**A színházi nevelési előadás, a tanítási dráma, valamint az interaktív foglalkozás véleményváltozást elősegítő szerepe a fiatal felnőttek és felnőttek körében**

Tanulmányom a színházi nevelési előadások, a tanítási dráma, valamint az interaktív foglalkozás véleményváltozást elősegítő szerepét vizsgálja a fiatal felnőttek és felnőttek körében. Egy kutatás kapcsolódik hozzá, amely 653 résztvevő véleményét kérdezi meg 31 előadás keretén belül arról, hogy az előadás/foglalkozás mennyire tért el, egy hagyományos előadástól, vagy foglalkozástól, milyen mértékben felelt meg számukra a felkínált interakció, milyen érzelmi hatásokat éltek át közben, és mennyire gondolkodtatta el őket a probléma.

A legfontosabb azonban annak a véleményváltozásnak a vizsgálata volt, amely a foglalkozás hatására bekövetkezett a résztvevőknél. A nyílt kérdéseknél ezért a négy kiemelt esetében, a változás mértékét is vizsgáltam, egy erősségi skála segítségével. A skála leginkább Osgood szemantikus differenciál skálájához hasonlított, de nem item-párokat használt. A véleményváltozás erősségét saját maguk adták meg a résztvevők, mert az volt számomra a fontos, hogy mit tekint, az egyén önmagánál, önmagához képest szignifikánsnak.

A kutatás elsősorban a felnőttekre, és a felnőtt kor küszöbén állókra vonatkozott, így a korosztály a 16 évnél idősebbeket kérdezte meg. Az előadások körét úgy határoztam meg, hogy minden esetben legyen jellemző rájuk a konstruktivista tanulási forma, tartalmazzon interaktív formákat. A konstruktivizmusra jellemző ismérveket külön is vizsgálom egy-egy előadás esetén.

A kutatás során az előadások, foglalkozások létrehozóit kerestem meg, és velük egyeztettem a kérdőívek felépítését, így lehetőségük volt a társulatoknak az őket érdeklő, és a darab fejlesztéséhez hozzájáruló kérdéseket is beépíteni.

A kérdőíveket majd 50 excel tábla tartalmazza. Az egyes kérdéseknél kategóriákat képezve soroltam be a válaszokat, és elemeztem önállóan és a többi változóval való korrelációjában is. Ennek segítségével, a felállított öt hipotézisből négyet sikerült igazolnom.

A dolgozatom egyik legfontosabb része, hogy megadom azokat a nem elemzett területeket, amelyek az általam gyűjtött adatokból, kutatási alapként szolgálhatnak, és több tanulmány bázisát képezhetik.

**Tartalomjegyzék**

1. Bevezetés 4

1.1 A tanulmány célja, a témaválasztás indoklása 4

1.2 Hogyan épül fel a tanulmányom? 4

2. Miért lehet fontos a felnőttek számára az élmény alapú oktatás? 5

2.1 Milyen hatások alakítják ma a felnőttek társadalmát? 5

2.2 Melyek a felnőttkori tanulás mozgatórugói? 7

2.2 Milyen típusú tanulásra vágyik egy felnőtt? 8

2.3 Milyen elvek mentén épül fel a felnőttoktatás? Megfelel-e a mai kihívásoknak? 9

3. A vizsgált előadások és foglalkozások színházpedagógiai besorolása és hatásmechanizmusok közötti különbség 11

3.1 Hogyan érkezünk el a színházi nevelési előadásokhoz? A rítustól a rítusig a dobozon át. 12

3.2 Az általam vizsgált előadások és foglalkozások nevelési és színházpedagógiai besorolása 15

3.3 A különböző formák felépítése és hatásmechanizmusok közötti különbség. Kiemelve a tanítási dráma a színházi nevelési előadás különbségét, megvizsgálva, hogy melyik áll közelebb a rítushoz. 17

3.4 Az elemzésbe bevont drámapedagógiai foglalkozások és előadások köre, a véleményváltozás területeivel és a résztvevők körének bemutatásával. 21

4. Heathcote modelljének és Nahalka folyamatábrájának adaptálása 24

4.1 Az előadások és foglalkozások vizsgálat fókuszpontjai. Felhívás interakcióra és bevonódás. A Heatcote modell átalakítása. 24

4.2 Milyen kutatások voltak a színházi nevelési előadások és tanítási drámák körében? Melyek voltak hasonlóak a saját kutatásomhoz? 25

4.3 Miért tekinthető a drámaandragógia a felnőttoktatás konstruktivista formájának? Miért fontos a konstruktivitás, mint követelmény a vizsgálat szempontjából? 29

4.4 A véleményváltozás elméleti lehetőségének elemzése. Nahalka folyamatábrája a Káva Szobor című előadására vetítve 29

5. A kutatás célja, hipotézisei, szervezése 35

5.1 A kutatás célja, hipotézisek felállítása 35

5.2 A kutatás szervezése, a kérdőívek szerkezetének egyeztetése, a kérdéstípusok definiálása, és az eredmények értékelésének a társulatokhoz történő eljuttatása 35

5.3 A megkérdezettek köre és átlagéletkora 38

6. Konstruktivizmus és véleményváltozás a gyakorlatban 40

6.1 Hogyan tud felülemelkedni a drámapedagógia a konstruktivizmus által definiált korlátokon, és hogyan használja ki a lehetőségeket, amelyet az embereknek tulajdonít? A konstruktivizmus elveinek gyakorlati példákkal való igazolása. 40

6.2 A kutatás eredményének elemzése 59

6.3 Mitől függ a véleményváltozás? A hipotézisek igazolása 68

6.3.1 Korrelációszámítás egyes változók között, súlyozás nélkül 68

6.3.2 Korrelációszámítás egyes változók közötti, súlyozva a szerepbelépés formájával és a döntési lehetőséggel 71

7. Összefoglaló szavak és további kutatási lehetőségek számbavétele 76

8. A hivatkozott irodalom jegyzéke 78

9. Ábrák, diagramok jegyzéke 81

10. Mellékletek 82

10.1 A kutatás 13 kérdőíve közül két kérdőív bemutatása 82

10.1.1Pusztai messiások előadásának kérdőív 82

10.1.2A ’Zéró tolerancia’ előadás kérdőívének 2. fele 85

10.2 Az előadásokon/programokon/tanítási drámákon résztvevő nézők által kitöltött kérdőívek alapján készült elemzések: 86

10.2.1 Az EKH programról készült elemző írás 86

10.2.2 A Pusztai messiások előadást elemző írás 94

10.2.3 A Cím nélkül előadás elemzése 111

10.2.4 A Semmelweis reflex előadásainak elemzése 122

10.2.5 A Social SOS program elemzése 125

10.2.6 A Zéró tolerancia programjának elemzése 136

10.2.7 A közfoglalkoztatottaknak tartott tanítási drámaórák elemzése 148

10.2.8 A hajléktalan csoportnak tartott tanítási drámaóra fényképei 159

10.2.9 A Szülői értekezlet előadásnak elemzése 159

10.2.10 Az Eszter hangja előadás elemzése 165

10.3 A művészetalapú társadalmi beavatkozások kutatása 168

10.4 A korrelációszámítás alapját képező adatok 169

# Bevezetés

## A tanulmány célja, a témaválasztás indoklása

A kutatásom egyik célja annak az alátámasztása, hogy a felnőttek nevelésében az egyik legfontosabb módszer a drámapedagógia, mert megfelel a konstruktivista tanulás elveinek.

A kutatásom másik célja annak bizonyítása, hogy részvételen alapuló előadások alkalmasak a véleményformálásra, legyen szó akár a hajléktalanság megítéléséről vagy az iskolai szabadság határainak feszegetéséről. Ennek bizonyítására az első esetben vizsgált előadások/foglalkozásokon résztvevő személyek kérdőíves megkérdezésére került sor. Ennek keretében a véleményváltozás elemzésén kívül megvizsgáltam, hogy milyen mértékben függ a véleményváltozás:

- hogy az előadás hagyományos formától való eltérésétől a résztvevő szerint

- milyen mértékben érintette meg,

- mennyire volt elégedett a felkínált részvételi lehetőséggel

- milyen munkaformákat alkalmaztak az interaktivitás során

- és milyen döntési pozícióba kerültek a résztvevők

Hipotéziseket állítottam fel ezekre vonatkozóan.

Mindezek érdekében egy olyan kutatást végeztem, ahol a drámapedagógiai munkaformák közül elsősorban a színházi nevelési előadásokat, a tanítási drámát, és az interaktív csoportmunkára épülő tanórákat vizsgáltam. 13 különböző előadás/foglalkozás 33 alkalmát vizsgáltam meg, és 653 résztvevő válaszaira építettem a hipotéziseim igazolását.

A kapott eredményeket excel táblázatokba foglaltam, elemeztem és korrelációvizsgálatot végeztem az egyes tényezők között. Az egyes előadásokról, foglalkozásokról tanulmányt készítettem, amelyet átadtam az előadást létrehozó alkotóknak.

