoport drámás előképzettsége

Ami ennél a csoportnál érdekes felfedezés volt, hogy első asszociációik a kifejezésekről nagymértékben megegyeztek azokkal a válaszokkal, amelyeket a két fogalom definiálásakor adtak. A válaszadók tehát nem tudtak nem a dramaturgiai fogalomra gondolni, amikor a kérdést meglátták. Ez persze nem jelenti azt, hogy helyes választ adtak volna a definiálás során (vagy legalábbis, hogy megfelelő nyelvi formulát tudtak adni annak, amire gondoltak), de alapvető fogalmaik vannak. (2., 3., illetve 4. ábra)



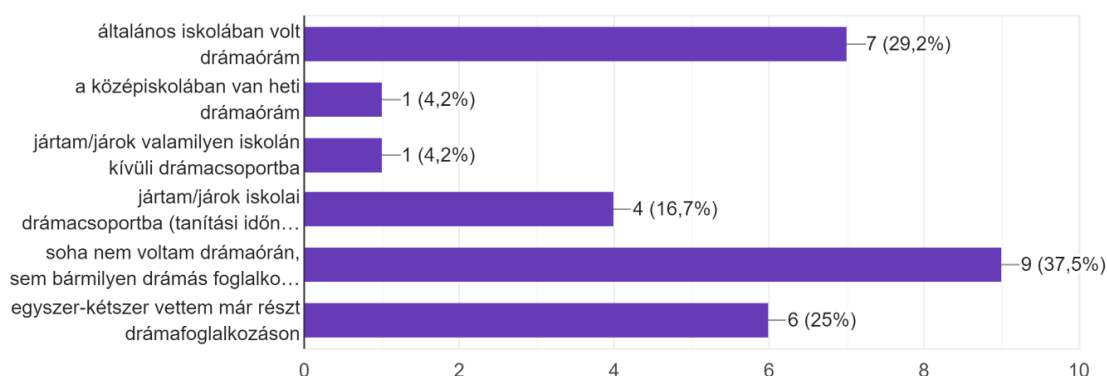


Arra a kérdésre, hogy mire támaszkodtak a válaszadáskor 77,7% mondta, hogy előzetes magyar-, vagy drámaórai tudásukra, 22,3% pedig idegennyelvi ismereteire. Néhány tizedesjegynyi eltéréssel ugyanez az arány jellemezte a *Lehetségesnek tartod-e, hogy akció dikció értékű legyen, és/vagy hogy dikció akcióként funkcionáljon?* kérdésre adott válaszaikat (77,8% igennel felelt, 22, 2% pedig nemmel.)

7.3.2. A B csoport bemeneti mérésének bemutatása

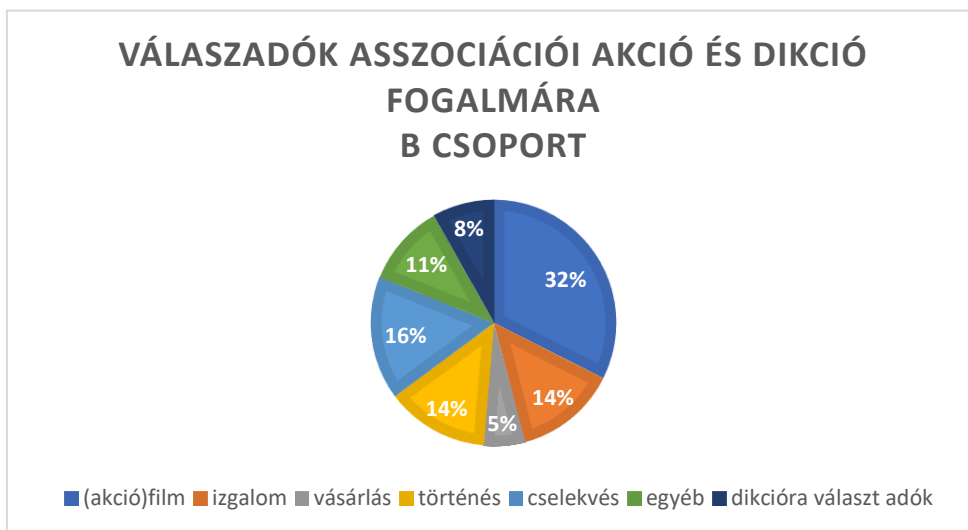
A B csoport diákjai egy osztályt alkotnak, így az ő esetükben nem meglepő, hogy a csoport háromnegyede tizenhat, egynegyede pedig tizenöt éves.

Drámás jártasságuk viszont sokkal változékonyabb. Örömmel konstatálható, hogy sokuknak közülük voltak tapasztalatai az általános iskolából, színjátszókörből, vagy egyéb forrásból, és a várakozásoknál alacsonyabb azoknak a száma, akiknek semmilyen találkozásuk nem volt még drámapedagógiával. (5. ábra)



5. ábra: A B csoport drámás jártassága

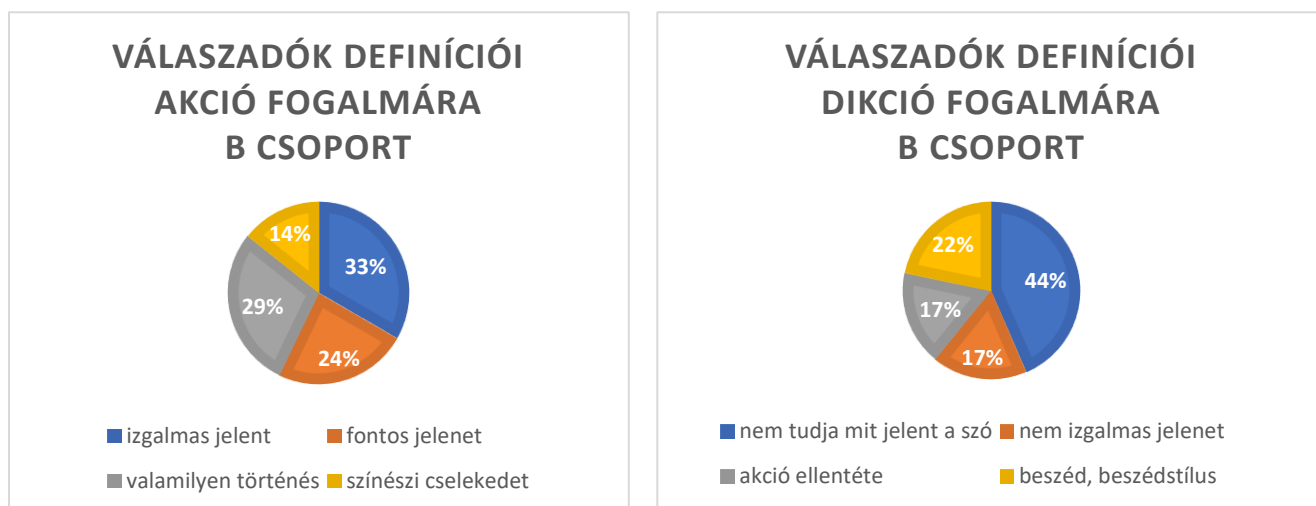
Ezek után az eredmények után meglepő volt látni a kitöltők asszociációit. A válaszokból kitűnik, hogy a kitöltők az akció fogalmához igen vegyes módon közelítettek, míg a dikció fogalmához szinte egyáltalán nem is tudtak. Érdekes összevetés, hogy még az A csoport asszociációi között csupán egyetlen alkalommal került elő a film, addig a B csoport 35%-a egyből ezt társította a fogalomhoz. A kitöltők akció alatt tehát egyáltalán nem a dramaturgiai kifejezést értették-gondolták, sokkal inkább a köznapi, szleng, műfajjelölő jelentést. (6. ábra)



A társításokból azonban nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, hiszen a definícióalkotás során a válaszadók 29%-a valamilyen színpadi történetként, 14%-a pedig (meglehetősen pontosan) színészi cselekedetként határozta meg a fogalmat. Ez arra enged következtetni, hogy bár elsődleges jelentése számukra nem a szó dramaturgiai jelentése, valamilyen passzív tudásként, vagy megfelelő kontextusban mégis képesek ezt a jelentést alkalmazni és meghatározni.

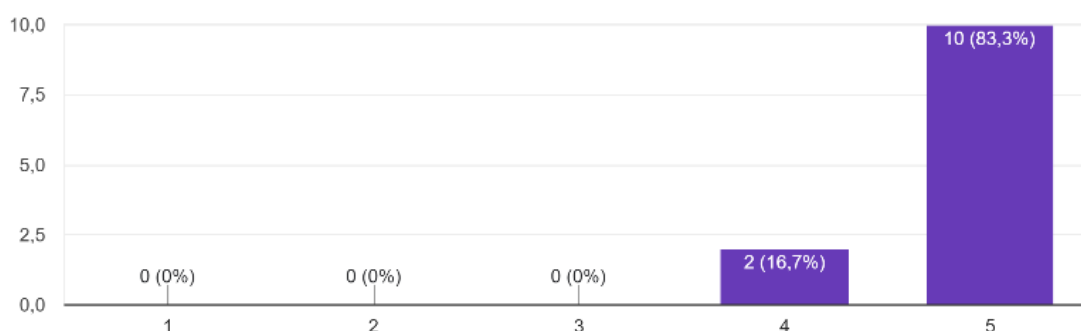
Ezt az arra a kérdésre adott válaszaik is megerősítették, hogy mire, milyen ismereteire támaszkodott a válaszadó a kitöltéskor: 37,5% filmes tapasztalataira, 20,83% idegennyelvi ismereteire alapozott, 33,3% általános ismereteiből, köznapi használatból inspirálódott, és csupán a fennmaradó kis százalék próbálta feleleveníteni (általános) iskolai tapasztalatait