A témaválasztásomat az indokolta, hogy a négy gyermek drámás csoportom mellett felnőtteknek is tartok drámás foglalkozásokat, és nagyon érdekelt, hogy ezek a foglalkozások milyen hatással vannak a gondolkodásukra, elérhető-e a foglalkozások előadások által változás az előítéleteikben, hozzáállásukban.

## 1.2 Hogyan épül fel a tanulmányom?

Először definiálom annak a kérdését, hogy milyen korunk felnőttje, milyen típusú tanulásra vágyik, milyen utakon tudja az új ismereteket befogadni, és ennek mennyire felelnek meg ennek az oktatási formák, elsősorban a konstruktivista tanulás.

Elindulok a színház oldaláról is, és megnézem, hogy hogyan jutott el addig a pontig, hogy válaszolni tud ezekre a kihívásokra, mint a konstruktivista tanulás egyik formája. Csoportosítom az általam vizsgált előadásokat és foglalkozásokat, és megpróbálom besorolni őket színházpedagógiai kategóriákba.

Megnézem, először egy elméleti megközelítésen keresztül teszem ezt, amelyhez Nahalka István konstruktivista befogadásra épülő folyamatábráját használom és a KÁVA Műhely egyik előadását, majd gyakorlati példákon át, hogy ezek az előadások, foglalkozások mennyire felelnek meg konstruktivista tanulási formának.

Utána bemutatom annak a kutatásnak a módszertanát, amely elvezetett az előadások elemzéséhez. A kutatás szervezését, a kérdőívek szerkezetének kialakítási módját, és az eredmények kezelését. Ezt követi, a hipotézisek felállítása.

Az előadásokat és foglalkozásokat a tanulmány céljának megfelelően kettős formában vizsgálom. Az egyik a konstruktivista tanuláselméletnek való megfelelés, a másik a véleményváltozás.

A hipotéziseket a végén korrelációszámítással igazolom.

# Miért lehet fontos a felnőttek számára az élmény alapú oktatás?

## 2.1 Milyen hatások alakítják ma a felnőttek társadalmát?

„Az a világ, amelyben élünk nem fog ’’visszafelé” változni, éppen hogy újabb kihívásokkal kell megküzdenie. A mai késő modern társadalmak nem lehetnek már olyan egyszerűek, átlátható szerkezetűek, ezért érték és jelrendszereik sem lehetnek már annyira megdönthetetlenek és kizárólagosak, mint korábban.” (Takács, 2009, 29)

„A nemrég tovatűnt XX. század kétségtelenül látványos műszaki fejlődésének eredményei mellett sajnos örökül hagyta globális kiterjedésű gondjait” (Pálvölgyi, 2004, 84). Elszakadófélben vagyunk a fizikai világtól és nem tudjuk, hogy a cyber tér alkalmas lesz-e a konfliktusaink, feszültségeink feloldására, és alkalmasak leszünk-e emberi kapcsolatainkat virtuálisan kezelni. Egyenlőre biztosan nem! Szükségünk van a fizikai síkra a másik ember érzékeléséhez, mélyebb kapcsolatok kialakításához és az emberi érzelmek testbeszéddel történő megéléséhez.

„Korunkban sokféleképpen jellemezték már az embert, elidegenedett lényként, gazdasági alanyként, állampolgárként, s még sorolhatnánk a sok meghatározást.” (Bohár, 1993, 1) A meghatározások azonban az emberek életének csak egy-egy aspektusát, tevékenységét veszik figyelembe és ezt emelik totális dimenzióba. Elidegenedettség a közösségben való létezés válságára figyel, a gazdasági dimenziók a világ globális pénzügyi hálójának szakadékonyságára, a jogi keretek feszegetése az emberek közötti létezés leszabályozhatatlan voltára. Bármelyiket nézzük, csak egy szeletét ragadjuk ki az ember sokféle komplex minőségének.

Korunk embere sokak szerint válságban van. „A válság a legmélyén erkölcsi és kulturális természetűek. Felelőtlenség, kapzsiság, önzés, a korlátlan növekedés illúziója mozgatja”. (Pálinkás, 2009, 266)

Az emberek számára egyre áttekinthetetlenebb a társadalom működése. Olyan gyors gazdasági, geopolitikai, társadalmi és szociokulturális változásokat élnek át, amely háttérbe szorítja a normákat, helyettük az értékek, gondolkodásmódok, életfelfogások pluralitása lép, amely sok esetben nem nyújt támaszt az egyénnek. Ez krízisekben, elbizonytalanodásban jelenik meg. Egy leuveni andragógiai kutatás (Leirman, 1993) szerint a felnőttek leggyakrabban az információáradat kezelésének problémájával, az interperszonális kapcsolatok feszültségeivel, a társadalom komplexitásával, a környezetszennyezéssel, valamint a személyes létbizonytalansággal szembesülnek.

Csíkszentmihályi Mihály Flow című könyvében támaszaink elvesztéséről ír. „A múltban működő pajzsok - a rend, amelyet a vallásosság, a hazaszeretet, az etnikai hagyományok és a társadalmi hovatartozás alkottak- már nem hatásosak többé. A belső rend hiánya abban az érzésben mutatkozik meg, amit ontológiai szorongásnak neveznek”, vagyis a létezés értelmetlenségétől való félelem. (Csíkszentmihályi, 2010, 32) Amint ez a felismerés rátelepszik az emberekre különbözőképpen reagálnak. Elkezdenek még több dolgot felhalmozni a vagyontárgyakból, társadalmi pozíciókból, vagy a fenyegető testi tünetek ellen intéznek támadást. Olyanok is vannak, akik feladják vagy álomvilágba menekülnek. Ebből a siralmas helyzetből Csíkszentmihályi csak egy kiutat talál, ha saját kézbe vesszük a dolgokat. A társadalmi elvárásokkal szemben megtanulni élvezni az élmények folyamatos áramlását, megtalálni a létezés értelmét és minden perc jutalmát.

Miért nem tudja ezt megtalálni a tanulásban? Csíkszentmihályi véleménye szerint az élethosszig tartó tanulást azért nem gondolják sokan járható útnak, mert a „sok évnyi kívülről irányított tanulás nagyon kellemetlen emlékeket hagyott bennük” (Csíkszentmihályi, 2010, 188). Tankönyveknek, tanároknak kellett megfelelniük és az utolsó bizonyítványosztás napja számukra a szabadság első napját is jelenti. A kívülről irányítottság elnyomja a belső motivációt és a tanulás törvényszerűen abbamarad.

## 2.2 Melyek a felnőttkori tanulás mozgatórugói?

A felnőtt tanulási folyamata más, mint a gyermeki tanulásé. Önirányítottabb, céltudatosabb, sokkal jobban tudja mit miért tanul. Fontos számára „a megszerzendő tudás hasznosíthatóságának, praktikusságának mértéke. Vagyis az a szubjektív értékítélet, mely a tanultakat értékesnek, semlegesnek vagy fölöslegesnek, hasznosíthatatlannak könyveli el.” (Bajusz, 2009,1) Olyan ismeretekre van szüksége, amely számára hasznos, fel tudja használni a munkájában. Gyakorlatorientált, szereti a példákat, talán kevesebb elméletre vágyik és rugalmasabb időbeosztást kíván.

Ha a gyermekeknél figyelembe kell venni a meglévő tudásszintet, a kialakult gondolkodási struktúrákat a változni tudás képességét, akkor a felnőttnél kétszeresen meg kell tennünk.

Bajusz Klára éppen úgy véli, mint Csíkszentmihályi Mihály, hogy az „iskolapadban korábban átélt, előzetes tanulási tapasztalatok, nemcsak az ismeretbefogadás hatékonyságát, a tanulás örömét, hanem a tanulási kedvet, az új képzési folyamatba való bekapcsolódáshoz szükséges belső késztetést is jelentősen befolyásolják.” (Bajusz, 2009, 2) Ha gyermekkorban ezek nem voltak pozitívak, akkor a felnőttkori nyitott tanulásnak sokkal kevesebb az esélye. Ha mégis bekerül egy oktatási folyamatba a gyermekkorában negatív tapasztalatot szerzett személy, akkor a felnőttképzés nem engedheti meg, hogy „újabb kudarcélmény, szégyenérzet, az életkornak nem megfelelő oktatási módszerek, vagy a visszacsatolás hiánya” (Bajusz, 2009, 2) a tanulásra való hajlandóságot teljesen megszüntesse.

A felnőttek és a gyermekek tanulásának másik fontos különbsége, hogy a felnőtt nem csak tanul, hanem legtöbb esetben dolgozik is a tanulás mellett. Ez egyrészt a szabadidejének a korlátozottságát jelenti, másrészt körülveszi egy kulturális, társadalmi környezet, amely segítheti, de meg is gátolhatja a tanulási folyamat sikerességét.