Dikció tekintetében a többség nem tudott meghatározást adni, vagy automatikusan az akció ellentétére gondolt, de közel egynegyedük megfogalmazta valamilyen módon, hogy a kifejezésnek a verbalitáshoz van köze. (7. és 8. ábra)



7.3.3. Az A csoport kimeneti mérése

A kimeneti mérés során arra kértem a kitöltőket, hogy az óra végeztével adjanak újabb definíciót a két fogalomra. Mindkét fogalom definiálásakor az volt a jellemző tendencia, hogy a résztvevők nem definíciót alkottak, hanem felsorolták azokat az elemeket, amelyek akciót és dikciót alkotják. A leggyakrabban előforduló elemek (csökkenő sorrendben) akció esetében a nonverbális kommunikáció, a mimika, és a gesztus. A dikció esetében ezek a beszéd, a verbális kommunikáció, a hanglejtés, valamint a hangszín. Arra a kérdésre azonban, hogy lehet-e átfedés akció és dikció közt, viselkedhet-e egyik úgy, mint a másik, sokkal körültekintőbb válaszok érkeztek, amelyek egy teljesebb megértést feltételeznek. Ennek ellenére csupán a válaszadók 60%-a válaszolta azt, hogy más minőségű lett a tudása az óra eleji tudásához képest. 83,3% százalékuk azonban egy 5 fokú skálán a legmagasabb értéket jelölte, arra a kérdésre, hogy mennyire tartja tartósnak a megszerzett ismereteket, a maradék 16,7% pedig a második legmagasabb értéket. (9. ábra)

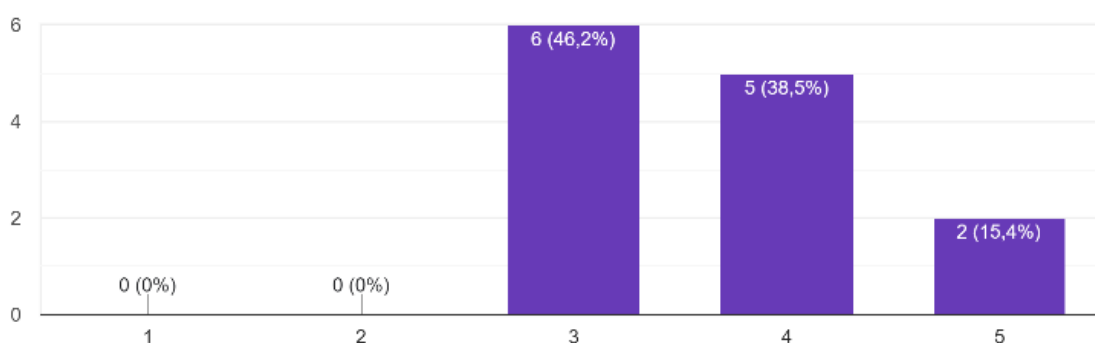


9. ábra: Az A csoport válaszai arra a kérdésre, hogy mennyire tartja tartósnak a megszerzett ismereteket

A kitöltők 88,8%-a pedig a fogalmak tanításában előrevivőnek és hasznosnak tartja az ilyen módszerek alkalmazását.