A motiváció lehet tartós, amely az egész tanulási folyamatra kiterjed és mozgatórugója a tudásvágy, a tanulás öröme, de lehet időszakos, amikor a téma iránti érdeklődést csak a végzettség, a képesítés elérése tartja életben.

Ha a motiváció irányát vesszük figyelembe, akkor beszélhetünk belső vagy külső motivációról. A belső a személyiségből származik „ezek a tudásvágy, a becsvágy, melynek mozgatóereje lehet egyaránt a pénz, az elismertség vagy társadalmi pozíció elérése is, illetve a magány, amely leggyakrabban az időkorban merül fel.” (Bajusz, 2009, 3). A külső motivációk közé sorolhatjuk a kvalifikációs szükséglet, amely a munkaerő-piaci helyzet javítása vagy munkahely megtartása miatt alakul, de ilyen a jobb anyagi helyzet elérésére irányuló késztetés és az egzisztenciális motiváció is, amely a családtól, és a társadalmi környezetből érkező elvárások mozgatnak.

## 2.2 Milyen típusú tanulásra vágyik egy felnőtt?

A felnőttek és a gyermekek ugyanazon tanítási formát részesítik előnyben, de más tartalommal, más megközelítéssel, más hozzáállással.

Carl Rogers a humanisztikus pszichológia megalapítója a „Valakivé válni” című könyvében elmeséli a Harvard Egyetemen tartott konferencián egy rövid előadása mekkora vitát váltott ki. A konferenciát oktatóknak szervezték és témája a tanulóközpontú tanítás volt. Rogers itt kifejtett, hogy „kizárólag az a tanulás befolyásolja az ember viselkedését, amely felfedezésen alapul, és amely egy belső igényt elégít ki.” (Rogers, 2003, 344) „Úgy érzem, hogy az egyik legjobb, de talán legnehezebb módja a tanulásnak az, ha le tudom vetkőzni a saját defenzív magatartásomat, és ha megpróbálom megérteni, hogy az élmény mit jelent a másiknak.” (Rogers, 2003, 345)

A mai felnőttek a felgyorsult világban sokkal erősebb impulzusokra vágynak, mint 100 évvel ezelőtt. Interaktivitásra van szükségük az élet minden területén. Szeretnek résztvevőként jelen lenni, nem elég számukra a passzív néző szerepe. Ezt próbálják megtalálni a digitális játékokban, az internetes fórumokon, a különböző adattartalmú file-ok megosztása során. Sok film esetében már választhatnak a különböző dramaturgiájú befejezések közül.

De virtuális világ csak az egyik módja ennek, mindazt, amit ott átélnek, azt szeretnék a valóságban is átélni, a mindennapi életben, a munkában, a tanulásban és a szabadidő eltöltési formái között.

A figyelem az, amelyen keresztül mindez irányítható. A figyelem korlátozott, rajtunk múlik, hogy „ráirányítjuk valamire, mint egy energianyalábot” vagy rendszertelenül, ötletszerűen szétszórjuk. (Csíkszentmihályi 2010, 58.) Felhasználásának módjáról mi magunk döntünk, mintegy megteremtve önmagunkat, ez „alakítja az emlékeinket, gondolatainkat érzéseinket.” A figyelem a legfontosabb eszközünk az élmények minőségének javításában.

A figyelmet viszont fel lehet és fel kell kelteni egy téma iránt, úgy is mondhatnánk, hogy „érzékenyíteni” kell rá a hallgatókat.

Egy ilyen órának a megtartása és az azon való részvételre mondaná Csíkszentmihályi Mihály, hogy flow élményt élünk át. Az állapotot Csíkszentmihályi úgy definiálja, hogy „annyira feloldódunk egy tevékenységben, hogy minden más eltörpül mellette, a tevékenységet bármi áron folytatni akarjuk, pusztán magáért.” (Csíkszentmihályi, 2010, 22)

Persze ennek az elérése rendkívül nehéz és nem lehet minden órát ilyenné tenni, de ha sikerül az áramlatélményt elérni, akkor a tanulók és tanár feltöltődve hagyja el a termet.

Az áramlatélmény után az emberi „én felépítése komplexebb, mint előtte”. Egyfelől differenciálódik, másoktól különböző lesz, másfelől integrálódik „az énen kívülálló eszmékkel, emberekkel, dolgokkal” sikerül kapcsolatba lépnie. A kettő egyszerre van jelen, mégpedig az integrálás által.

Egyfajta alkotás jön létre, de Csíkszentmihályi szavaival „az alkotás mindig egyedi és nem lehet recept alapján megvalósítani.” Minden ember a boldogságra áhítozik, de ez nem „megtörténik velünk és nem kapcsolatos a szerencsével vagy a véletlennel, hanem olyan állapot, amelyre fel kell készülni”, irányítani lehet az elérését, amely egy tanulási folyamatban elsősorban a tanár felelőssége (Csíkszentmihályi, 2010, 20).

## 2.3 Milyen elvek mentén épül fel a felnőttoktatás? Megfelel-e a mai kihívásoknak?

Nahalka István az Iskolakultúra hasábjain, számba veszi a tanítás két paradigmatikus jelentőséggel bíró koncepcióját, amelyek nem békíthetők ki egymással, ugyanakkor nem is dönthető el, hogy melyik az igaz. Az összehasonlítás Nahalka a pedagógiai rendszerére vonatkoztatja, de az elméletek szintjén ez tökéletesen megfeleltethető az andragógiai oktatási elveinek is. (Nahalka, 1997a)

Az első szemlélet, vagyis a „keményebb", az ismereteket középpontba állító felfogása az oktatásnak s azon belül is a tanítás-tanulás folyamata szemléletének azon változatához kapcsolható, amely a XIX. század végéig egyeduralkodónak számított. Ez a pedagógiai megközelítés az ismeretek átadását állítja a középpontba, amely elsősorban könyveken, magyarázatokon keresztül, majd később már -Comenius elveit is figyelembe véve- szemléltetéssel, tapasztalatok szerzésének segítségével és az érzékszervek működtetésével. A XX. század elején megjelenő reformirányzatok képezik a másik tábor gondolkodásmódjának alapjait. A reformpedagógusok ideológiájában az ismeretek elveszítik eredeti jelentőségüket, eszközzé válnak olyan általánosabb képességek, kompetenciák kialakításában és fejlesztésében, amely nélkülözhetetlen az emberi társadalomban való megfeleléshez. A reformpedagógiák harcot indítanak a tanulók fölösleges ismeretekkel való túlterhelésével szemben, elősegítik, hogy a tanulók cselekedve tanuljanak, csoportban, komplex, több tantárgyon átívelő metodikával. A két paradigma a pedagógia két egymástól alapvetően különböző elméletrendszere. Ez a vita, napjainkban erősödik fel, olykor megerősítve a reformpedagógia képviselőit, például Rogers, Montessori, vagy a Steiner féle Waldorf iskola képviselőit, sokszor pedig piedesztára emelve a hagyományos poroszos módszereket. „A hazai pedagógiai gondolkodás ma még nem kellő mértékben fogadta magába az empirista, pozitivista tudományszemléletet e században felváltó elképzeléseket s egyelőre a pedagógiában csak a szemlélet megjelenéséről beszélhetünk.” (Nahalka, 1997a). Egy tudomány bizonyos szintű fejlettségét mutathatja már az a tény, hogy egy adott időszakban létezik egy, az ismert jelenségek nagy körére jó magyarázattal szolgáló, a normál kutatásokat meghatározó paradigmája, amely nem logikailag meghozható döntéseken keresztül, hanem tudományszociológiai eszközökkel leírható folyamatban kiszorított minden megelőző paradigmát. Fejletlenebb tudományokban egymásnak ellentmondó, konkurens paradigmák léteznek egymás mellett, amelyek külön-külön nem képesek az ismert jelenségek nagyobbik részének magyarázatára, a tudományos közösség, mint egész, egyiket sem fogadja el uralkodó paradigmának, ehelyett az egyes tudományos iskolák, csoportok képviselik azokat. „Nos, véleményem szerint a pedagógia ma ilyen helyzetben van. Mint fiatal tudomány egyelőre "többparadigmás", vagyis több olyan elméletrendszer, paradigma is működik benne, amelyek egymással kibékíthetetlenek, azonban a harcuk még nem dőlt el.” (Nahalka 1997a)

A felnőttoktatásra szintén jellemző ez a kettősség. Egyfelől megvannak a hívei azoknak, akik ismereteket átadásának fontosságát hangsúlyozzák, másfelől kialakulófélben van az a szemlélet is, amely megpróbálja közelebb hozni a képességek fejlesztésére építő, az életben való eligazodást segítő, a megtapasztalást, átélést előtérbe hozó tanulást.

Ez nem az elméleti, általános, műveltségbeli képzés és a szakképzés kétféle megközelítési módját jelenti, hanem egy sokkal általánosabb érvényű paradigmaváltást, amely érvényes az elméleti és a gyakorlati képzésekre egyaránt.