7.3.4. A B csoport kimeneti mérése

A B csoportot is újabb definícióalkotásra kértem meg, és az ő esetükben is hasonló jelenség volt megfigyelhető, mint az A csoportnál, bár ennél a csoportnál jellemzőbb volt, hogy kerek egész mondatokat alkottak, amelyekbe példaként vonták be azokat az elemeket, amelyekről részletesen beszélgettünk. Itt is gyakran szerepelt a válaszokban akció esetében (a felsorolás szintén csökkenő sorrendben) a nonverbalitás, a cselekvés, hely-helyzetváltozás; dikció tekintetében pedig a verbalitás, beszéd, hangsúly, hanglejtés. A válaszadók remek példákat hoztak arra, hogy lehetségesnek tartják-e, hogy akció dikció értékű legyen, és/vagy hogy dikció akcióként funkcionáljon, érezhető, hogy tudatosabban álltak a kérdéshez és valamilyen érvelés mentén döntöttek, ellentétben a bemeneti méréssel. Ezt a kitöltők is alátámasztják, 91% gondolta úgy, hogy igaz rá az állítás, miszerint minőségi változás állt be az akcióról és dikcióról alkotott tudásában. Az is kiderül azonban, hogy ezt a tudást korántsem tartják olyan tartósnak, mint az A csoport válaszadói. A B csoport esetében az eloszlás a következőképpen alakult: csupán 15,4% jelölte a skálán a legmagasabb értéket, 38,5% a második legmagasabb értéket, és a legtöbben (46,2%) a skála középső fokát választották, ezzel jelezvén, hogy nem tudják eldönteni, mennyire lesz tartós az így megszerzett tudásuk. (10. ábra)



10. ábra: a B csoport válaszai arra kérdésre, hogy mennyire tartják tartósnak a megszerzett ismereteket

Itt azonban 85% az aránya azoknak, akik jónak tartják a módszert a fogalmak megtanításában, bár megjegyzi negatívumként, hogy sokkal lassabb haladást eredményez.

7.3.5. Az A csoport kontrollmérése

A megtartott óra után néhány héttel később íratott kontrollmérésben egyfelől igyekeztem felderíteni, hogy a diákok milyen részletességgel emlékeznek az órai gyakorlatokra, beszélgetésekre, illetve azok tanulságaira, másfelől megpróbáltam velük értelmeztetni és értékelteni az óra módszertani részét.

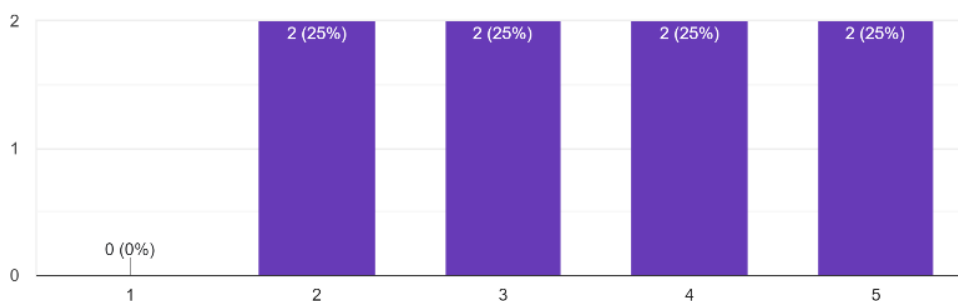
A diákok válaszai a saját definícióalkotáskor az akció esetében 37,5% -ban tartalmazták a *mozgás* kifejezést (ami a bemeneti mérés hasonló feladatában 20%-os gyakorisággal szerepelt, ám a kimeneti mérésben egyáltalán nem) és 50%-ban a *nonverbális* kifejezést (ami a bemeneti mérésben egyszer sem, a kimeneti mérés során azonban annál gyakrabban szerepelt). Ez arra enged következtetni, hogy egyfelől a meghatározások során a diákok erősen támaszkodtak a már meglévő tudáskészletükre, de felük kiegészítette ezt az óra során újonnan megismert kifejezéssel. A dikcióra vonatkozó meghatározások esetében is 50%-os volt azoknak a diákoknak az aránya, akik a *verbális* szót használták az általuk alkotott konstrukcióban.

A következő feladatban, amely során a diákok egy listából választották ki az akció fogalmához kapcsolódó jelenségeket, alkotóelemeket, az öt ilyen elem közül hármat mindenki felismert, kettőt (mimika, gesztus) azonban csak 75%, illetve 87,5% azonosított. Ennek oka talán az lehet, hogy ezek azon elemei akciónak, amelyek a leginkább kapcsolódhatnak a dikcióhoz, és kevésbé látványosak. A diákok ezt követően sikeresen hoztak példákat a gyakorlati életből is mindkét fogalom alkalmazására.