A posztmodern eszmék által befolyásolt korunkban, amelyek szerint a normatív abszolút igazságok helyett a valóság és értékfelfogások pluralitása kerül előtérbe. ”Egyre több diszciplínában jelentkezik egy eszmeáramlat, amelyet az utóbbi két-három évtizedben dolgoztak ki és konstruktivizmusnak neveznek (konstruktivista ismeretelméleten alapuló) és alkalmazható a neveléstudományban és speciálisan az andragógia területén is.” (Feketéné, 2002, 12)

Feketéné Szakos Éva 2002-ben ’A felnőttek tanulása és oktatása új felfogásban’ címmel jelentetett meg könyvet, amelyben a konstruktivizmus alkalmazásának formáit vizsgálja az andragógia elméletében és gyakorlatában.

A konstruktivizmus alapfelvetése az, hogy a szubjektumon kívüli világ a maga teljességében nem ismerhető meg. Az elménk csak a saját életünk tapasztalatai alapján képezi le a világot és konstruálja meg a saját valóságát. Ez a megkonstruált valóságunk egyre komplexebb, széttartóbb, amely egyrészt magának a társadalomnak a sokrétűségéből és polarizáltságából következik, másrészt az emberekre zúduló információtömeg hatalmas nyomásának következménye.

Mennyire és milyen mértékben járulhat hozzá a felnőttképzés -azon belül is a konstruktivista megközelítésmód- ezeknek a problémáknak a megoldásához?

A konstruktivista alapon kidolgozott felnőttoktatás „sanft” (szelíd) oktatási forma elsősorban a résztvevőket engedi kibontakozni, nem törekszik arra, hogy minden problémát véglegesen megoldjon, nem kész receptekkel dolgozik és enged másokat más véleményen lenni, nem kívánja túlterhelni a résztvevőket, mert az szükségtelen frusztrációhoz vezet. (Feketéné 2002a, 55)

A konstruktivista tanuláselmélet specifikus, Feketéné által megadott kulcsfogalmait szeretném felhasználni a dráma konstruktivista formájának igazolásához. Ezek a szubjektum-orientáltság, szelektív észlelés, konceptuális váltás, autopoézis, rekurzivitás, viábilitás, differencia-érzékeléssel, perturbáció és a ’lehetőségek didaktikája’. (Feketéné 2002a, 28-45.)

# A vizsgált előadások és foglalkozások színházpedagógiai besorolása és hatásmechanizmusok közötti különbség

## 3.1 Hogyan érkezünk el a színházi nevelési előadásokhoz? A rítustól a rítusig a dobozon át.

A felnőttek oldaláról megvan tehát a nyitottság, a hajlandóság és a késztetés egy aktív szerepvállalásra az élet minden területén, így a színházban is.

Hogyan jutunk el idáig a színház oldaláról? Van-e olyan forma, amely reflektál rá?

Ha megnézzük a színház történetét, amely szinte egyidős az emberiség történetével, azt látjuk, hogy legelőször a rítusokban jelennek meg a színházihoz hasonló elemek, amelyek persze nem hordoztak semmilyen művészeti célt, csupán eszközrendszerében közelítettek az előadáshoz, és egyfajta előfutárok voltak.

A rítusok nem fiktívek voltak, hanem valóban a vadászatért, a megfelelő időért, vagy a gyógyulásért tartották őket, nem játszottak benne, hanem benne voltak, az életük része volt.

Fiktív színháznak először az ókori görög színjátékot nevezhetjük Európában. Ők is aktív részvételt biztosítanak a darabban a közönségnek, ha nem is közvetlen módon. A vallásos formákat épphogy elhagyó, a démosz hangját megjelenítő kórus, majd Theszpisz előénekese, még homogén közösséghez szólt. Dionüszosz köpeny alól kibújó és attól eltávolodó mondakörökben már egyre több az aktuális politikai és szociális kérdés. Sz. Deme László szerint egyenesen a „színház volt az a fórum, ahol a mindennapokat meghatározó kérdésekre válaszokat lehetett kapni”, és ennek megfelelően „hallatlan társadalmi termékenység” kísérte. (Sz. Deme, 2010, 15)

Ez a kommunikáció szűkül be a római korban, és alakul a színtér is szakrális közösségi térből, cirkuszi arénává.

A középkor dogmatizmusába a misztériumok és moralitások szekeres képei, „eleve lerendezett” képet takarnak. (Fischer-Lichte 2001, 75). Ez az egyoldalú kommunikáció

lesz majd tele feszültséggel, amikor a reneszánsz, a természettudományokkal és a reformációval már minden statikus világképet megkérdőjelez.

„Előszeretettel hasonlítják ekkor a világot a színházhoz”, de ekkor már a spanyol Siglo de Oro és az olasz commedia dell’arte világában járunk. (Sz. Deme, 2010, 17)

Ha néhány száz évet előreugrunk elhagyva a polgári rend realitását is, akkor lassan gondolati partnerré avatják a nézőt a XX. század elejére, sőt provokálják, aktivizálják, meghökkentik. Sztanyiszlavszkij ízekre szedett emocionális emlékezetet vár a színészeitől, Antonin Artaud a kegyetlen színházával, még a színészeket is majdnem függöny mögé teszi a hangokkal és a marionett bábukkal.

Azonban minden rendező és író csak a színpadban gondolkozik, és hiába indulnak a közönség soraiból a színészek, hiába a vad effektek, vagy éppen a hosszú hallgatások, egyik sem vonja be a történet alakításába a nézőket. A nézőtéri élmény, amit ez idő tájt Brecht megfigyel, még ma is aktuális, érzékelhető, ha egy hagyományos előadásra beülünk:

„Aki körülnéz, meglehetősen sok mozdulatlan alakot lát sajátos állapotban, mintha hevesen erőlködve megfeszítenék minden izmukat, hacsak nem ernyedtek már el a kimerültségtől, alig érintkeznek egymással, mintha csupa alvó ember volna együtt, ezek az emberek úgy tűnnek, mintha mentesülnének minden tevékenységtől, és mintha velük csinálnának valamit” (Brecht, 1948)

Nagyon lassan, a XX. század második felében jutott el a színház oda, hogy a nézőket ne mint homogén egységet vegye figyelembe, amely csupán megfigyel, hanem olyan egyénekből álló csoportot, amelynek véleménye van, és azt meg is lehet hallgatni.

Rájött, hogy kezdeni kell velük valamit, hogy ne maradjanak az örök kontempláció állapotában, ahogyan attól Guy Debord óv bennünket ’A spektákulum társadalma’ című művében, ahol hozzátette, hogy,,Az ember minél inkább szemlél, annál kevésbé él” (Debord, 1992, 8).

Jacques Ranciere éppen Debord művét elemezve írja, hogy,,ebben a sémában, amire az ember tekintete szegeződik, nem más, mint a tőle ellopott aktivitás, saját lényege, amely elszakadt, idegenné lett tőle, ellene fordult egy olyan kollektív világban, amelynek valósága nem más, mint az ember saját megfosztottsága.”

Ranciere A felszabadult néző című művében azt is megírja, hogy „Még ha a drámaíró és a rendező nem is tudja pontosan, mit vár a nézőtől, azt legalább tudja, hogy valamit biztosan tennie kell: átlépnie a passzivitás és az aktivitás közötti szakadékot.” (Ranciere, 2011,13)

Az 1960-as években ezt a folyamatot segítette, hogy a művészet minden területén az akció, az esemény, a történés vált hangsúlyossá, írja Gálosi Adrienne (Gálosi, 2016, 31). Nem csak a jelen idejű történésekre építő művészeti ágakban történt fókuszváltás, hanem képzőművészetek is kezdték konceptuális kereteiket szétfeszíteni. „Ez minimalizmus, nem művészet kell, hanem akció, szituáció, tranzakció, kísérlet” mondja Leo Steingerg (Steinberg 1972, 61-63)

A színházközösség, majd a társadalmi aktivitás elérésére először Agusto Boal lesz az, aki az interaktív színházi technikákat használ fel. Ilyen technika a fórum-, a törvényalkotó-, vagy a láthatatlan színház, amelyekhez törvények megváltoztatása, és társadalmi akciók kötődnek. Az őt követő részvételi színházasok nemzedéknek már ez lesz a céljuk, igaz a többségnél nem ilyen közvetlen módon lesz törvényi hatása a daraboknak. Viszont mindenképpen magukévá teszik Boal-nak azt az elvét, hogy a „színházi részvétel magának a cselekvésnek a habitualizálásában, a testbe íródásában rejlik.

szituációkba, megoldásokat keresni, nézőpontot váltani, érveket és cselekvéseket kipróbálni, miközben a résztvevők ki vannak téve egymás tekintetének. Nem arról van szó, hogy hogyan kényszeríthetünk rá mindenkire egyféle észlelést, ami itt folyik annak nincs köze az objektivitáshoz” (Boal, 2008)

Kricsfalusi Beatrix a történetiség oldaláról így ír erről:,,Az európai színháztörténet megírható…a nézőség koncepciójának megváltoztatására irányuló kísérletek sorozataként. ..Az alkalmazott színház jelenségei mégis ambivalensen illeszkednek ebbe a narratívába, amennyiben az aktivitás tevőleges részvételbe fordítását tekintjük célnak, értelmezhetők a folyamat betetőzéseként, másrészt, mint a szemlélődés koncepciójának radikális felszámolásaként is.” Kricsfalusi szerint tehát egyfajta csúcskísérlet a részvételi színházi forma (Kricsfalusi, 2016, 19))

Ez a színházi forma válaszol tehát a megváltozott nézői igényekre és lesz képes kezelni az aktivitás iránti vágyat. Ugyanakkor arra is képesek, hogy kielégítse azt az önismereti éhséget amellyel „állandóan és szünet nélkül kíváncsiak vagyunk önmagunkra”, ahogyan ezt Bagdy Emőke írja a pszichológia és a színházkapcsolatát elemezve. (Bagdy 1998).