A következő nagyobb egységben négy drámarészletet mutattam a szereplőknek (F. Schiller: Ármány és szerelem, Lope de Vega: A kertész kutyája, S. Beckett: Godot-ra várva, és B. Brecht: Koldusopera c. műveiből). Ezek a részletek olyan jeleneteket tartalmaznak, amelyekben vagy akció, vagy dikció hangsúlyosan kiemelkedik, a kitöltőket pedig arra kértem, hogy nevezzék meg milyen eszközöket, elemeket ismernek fel, és hogy ezek alapján melyik fogalom dominánsabb szerintük. Sajnos ezeket a válaszokat nehezen lehetne kvantitatívvá tenni, többségük megegyezik az általam is helyesnek vélt megoldásokkal, ám ami ennél sokkal fontosabb, hogy mindegyik indoklás összetett színházi gondolkodásról tesz bizonyosságot, amely nem csak a szereplők szövegeit, illetve a szerzői utasításokat képes összevetni, de azokban meg is látja egy rendezői koncepció alapjait, illetve a színészi karakterformálás lehetőségeit.

Érdekes módon, amikor a következő feladatban különböző akció-definíciók közül kellett a számukra leginkább megfelelő(ke)t megjelölniük, akkor egy válaszadó kivételével mindenki megjelölte azt a lehetőséget, mely szerint az akció *a karakterformálás egyik eszköze*. Ennél egyik másik definíció sem kapott több jelölést, a válaszadók szavazatai szétaprózódtak a lehetséges megoldások közt. Dikció meghatározás-variánsainál nem volt a lehetőségek között ilyen kiugró értéket produkáló, a hat lehetőség közül négy ugyanannyi szavazatot kapott. Dikciót azonban egyáltalán nem jelölték a karakterformálás eszközének.

A módszertani kérdések tekintetében a diákok 50%-a érezte komfortosnak a QR kódok használatát, a csoport másik fele azonban a skála harmadik és a negyedik értéket választotta, kifejezve, hogy számukra inkább zavaró, vagy semleges volt ez a módszer. Azt azonban felismerték, hogy ilyen módon jobban bevonódtak és könnyebben rögzítették az adott linkek tartalmát. Arra a kérdésre azonban, hogy hogyan érinti őket, ha egy órán a telefonjukat használva, online, vagy bármilyen virtuális módszerrel kell egy feladatot megoldaniuk, a 11. ábra ad választ. Jól látható, hogy bár a forma nem ismeretlen, sőt, inkább otthonos a diákok számára, mégsem feltétlen szeretik, ha iskolai feladatvégzésre kell használniuk. Indoklasképp a figyelemelterelődést, a kommunikáció-csökkenését, hiányát, és az izolációt nevezték meg.



11. ábra: Az A csoport válaszai arra kérdésre, hogy hogyan érinti őket, ha egy órán a telefonjukat használva, online, vagy bármilyen virtuális módszerrel kell egy feladatot megoldaniuk.

Ezzel ellentétben a drámajátékokkal történő feladatmegoldáshoz kapcsolódó érzéseikről 62,5%-ban szavaztak az öt fokú skála legpozitívabb értékére, 25%-ban a második legpozitívabbra, és 12,5% a harmadikra. 75% érzi hasznosnak és hatékonyabbnak a drámajátékokkal történő megközelítést, mint egyéb módszereket. Indoklásaikban az érzelmi bevonódás, a személyes érdeklődés felkeltése, és a megoldások, megközelítések sokszínűsége, diverzitása szerepel.

7.3.6. A B csoport kontrollmérése

A B csoporttal is megvalósult a kontrollmérés, az első feladatban itt is azt kértem a kitöltőktől, hogy alkossanak saját definíciót a két kifejezésre. A megoldások 50%-a akció esetében tartalmazta a *cselekvés* kifejezést, a másik 50% a *nonverbális* kifejezést. Ez a bemeneti mérés válaszaival részben egyezik, hiszen a *cselekvés* ott is szerepelt, de a *nonverbális* kifejezés eddig egyszer sem került elő, így valószínűsíthetően ez az órának köszönhető. Akciónál is hasonló arány figyelhető meg a *párbeszéd*, illetve a *verbális* szavak kapcsán. Mindkét fogalomhoz írtak a kitöltők olyan elemeket példaként, amelyekről a c) feladat során esett szó, és amikor a második kérdőívi feladatban ki kellett válogatniuk ilyen elemek közül az akcióhoz kapcsolódókat, hibátlanul megtették.

A következő szakaszban, amelyben a drámarészletek következtek, a kitöltők többségében helyesen értelmezték a részleteket, ám megfogalmazásaikból inkább csak az olvasottak összegzése érződött. Néhány esetben érzékelhető volt, hogy a kitöltő meglátta a rögzített szövegen túl, a megjelenítésben rejlő lehetőségeket, de ez nem volt olyan gyakori, mint az A csoport válaszai esetében.

A definícióvariánsok közül akció esetében a *drámai történés lényege, a szereplők szándékából eredő cselekedet* meghatározás kapta a többségi szavazatokat, és bár a megelőző mérések során lehetségesnek jelölték, hogy akció dikció értékű legyen, ezt a lehetőséget egyáltalán nem jelölték ebben a feladatban, mint ahogy azt sem, hogy akció a karakterformálás eszköze lenne. Dikció esetében a leggyakrabban választott meghatározás az *egy szöveg megkomponálásának módja gondolati és stílusbeli rendezési elv alapján* lehetőség volt, annak ellenére, hogy ez a meghatározás nem tér ki arra, hogy ezt a megkomponált szöveget valaki(k) meg is jeleníti(k), ám emellett feleannyian a *cselekvéshez kapcsolódó nyelvi kifejezések* megoldást is kiválasztották. Ezek után nem meglepő, hogy a szereplők nem jelölték válaszként azt az opciót, miszerint a dikció a színészi akció és alakformálás egyik eszköze.

Amikor arra kértem a diákokat, hogy mondjanak hétköznapi példát arra, amikor akció dikcióként viselkedik, majd arra, amikor dikció akcióként, egyszerűen akcióra és dikcióra írtak példákat a mindennapjaikból.

A módszertani kérdések szakaszára rátérve a beérkezett válaszok a QR kódok használatának élményét az ötfokú skálán a középso, illetve a második legerősebb értékkel fejezték ki, ami azt jelenti, hogy közömbös, vagy közepesen komfortos számukra ez a módszer. A QR kódok

megkeresésének eseményét nem találták izgalmasnak, de feladat céljaként azt fogalmazták meg, hogy a keresés aktusán keresztül cselekedtetve voltak.

Azonban annál kérdésnél, hogy hogyan élik meg, ha egy tanórán a mobiljukat, vagy bármilyen online módszert kell használniuk, a második legpozitívabb értéket jelölték. Indoklásukban az interaktivitást, az újfajta tanulási módokat, illetve az ilyen jellegű feladatok megszokottságát jelölték meg okként.

A legpozitívabb értékelést a jelenetalkotásos feladat kapta, talán azért is, mert bár a kitöltők válaszaik alapján közepes mértékű jártassággal rendelkeztek az ilyen feladatok terén, de a közös, kiscsoportos ötletelés, illetve a kipróbálás élményével (amelyeket egyébként ők maguk neveztek meg okként) a feladat elnyerte tetszésüket. Arra kérdésre, hogy hogyan érinti őket, ha egy órán drámajátékokkal közelítenek meg egy feladatot az ötfokú skála harmadik és negyedik pontját választották (amely esetben az első felelt meg a „kifejezetten rosszul érintenek”-nek, míg az ötödik a „lubickolok bennük”-nek), amely az előző adatok tükrében csak arról árulkodik, hogy kissé még tartanak az ilyen helyzetektől. Ugyanezeket az értékeket jelölték meg annál a kérdésnél is, hogy hasznosnak és hatékonynak tartják-e egy feladat drámajátékokkal való megközelítését. Az okait kérdezve az interaktivitást, és a beleélést említették.

7.4. A kutatás összefoglalása

Meglepő volt számomra ennek a folyamatnak az eredményeit összegezni. Több terület tekintetében a várakozásaimmal ellentétes statisztikák születtek, amelyek további kérdésekre adhatnának okot. Most ezek közül veszek sorra néhányat, mielőtt összegezném a kutatást.

Elsőként sokkal markánsabb különbséget vártam A és B csoport eredményei közt. Nem számoltam például azzal a ténnyel, hogy a B csoport tagjai közül is ilyen sokaknak lesz már tapasztalata a drámapedagógia módszereivel. Azon is meglepődtem az első asszociációk után, amikor a bemeneti mérés során a két fogalom definiálásakor nagyon hasonló százalékkal jelentek meg ugyanazok a kifejezések mindkét csoportnál. (Például a dikció esetében a beszéd A csoportnál 25%-ot, B csoportnál 22%-ot ért el.) Abban is kételkedtem, hogy a B csoport vajon mennyire fogja hatékonynak tartani a drámapedagógiát, de meglepő módon a két csoport egyaránt 80% feletti eredményeket produkált. Azt gyanítom azonban, hogy ezek az eredmények még ha szám szerint hasonlóak is, de megélésükben különbözhetnek. Amíg ugyanis A csoportnál a dráma egy bevett munkaforma, amellyel rendszeresen dolgoznak, így a gyakorlatok formai része nem kihívás a diákok számára, és árnyaltan tudnak a gyakorlat

után a gyakorlat során keletkezett tapasztalataikról, értelmezéseikről beszélgetni, vitatkozni, addig B csoport tekintetében inkább a forma újdonsága dominál, az teszi emlékezetessé és izgalmassá, nem pedig a tartalom.