A színházi nevelési előadások határhelyzetekkel foglalkoznak. Döntési pontokat adnak a résztvevők kezébe, és fordulópontokat építik az előadásba.

Victor Turner szerint a „színház egyike azoknak a kulturális formáknak, amelyek a liminalitáshoz hasonlatosak. Eltávolodik a mindennapoktól, távolodik a mindennapokat uraló klasszifikációtól, szimbolikus megfordításokat hoz létre, a társadalmi szerepeket szerepjátékká alakítja át, és ezen keresztül szubverzív erőt áraszt.” (Turner, 1969, 18)

A liminalitásában a színház a rítushoz is hasonló. Arnold van Gennep francia antropológus mondta, hogy a társadalmi élet tulajdonképpen szociális pozíciók és szituációk sorozatát, amelyeken az egyénnek egymás után, sorjában át kell haladnia, mintha szobáról szobára járna.

Ennek a liminalitásnak a megélését adja a résztvevők kezébe a részvételi színház. Ebből a szempontból olyan, mint egy rítus. A résztvevők átsegítik a saját csoportjukat, vagy a központi szereplőt a köztes állapoton, eldöntik a sorsát. Képesek lesznek-e mint közösség jól funkcionálni a nehézségek ellenére, beilleszkedik-e a társadalomba a főhős. Visszaért a színház tehát egy őskori közösségi rítushoz, amely újra zsigeri erővel hat.

Igaz a színház még sok ember számára az eszképizmust jelent, eltávolodást, menekülést a valóságtól, de egyre többen nem csupán szórakozni akarnak, nem megszabadulni a napi gondoktól, hanem megoldani azokat, még ha fiktív is, mert a tapasztalat valós lesz, és kihat a valós életre, véleményváltozások, elhatározások paradigmaváltások formájában.

## 3.2 Az általam vizsgált előadások és foglalkozások nevelési és színházpedagógiai besorolása

Ötféle programtípussal dolgoztam:

1. Színházi nevelési előadások

Itt szerepeltek a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, a Káva Kulturális Műhely, a Nyitott Kör Egyesület, és a Trainingspot Társulat előadásai

1. Színházi társasjáték

„Cím nélkül” előadása

1. Tanítási drámák

Közfoglalkoztatottaknak és hajléktalanoknak tartott tanítási drámák

1. Dramatikus tevékenységekre építő foglalkozások

EKH (Első kézből a hajléktalanságról) program és Szociális kompetenciafejlesztésre épülő kooperatív tanulástechnika tanítása a Pannon Egyetem MA képzésén részt vevő pedagógusoknak

1. Interaktivitást tartalmazó színházi előadás

Szülői értekezlet – Jurányi Inkubátorház

1. Színházi nevelési előadások:

A definíciók vizsgálatánál a Színházi nevelési előadások kézikönyvének meghatározásaiból tudunk kiindulni. Itt három kritériumnak együttesen megfelelő tevékenységeket tekintenek színházi nevelési előadásnak:

1. ,,Elsődlegesen gyermek- és ifjúsági korosztály vesz benne részt.
2. elsődlegesen pedagógia szándéka van a tevékenység vezetőinek
3. akik dramatikus eszközökkel és/vagy színházi tartalommal dolgoznak.”

(Cziboly-Bethlenfalvy 2013)

Az általam vizsgált előadások és foglalkozások az első szempontnak semmiképpen nem felelnek meg, hiszen éppen az volt a szándékom, hogy a felnőtteknek, vagy majdnem felnőtteknek tartott foglalkozások hatásait elemezzem.

Az átlagéletkor 26,1 volt. Ez a szám azért nem volt magasabb, mert a felnőtt korosztály mellett, a 16 évesnél idősebb gimnazisták részvételével megvalósult előadásokat is bevontam a vizsgálatba.

A második szempontban szereplő pedagógiai szándék is megkérdőjeleződik. A felnőtteknek szóló színházi előadások arcpoétikájában általában nem szerepel a pedagógiai szándék. Ezeknek az előadásoknak a java részé azonban elsődlegesen ifjúsági előadásként lett létrehozva, ahol viszont egyértelmű a pedagógiai cél.

Ha megnézzük az előadások témáját, akkor mindegyik illik a felnőttekhez, sőt a fókuszkérdését tekintve szinte közelebb áll hozzájuk, mint a fiatalokhoz. Ha a darab a fiatalok számára hordoz pedagógiai tartalmat, akkor ez a felnőttek számára sincs másként. Tehát a pedagógiai szándék, ha nem is felvállaltan, de jelen van a felnőtt előadásoknál is. Igazolható ez majd a felnőtteknél tapasztalt véleményváltozásban, és bizonyos viselkedési minták elfogadásában az előadás hatására.

A pedagógia ugyanis elsősorban az önismeret, az önálló véleményalkotás képességének kialakítására, és a személyiség megerősítésére irányul, és csak másodsorban jelent ismeretátadást. És valójában ott sem az ismert- lexikális tudás átadása a cél, hanem az adott terület iránti érdeklődés felkeltése.

A második szempontnak tehát megfelelnek az általam vizsgált előadások, de csak közvetett formában.

A harmadik kritérium természetesen teljesül, hiszen ez volt a beválogatás szempontja is.

1. Színházi társasjáték

Ez a fajta előadás egyre gyakoribb Magyarországon. Az első a ’’Szociopoly” volt, majd ezt követte az általam elemzett ’’Cím nélkül”, majd a ’’Menekülj okosan!”, alig 3 év alatt. A nézők itt úgy válnak az előadás résztvevőivé, hogy minden döntési pozícióban a választott karakterük helyett döntenek, akiket a színészek testesítenek meg. A döntéseknek megfelelően alakul az életük.

1. Tanítási dráma:

A tanítási dráma definíciójához természetesen Kaposi László meghatározását használjuk.

„A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” (Kaposi, 2008, 3). Két ilyen drámaórát vizsgálok, egy adaptált és egy saját órát.

1. Dramatikus tevékenységre építő foglalkozás

Ezeknek a foglalkozásoknak az jellemzője, hogy a vezetője soha nem frontálisan magyaráz, hanem teljesen átadja a cselekvés, megtapasztalás lehetőségét a résztvevőknek. Ezek közül is azokat választottam, ahol a cselekedtetésre valamilyen dramatikus eszközt, kooperatív tanulást, vagy szerepjátékot használnak.

EKH (Első kézből a hajléktalanságról) program résztvevői szerepjátékot, a Szociális kompetenciafejlesztésre épülő, kooperatív tanulástechnikát és „A” típusú szabályjátékokat. a Pannon Egyetem MA képzésén részt vevő pedagógusoknak.

1. Interaktivitást tartalmazó színházi előadás

Ide csupán egy előadást soroltam, a Szülői értekezlet előadását. Ez az előadás látszólag nyílt végű interakciókat tartalmaz, amely a Színházi nevelési programok kézikönyve szerint azt jelenti, hogy az interakció során a „résztvevők szavai és cselekedetei, valós hatással lehet az eseményekre, vagy érdemben reflektálhatnak az előadásban történtekre, és elgondolkodhatnak a felvetett problémán.” (Cziboly, Bethlenfalvy 2013, 348)

A felkínált lehetőségek azonban, csak látszólag nyíltak, mert amikor véleményt kérnek, vagy hozzászólásokat, mindig a nézők közé vegyült színészek csapnak le a lehetőségre.

Amikor a nézők rákészülnek, és összegyűjtik a válaszbátorságot, akkor szembesülniük kell azzal, hogy mindig ugyanaz a három „szülő” válaszol”.

A gyakorlatok és játékok pedig sokszor furcsák, fizikaiak, és csak közvetetten kapcsolódik a történésekhez.

A végén felcsillan a remény, hogy a demokratikus oktatásról írjon mindenki véleményt, - erre a célra kap is mindenki egy lapot- de 3 perc alatt nem lehet leírni szinte semmit.

Meg kell állapítani tehát, hogy a Szülői értekezlet zárt végű interakciókat tartalmaz.