A második felismerésem az volt, hogy bár A és B csoport tagjai is a Z generáció tagjai, mégsem nyugözi le öket annyira a digitális pedagógia. Természetesen használják okostelefonjaikat, ha kell, de nem adja meg nekik ez a forma a felfedezés azon örömet, amelyre számítanánk. A és B csoport válaszadói között is volt olyan, aki azt írta, jobban örült volna neki, ha közösen néztük volna meg a QR kódok alatt rejlő részleteket. Az A csoport válaszaiból különösen is kitűnik, hogy ennek oka leginkább az, hogy ha kezükben van a telefon, sokkal könnyebben „elcsábulnak” más platformok felé, mintsem a feladattal foglalkoznának. A kihívást ismerjük mind, megdöbrentő azonban, hogy ezek a fiatalok mennyire komolyan, mindent, vagy semmit módszerrel próbálják uralni a helyzetet.

A harmadik váratlan tapasztalatom pedig az volt, hogy mennyire változó mindkét csoport esetében az, hogy milyen körületekintően, mennyire részletesen gondolkodnak a témáról, akár egyazon feladatban is. Mert bár konkrét helyzetben egészen árnyaltan tudtak gondolkodni akció és dikció fogalmáról (például a szövegrészleteket tartalmazó feladatban, vagy amikor hétköznapi példákat kellett írniuk), és úgy tűnt, hogy értik a fogalmakat a lehető legteljesebb formában (hiszen hogyan tudnának máskülönben ilyen példákat, megközelítéseket írni), amikor arra került a sor, hogy ezt elvontan, általánosítva definícióvá alakítsák, akkor valamely komponens vagy kimaradt, vagy egyszerűen csak ez elemeket sorolták fel. Természetesen az is előfordulhat, hogy az én feladatmegadásom nem volt elég pontos.

Minden izgalmas és váratlan eredményen túl azonban azt látom és érzékelem, hogy a kutatást kezdő feltételezéseim javarészt beigazolódtak. Hasonló hatást értünk el ugyanis mind a két csoport esetében, remélhetőleg nem csak a tudásanyag tekintetében (amit bizonyít, hogy a kontrollmérés definícióiban ugyanazok a kifejezések találhatóak meg), de az élményében is.

Ezen kívül beigazolódtott, hogy a drámapedagógia eszközei megfelelőek a fogalomtanítás terén is, valamint, hogy hatékonyan segítik az emlékezést és előhívást a számonkérés során.

A hipotézis a digitális pedagógia eredményeinek terén inog csak meg kissé, úgy tűnik ugyanis, hogy a diákok iskolai szituációban inkább a valós jelenlétet preferálják a virtuális helyett, és nem igénylik annyira ezeknek az eszközöknek és módszereknek a segítségét.

Ám, hogy ebben milyen szerepe van a covid-19 járványnak, vagy annak, hogy hány fős csoporttal akarjuk a gyakorlatokat elvégezni, hogy miért nem sikerült a diákoknak ismereteiket általánosítani, illetve, hogy milyen gyakorlatokkal lehetne fejleszteni ezen, az már egy másik kutatás témája lehetne.

8. Lezárás

Akció és dikció. Tettek és szavak. Így kezdtem dolgozatom bevezetőjét.

Reméljük, hogy mindazokat a kérdéseket, amelyeket időről-időre feltettünk, sikeresen és alaposan meg is válaszoltuk.

Reméljük, hogy a konstruktivizmus fejezetében sikerült alátámasztani, miért elvitathatatlan fontosságúak a fogalmak a gondolkodási struktúránkban. Reménykedünk abban is, hogy az elméleti fejtegetések a dráma-, illetve digitális pedagógiáról, a kutatási eredményekkel kiegészítve elgondolkodtatóak, és talán még beszélgetésindító hatást is elérnek. Reményünk az is, hogy a színháztörténeti és kommunikációelméleti kitekintésben meg tudtuk mutatni, hogy bár a fogalompár elsődlegesen dramaturgiai funkciójú, mégis milyen messzire nyúló és mindenkit érintő aspektusai vannak, amelyek miatt nem csak a drámából és magyarból érettségizőknek van ismeretükre szükségük. Reménykedünk, hogy a gyakorlatgyűjtemény új feladatokat, izgalmasabb megközelítéseket inspirál.