## 3.3 A különböző formák felépítése és hatásmechanizmusok közötti különbség. Kiemelve a tanítási dráma a színházi nevelési előadás különbségét, megvizsgálva, hogy melyik áll közelebb a rítushoz.

Valójában ugyanarra az öt komponensre épülnek, bár más-más arányban:

* Az egyik, hogy a résztvevők kapnak egy előadásélményt. A színházi nevelésnél ez színházi élmény, a tanítási drámában a drámapedagógus vagy a társak szerepbelépése, játéka, az interaktív foglalkozásnál mások akciói, megnyilvánulásai.
* Közösségben élik át ezt az élményt, figyelve mások reakcióját.
* Ebben a közösségben ’’színt kell vallani”. Ha részt vesz a játékával, a közreműködésével, akkor azzal, ha nem vesz részt, akkor azzal.
* Megérinti érzelmileg vagy szellemileg, elgondolkoztatja, másként megyek haza, mint ahogy jött. Ha a véleménye változik, akkor azért, ha csak megerősödik az eddigi, akkor azért.
* Az élmények fiktívek, de azt valós tapasztalatként éli meg, a közvetlen hatások, és a részvétel miatt.

Miben másak?

1. A színészi játék és a résztvevők játékának intenzitása és időtartama tekintetében

A színházi nevelési előadásban erős, hangsúlyos és időben is meghatározó a színészi játék. Az Színházi nevelési kézikönyv szerint az előadások 42%-a színészi játék, és 51% beszélgetés vagy dramatikus munka. Ebből egészcsoportos, vagy kiscsoportos szerep nélküli beszélgetés 27%, foglalkozásvezető általi szerepbelépés pedig 9%.

Tehát az 51% - 27% - 9% =15% az a rész, amely gyakorlatokat, improvizációt, szabályjátékokat használ, vagy a kiscsoportos munka eredményeit prezentálja. (Cziboly-Bethlenfalvy 2013, 288)

A tanítási drámában a leghangsúlyosabb a résztvevők csoportos, kiscsoportos munkája, legtöbbször szerepben. Természetesen itt is sor kerülhet színészi játékra, de ez inkább beépített jeleneteket takar, és a drámapedagógus szerepbelépési hajlandóságán és képességein múlik, esetleg a beépített szereplő színészi alakításán. Ezek azonban sokkal inkább színesítik a drámát, sem mint meghatároznák azt.

Nem tartozik a színészi munkához a résztvevők által megalkotott csoportos, páros improvizációk köre, amely persze nem zárja ki azt, hogy a színvonala elérje a színházi jelentek szintjét, de céljában és szerepében teljesen más, mint a színészek játéka. Önmaguknak, a csoportnak játszanak, nem kifelé, nem előadásjelleggel. Valamit átélni szeretnének, nem megjeleníteni.

A színházi társasjátékban szintén hangsúlyosak a színházi előadási elemei, de a jelenetek tartalma, a szereplők sorsa a résztvevők kezében van, ők döntenek róla. Bőven találunk dramatikus elemeket is, amely a csoportos beszélgetéseket, érveléseket, és a közös álláspont kialakítását jelenti. Ez nagyjából 60-40%-ot takar a színházi jelenetek javára. Találkozhatunk olyan társasjátékformával is (lásd később EKH), ahol nem csupán beszélgetésekre kerül sor, hanem a résztvevők általi szerepbelépésre is. A résztvevők cselekvésénél az előbbi, intenzitásában elmarad a tanítási drámától, az utóbbi közelít hozzá. Itt is jellemző a közösség felé fordulás, illetve a saját találkozás a karakterrel, és nincs benne előadói forma.

Az interaktív foglalkozás esetén is vannak karakter típusok, problémák, dramatikus játékok, de ennek személyiségformáló ereje, és felvállalt fókuszproblémája messze nem olyan erős, mint egy tanítási dráma esetében, vagy egy színházi nevelési előadásnál.

Az általam vizsgált zárt végű interakcióra építő előadás esetében a színészi játék 90%-os aránya áll szemben a résztvevők 10%-os megnyilvánulásaival. Itt is nagyon sok elem eltér a hagyományostól, de az interakció kezdeményezései leginkább olyanok, mint amikor egy vidámparkban arra vár valaki, hogy 20m-ről hirtelen elengedjék a szerkezetet, amelyben ül, de csak lassan eresztik le, mert valami hiba történt.

1. A pedagógia cél felvállalásának tekintetében

Deklarált pedagógiai célja leginkább a tanítási drámának, valamint az interaktív foglalkozásoknak van. A felnőtteknek szóló színházi nevelési előadásokra vonatkozó előzőekben leírt mondatok érvényesek a színházi társasjátékra is. Egyedül az interaktív elemeket felvonultató, de zárt interakciót tartalmazó színházi előadásnak nincs ilyen jellegű célkitűzése.

1. Közösségi élmény, véleményfelvállalás mások előtt

Minden formánál meghatározó a közösségi élmény, de nagyon eltérő a véleményfelvállalásra való hajlandóság, a történet megélésének ereje és mélysége. A közösségben való létezés minden esetben megegyezik ugyan az előadás vagy foglalkozás hosszával, azonban a többiekkel való kommunikáció, a résztvevők közötti interakciók aránya, vagy az adott problémára való reflektálás lehetősége már jelentősen eltér. A tanítási dráma teljes egészében, a színházi nevelési előadások jelentős hányadában, az interaktív dramatikus elemeket tartalmazó foglalkozások java részében a résztvevők nem csupán a gondolataikkal és szemükkel követik az előadást, hanem bevonódnak, részei lesznek annak. Legerősebben a tanítási drámában és a színházi nevelési előadásban történik ez meg, - amint ez a későbbiekben bizonyításra is kerül-, de egyenlőre csak a hatásmechanizmusuk apró, de mégis fontos különbségét szeretném megnézni.

Egy pillanatra visszatérek arra a pontra, hogy a színház a rítusokkal rokon, és ugyanaz a liminalitás jelenik meg bennük, tehát határhelyzeteket kínál fel, arról gondolkodtat.

A tanítási drámára és a színházi nevelési előadásra még inkább igaz ez, mint általában a színházi előadásokra. Sőt témaválasztásában, fókuszában éppen ezeket keresi. Meddig mehetek el? Mit tehetek ezen a ponton? Hol húzódnak a saját határaim, és másokéi?

A liminaritás a rítus esetén azt jelenti, hogy a „jelöltek lényegét átgyúrják annak érdekében, hogy előkészítsék őket az új kötelezettségek teljesítésére”, először elkülönítik, utána következik az átmenet szakasza, majd az egyesülésé. (Turner, 1997, 54)

Az elkülönüléskor lemeztelenítik érzelmileg, esetleg a ruhájától is megfosztják, utána következik a próbák sora, amely alatt sehova nem tartozik még, és ha ezeket kiállta, akkor újra a csoport tagja lesz, de már más minőségben.

A tanítási dráma és a színházi nevelés előadás során mi vagyunk a rítus szereplői. Mi tesszük le a saját személyiségünket, és vesszük fel egy másik ember karakterét.

Amikor felállunk a helyünkről, az olyan mintha meztelenek lennénk. Kaposi László mondja, hogy a „kabátunkkal és a táskánkkal együtt tegyük le a napi gondjainkat.. és kezdődhet a játék.” (Kaposi, 2002, 8). Én azt gondolom, hogy kicsit a táskával együtt önmagunkat is le kell tennünk ahhoz, hogy szerepbe tudjunk lépni. Persze a legbelső lényünk állandó marad, de az a burok lehull, ami tartalmazza az egzisztenciánkat, a foglalkozásunkat, az előítéleteinket, a múltunkat, a büszkeségeinket, és talán a sérelmeinket is. Másként nem is tudnánk a központi szereplő helyébe lépni, vagy egy új csoport tagjait játszani.

Ez a játék persze minden esetben a csoportnak szól, nem tartozik a kívülállókra. A rítus is ilyen, befelé játszik, nincs közönsége, vagy ha van is, ideig-óráig állják csak körbeállják a történéseket, mert ők sem nézők, hanem szerves részei a rítusnak. Például amikor valakit férfivé avatnak, a nőknek először rá sem szabad nézni, sőt el kell taszítani a félig fiú, félig férfi valakit, utána megfigyelhetik, mi történik vele, majd befogadják.

Mind a tanítási dráma mind a színházi nevelési előadás rokon a rítussal, de az egyikben mi vagyunk azok, akiket férfivá avatnak, a másikban pedig mi vagyunk a nők, akik kísérik és elfogadják a folyamatot, és vannak olyan pontok, amikor részt is vehetnek benne. Ezek azonban csak kulcsmomentumok, még a tanítási drámánál az elejétől mi építjük a főhős személyiségét, a bonyodalom is csak mi vagyunk, majd a problémára is mi nézünk rá, több oldalról is. Az egyik résztvevői gárda megmártózik benne, a másik benne van.

A tanítási drámában nincs olyan, hogy ne vennénk fel valahol a szerepet. A tanár is felveszi, az egyik csapattag, vagy a szembenálló, vagy a gonosz, de semmiképpen nem színész.

A jó tanítási drámában nem lehet domináns a tanár a szerepbelépéssel, mert akkor róla szól a darab, a színházi nevelési előadásnál viszont már csak arányok miatt is hangsúlyos a színészi játék. Ha a sámán pörög túl, akkor Kaposi László szerint úgy hívják „ripacskodás”

A sámán, aki a rítust vezényli, közelebbi rokona a tanítási drámát vezető tanárnak, mint az előadások színészei, egyrészt mert a törzs tagja, nem kívülálló csapattal érkezik, ezért ismeri a résztvevőket, másrészt sokkal többet van velük a rítus alatt, nincs számára elkülönített tér és idő.

Ez a tanítási drámában a csoport többi tagjára is igaz. Sőt a tér is állandó változásban van, nincs kijelölve egy történési hely. A kívülállók is nehezebben jutnak be ebbe a közös térbe, zárva van előttük.

Sokkal bensőségesebb a tanítási dráma, mert amikor a sámán becsukja az ajtót, nyoma sincs a színháznak. A színházi nevelési előadásnál, mint ahogy a neve is mutatja, kell, hogy legyen színész, kell, hogy legyen előadási rész. A színész mást játszik, mint magát, hiszen ezért színész, ebben rokon a tanítási dráma résztvevőivel is, de az elsőnek jól kell játszania, a másodiknak csak hitelesen.

## 3.4 Az elemzésbe bevont drámapedagógiai foglalkozások és előadások köre, a véleményváltozás területeivel és a résztvevők körének bemutatásával.

Pusztai messiások (77 fő)- A Kerekasztal ’Színész - drámatanár ösztöndíj programjának’ a résztvevői játszanak a társadalmi hasznosságról szóló színházi nevelési foglalkozásban, mint drámatanárok. A darabot Hajós Zsuzsa írta, és Farkas Attila rendezte.

Zéró tolerancia (68 fő) – A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ előadása a középiskolás kamaszok ,,határfeszegetésével foglalkozik, elismerve annak fejlődés-lélektanilag fontos szerepét, valamint a ,,társadalmi és interperszonális szerepek” és az iskolarendszer visszásságaival. Kárpáti Pál rendezte.

Semmelweis reflex (44 fő) – A KÁVA színész drámatanárai és a Semmelweis Orvostörténeti Múzeum múzeumpedagógusa által szervezett TIE előadás, és egy azt követő múzeumpedagógiai foglalkozás, amely a barátság szembenállását vizsgálja az előmenetellel és a családi biztonsággal.

Lady Lear (22 fő)- A KÁVA Kulturális Műhely előadása az idős hozzátartozóinkról való gondoskodásról, illetve annak korlátairól szól.

Szobor (7 fő) – Szintén a KÁVA előadása volt. A színdarab része az Emlékezés drámái komplex színházi előadássorozatnak. A négy részből álló előadássorozat a magyar történelem máig ható, erőteljesen jelenlévő eseményével foglalkozik. Az Üres lap Trianonnal, a Kárpótlás a holokauszttal, a Jelentés az ügynökökkel, a Szobor pedig a cigányok elleni gyilkosságsorozattal. Az előadásnál nem a csekély számú kérdőívet elemeztem, hanem a konstruktív pedagógiában a paradigmaváltás lehetőségét vizsgáló folyamatábra eseteit állítottam párhuzamba az előadás történéseivel.

Bevándorlás S.O.S. (38 fő)- A Nyitott Kör egyesületnek egy előadását vizsgáltam A Social S.O.S foglalkozás egyike Nyitott Kör Alapítvány egyik színházi nevelési előadásnak, amely feladatul tűzi ki, hogy felhívja a figyelmet az idegenekkel és a mássággal szembeni előítéletekre, ugyanakkor nem titkolt célja a migrációval kapcsolatos érzékenyítés.

Eszter hangja (29 fő)- Trainingspot Társulatnak szintén egy előadását vizsgáltam. Ez egy tantermi színházi foglalkozás volt, amely a művész és a társadalom szabadságvágyát és megalkuvásait helyezte középpontba.

EKH érzékenyítő program (125 fő)– A Fedél Nélkül (FN) című újság hajléktalan munkatársai tartanak rendhagyó osztályfőnöki órát középiskolás diákoknak. Az újság a Menhely Alapítvány kiadásában működik. Az EKH program egy mozaikszó, amelynek jelentése, Első Kézből a Hajléktalanságról.

Cím nélkül (85 fő)- Az előadás a Mentőcsónak Egység és a STEREO Akt közös alkotása. Egy olyan interaktív színházi társasjáték, amely által a hajléktalan emberek életébe nyerünk bepillantást, játékosként próbálhatunk megélni, túlélni fél évet otthontalanul.

Az interaktív foglalkozások között egyrészt a saját foglalkozásaim szerepelnek, amelyeket közfoglalkoztatottaknak és hajléktalan embereknek tartottam, másrészt egy egyetemistáknak tartott foglalkozás, ahol egy pszichológus és én voltam a programvezető, valamint az EKH program, amelyet hajléktalan előadók tartottak középiskolás fiataloknak. A társasjáték előadás a Mentőcsónak Egység és a STEREO Akt közös alkotása. A színházi előadás a Szülői értekezlet című darab volt, amelyben a néha interaktív elemek is megjelentek.

Szociális kompetenciafejlesztés (11 fő) – A Pannon Egyetem egyik kooperatív tanulásra építő foglalkozása, amelyet egy pszichológus és én tartottam. A foglalkozás mindvégig interaktív volt, és ezen a módon adta át a hallgatóknak a tanuláselmélet gyakorlati módszereit.

Közfoglalkoztatottaknak tartott foglalkozás (14 fő) - A képzést a Türr István Képző és Kutató Intézeti Központ érdi képzési helyén szervezték. Az alapkompetencia fejlesztő képzések egyikében tartottam 4 alkalommal 2 órás foglalkozást, drámás interaktív eszközökkel.

Hajléktalanok számára tartott fejlesztő foglalkozás (11 fő) –Drámás foglalkozás a Dob utcai hajléktalanszálló közösségi termében a Fedél nélkül című újságot terjesztő és író hajléktalanok számára.

Hajléktalanok számára tartott tréning (9 fő)- Visegrádon egy háromnapos játékfejlesztő foglalkozáson vettek részt a hajléktalan előadók, ahol az EKH című saját foglalkozásukat fejlesztették. Az én feladatom egy tanítási drámás foglalkozás megtartása volt, és a játékfejlesztésben való részvétel.

Szülői értekezlet (16 fő) - Jurányi Inkubátorház egyik színházi előadása Végh Zsolt rendezésében. A darab a szülői értekezletek abszurditásával foglalkozik, amelyben a liberális és a diktatórikus nevelési módszer jelenik meg. Sokszor kérnek interaktivitást, de igazán nem részesei a nézők a darabnak.

# Heathcote modelljének és Nahalka folyamatábrájának adaptálása

## 4.1 Az előadások és foglalkozások vizsgálat fókuszpontjai. Felhívás interakcióra és bevonódás. A Heatcote modell átalakítása.

Az interakció és a bevonódás között a Színházi nevelési kézikönyv alapján teszek különbséget. Az interakció itt az, amit „alkotó kínál”, bevonódás pedig az, amit a „résztvevő átél”. A kézikönyv a bevonódás fogalmánál Dorothy Heatcote ’engagement’ szavából indul ki, és „cizellálja” a bevonódás mértékét Heatcote modellje alapján. (Cziboly, Bethlenfalvy, 2013, 373)

Figyelem

Megszállottság

Érdeklődés

Elköteleződés

Befektetés

1. ábra- Heathcote’s Continuum of Engagement (Heathcote, 2002)

Én egy kicsit átalakítottam Heatcote modelljét, egyrészt azért, hogy a konstruktivista tanuláselmélethez közelítsem, másrészt azért, mert én elsősorban abban látom a bevonódás mértékét, hogy milyen mértékben hajlandó valaki elgondolkodni a látott/megélt problémán, és ezek után eljut-e oda, hogy a korábbi véleménye megerősödik, vagy átél egy véleményváltozást. A bevonódást, így én egyfajta önvizsgálatra való hajlandóságnak, és egy mások előtt történő véleményfelvállalásnak tekintem. Tulajdonképpen a bevonódás fokozódásával a hajlandóság erősödik meg arra, hogy a másokkal való együttműködésben a saját érzelmi és szellemi nyitottságomat adjam a foglalkozáshoz. A folyamat addig ismétlődik, amíg új interakcióra érkezik felkérés az alkotók részéről, és új figyelmet kérnek.