És reméljük azt is, így, a végén, hogy mindezen szempontok nem csak szerzői szemmel alkotnak egymást támogató, kiegészítő, alátámasztó egységet. Nem várjuk el, hiszen végső soron ez mégiscsak a mi egyéni konstruktumunk. Egyfajta homlokzatunk, amelyet felmutatunk. A mi tetteink és szavaink.

Bibliográfia

Artaud, Antonin 1985. „Levelek a nyelvről”, in *A könyörtelen színház*, (ford.: Betlen János) Gondolat Kiadó. Budapest.

Bárczi Géza- Országh László (vez.szerk.) Első kiadás 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Bolton, Gavin 1993. *A tanítási dráma elmélete*. (ford.: Szauder Erik) Marczibányi Téri Művelődési Központ. Budapest.

Brestyánszki Boros Rozália 2009. *Színházi alapok amatőröknek. Kézikönyv amatőr színtársulatok részére*. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet. Zenta. 137.

Dani-Pallósi Ágnes (szerk) 2022. *Dráma és színház tankönyv 15-18 éveseknek*. Oktatási Hivatal. Budapest.

Fischer-Lichte, Erika 2001. *A dráma története*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Fodor Richárd- Karainé Gombocz Orsolya- Miklós Ágnes Kata (szerk.) 2021. *Pedagógiai változások –a változás pedagógiája III*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest. 57.

Gabnai Katalin 2012. *Színházak könyve*, Helikon Kiadó. Budapest. 14, 18-19.

Goffman, Erving 1990. A homlokzatról. In: Síklaki I. (szerk.) *A szóbeli befolyásolás alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. II. köt. 3-30.

Kaposi László-Lipták Ildikó-Mészáros Beáta-Takács Gábor 2008. *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság. Budapest. 2.

Larry D. Rosen, 2010. *Rewired: Understanding the IGeneration and the Way They Learn*. St. Martin's Griffin. New York

Medgyes S. Norbert 2019. *Iskoladrámák. Színjátékok, énekek és ünnepek a XVII–XVIII. századi magyarországi iskolakultúrából*. Magyar Művészeti Akadémia Kiadó. Budapest.

Nahalka István 1997. Konstruktív pedagógia - egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 1997/2. szám 21-33.

Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Pavis, Patrice 2006. *Színházi szótár*. (ford. Gulyás Adrienn, Molnár Zsófia, Rideg Zsófia, Sepsi Enikő) L' harmattan Kft. Budapest.

Prievara Dóra Katalin – Pikó Bettina 2015. Az interneten eltöltött idő és a problémás használat háttértényezőinek vizsgálata fiatalok körében. *Iskolakultúra* 2015/11. szám 90-99.

Szilágyi János György 2005. *Szirénzene. Ókortudományi tanulmányok*. Osiris Kiadó. Budapest. 120-121.

Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ –Média(tudatosság) –Műveltség A Z generáció tanulása*. Szaktudás Kiadó Ház. Budapest.18-19.

Tölgyessy Zsuzsanna 2011. *A drámapedagógia jelenléte a Vág-Duna-Ipoly eurorégió irodalomóráin. Irodalomtanítás, irodalmi nevelés az 5-8. évfolyamon Esztergomban*. PhD-dolgozat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.

Zaicz Gábor (főszerk.) 2006. *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Tinta Könyvkiadó. Budapest

(1.) és (2.) Pucsek Zsuzsa (szerz.) 2015. A színházi előadás elemzési szempontjai, Vetési Gimnázium.

http://vetesigimnazium.hu/anyagok/magyar/Szinhazi_aloadas_elemzes_szempontjai.pdf

(3.) Eugenio Barba: Meyerhold: a groteszk, vagyis a biomechanika. (ford.: Szőke Zsófi) copyright © László Zoltán 2010 – 2015

http://www.literatura.hu/szinhaz/groteszk_biomechanika.htm

(4.) Részlet az Ízek, imák, szerelmek (2010) című filmből. Rendező: Ryan Murphy

(5.) Részlet a Szentivánéji álom 1999-es filmfeldolgozásából. Rendezte: Michael Hoffman

(6.) Részlet a Sergio Leone rendezte Volt egyszer egy vadnyugat című filmből (1968)

(7.) A Francis Ford Coppola rendezte Keresztapa című 1972-es film nyitójelenetének részlete

(8.) Molnár Ferenc: Játék a kastélyban című művének 1984-es színházi előadása. Rendezte: Lengyel György.