Figyelem

Érdeklődés

A vélemény megerősödése vagy paradigmaváltás

Érzelmi, értelmi megérintés a foglalkozás által

A vélemény összevetése/ értelmezése a többi résztvevőével

Elköteleződés a közös részvételre

Vélemény kialakulás az adott témában vagy a ’’hozott’’ vélemény aktivizálódása

1. ábra- A bevonódás fázisai /saját ábra/

A folyamatot pedig elsősorban ott szeretném megvizsgálni, ahol a felkínált interakciókra bekövetkezik az érzelmi, értelmi érintés valamelyike (esetleg mindkettő), illetve azokon a pontokon, amikor a saját vélemény kialakul (aktivizálódik) a témában, összevetésre kerül másokéval, majd megerősödik, vagy felülíródik. /Az ábrán vörössel vannak jelölve a Heathcote-i modellhez képest új elemek./

## 4.2 Milyen kutatások voltak a színházi nevelési előadások és tanítási drámák körében? Melyek voltak hasonlóak a saját kutatásomhoz?

Kronológiai rendben haladva:

2003-ban a KÁVA Kulturális Műhely József és testvérei című színházi nevelési programjához kapcsolódva vizsgálták a demokratikus attitűd változását Németh Vilmos és Cziboly Ádám. Öt dimenzió mentén vizsgálta, az öt történetre adott válaszok Likert skála szerinti besorolásait. Az öt dimenzió a szólásszabadság, önkifejezés, indulatkezelés, kommunikáció és konszenzuskeresés volt, a konfliktushelyzetek az 5.-es 6.-os korosztály mindennapjaihoz illeszkedő történetek.

2003-ban Pinzésné Palásty Ildikó vizsgálta a drámapedagógia hatásmechanizmusát iskolai keretek között.

2004-ben A Magyar Drámapedagógiai Társaság hatásvizsgálat a bűnmegelőzési táborokban, ahol a tábori drámás munka agressziókezelésre, empátiára, kontrollhitre gyakorolt hatását elemezte Szitó Imre. ( Cziboly, 2017)

2008-ban Zalay Szabolcs doktori értekezésében 50 foglalkozásvezetőt kérdezett meg arról, hogy miként vélekednek a drámapedagógiáról, hogyan terveznek drámaórát, milyen maga a foglalkozás, illetve 500 résztvevő töltött ki tesztet, megadva az átélt élményeiket a foglalkozások alatt. Egyfajta „flow- élmény mérést” jelentett ez. Zalay Szabolcs is kiinduló elméleti pontnak tekintette a konstruktivizmus elveit, mint én, de ő nem kapcsolta konkrét foglalkozásokhoz őket. (Zalay, 2008)

2010-ben zajlott le a legjelentősebb kutatási program. Ez a DICE -Drama Improves Lisbon Key Competences in Education- ’’A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcs-kompetenciákra” program volt. 12 ország vett benne részt és a KÁVA Kulturális Műhely vezetésével valósult meg. A konzorciumba tartozott Csehország, az Egyesült Királyság, Hollandia, Lengyelország, Norvégia, Palesztina, Portugália, Románia, Svédország, Szerbia és Szlovénia. (DICE, 2010)

A nyolc kulcskompetencia közül az alábbi ötöt vizsgálták a kutatásukban:  
1. Anyanyelvi kommunikáció

2. A tanulás tanulása

3. Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia

4. Vállalkozói kompetencia

5. Kulturális kifejezőkészség

Definiáltak még egy úgynevezett „univerzális kompetenciát”, amely arra vonatkozik, hogy mit is jelent embernek lenni. Ennek a kompetenciának a “Mindez és még több” nevet adták és beépítették a kutatásukba is.

Az eredmények azt mutatták, hogy objektív mérhető szignifikáns hatást gyakorol a színházi nevelés és a dráma a gyermekekre. 22 fő pontban foglalták össze milyen területeken teljesít jobban a drámás foglalkozásokon részt vevő gyermek. A teljesítménybeli különbségek mellett az önelfogadás, a tolerancia, az állampolgári aktivitás, a vállalkozó kedv, az olvasással eltöltött idő is magasabb, mint azoknak a társaknak az esetében, akik semmilyen drámás foglalkozáson nem vesznek részt.

Ez a kutatásba 13-16 éves gyerekeket vontak be, a számuk majd ötezer fő volt.

A vizsgált programok között -a definíciójukkal élve- „tanítási színház és a dráma”

2011-ben Novák Géza Máté írt PhD dolgozatot az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában ’’A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben”, címmel.

2013-ban Bethlenfalvy Ádám és Cziboly Ádám térképezte fel a színházi nevelési programokat és előadásokat. Egyrészt katalógus készült azokról az előadásokról, amelyet meghatározott szempontok szerint a színházi nevelési előadások közé tudtak sorolni, másrészt többféle szempont szerinti elemezték a kérdőíveket, amelyeket pedagógusok, résztvevők, alkotók töltöttek ki számukra, valamint azokat a jegyzőkönyveket, amelyeket a saját megfigyeléseik alapján készítettek az előadásokról. A vizsgálat az előadások elemzésén túl kiterjedt a finanszírozásra, a színházi nevelési előadás adott szervezetben betöltött szerepére, az előadás társadalmi, életkori problémákhoz való kapcsolódásra, a program helyszínére, valamint arra, hogy megoldhatja-e egy program a felvetett problémát, vagy átírhatja-e azt. Az előadások hatásait is vizsgálták. 23 előre definiált hatásterület között kellett elosztaniuk 10 pontot a résztvevőknek, aszerint, hogy melyik területekre van hatással a program szerintük. Nem a hatást vizsgálta, hanem a „hatásról alkotott véleményeket” (Cziboly-Bethlenfalvy, 2013, 252 old.)

2015-ben készült el Összegző tanulmányok címmel a ’ Drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért, egy tanulmánysorozat. A kutatást Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet támogatta és több neves drámapedagógus (többek között: Kaposi László, Golden Dániel, Körömi Gábor) vett részt benne.

Az összegzés elsősorban a drámaoktatással köznevelés területén betöltött szerepével és helyzetével foglalkozik, illetve a drámapedagógusok közoktatásban, és alapfokú művészeti oktatásra felkészítő képzéseivel. Tartalmazza a drámapedagógusoktól elvárt kompetenciákat, és Drámapedagógiai társaság létharcával is foglalkozik. A drámaoktatásra területén 5 óralátogatás 100 résztvevő tanulóját kérdezi meg arról, hogy szerintük „Mi az iskola célja azzal, hogy drámapedagógiát alkalmaz, vagy ilyen tantárgyat tanít? Milyen képességeket fejleszt a drámapedagógia? Miben más, mint a többi óra?” A színházi nevelés területével azonban csak érintőlegesen foglalkozott, és elemzést sem készített. A kutatás alapján elkészült egy könyv ’’Dráma-Pedagógia-Színház-Nevelés Szöveggyűjtemény középhaladóknak” címmel (Eck- Kaposi –Trencsényi, 2016).

Szintén 2015-ben jelent meg a Performatív módszer című kiadvány, amely a Káva kulturális Műhely, valamint az Anblokk és a Parfórum közös kutatási eredményeit tartalmazza. Itt vagyunk tanúi annak, hogy a színházi nevelési program egyfajta társadalmi beavatkozás színtere lesz, és egyúttal a kutatási helyszín is. Maga a részvételre épülő program beavatkozás, az akció, és a kutatás sem független, hanem szerves része az előzőeknek.



1. ábra A performatív társadalmi beavatkozás (Horváth-Oblath, 2015)

„Ezek a kutatások arra kérdeznek rá, hogy a részvételi színházi folyamat során hogyan zajlik egy-egy társadalmi jelenség különféle értelmezéseinek láthatóvá tétele, kritikai vizsgálata, a közös értékek (esetleg érdekek) felismerése, az egyéni és kollektív cselekvési lehetőségek beazonosítása és kipróbálása.”

Öt különböző programot tartalmazott. Az első a Dráma Drom (2002–2010) volt, amely hátrányos helyzetű/roma fiatalok integrációját segítette elő a diákszínjátszó programmal (interpretatív kutatás). A második a Hinta (2007–2011) klasszikus színházi nevelési előadás, amely az iskolai erőszakkal, illetve a kortárs csoporton belüli bántalmazással foglalkozott (interpretatív antroplógia kutatás). A harmadik a Akadályverseny, a demokrácia szerepét vizsgálta az iskolában (kutatószínház). A negyedik az „Új néző program a kelet-magyarországi régióban fokozódó szociális és etnikai feszültségekre, a rasszizmus mélyülésére és naturalizálódására reagált”. (akcióantropológiai kutatás). Az ötödik az igazságtalan iskolai szelekció működését és az ebből következő szegregáció kérdését vizsgálta (drámaalapú részvételi akciókutatás).

A legerősebb, legkomplexebb kutatási forma a „színház- és dráma-alapú részvételi akciókutatás”, amely az interpretatív – kritikai - transzformatív kutatás különálló hármasából jutott el több lépcsőn keresztül ehhez a formához. (A fejlődés folyamatát szemlélteti a 10.3 mellékletben szereplő folyamatábra.)

A kutatások java része a köznevelés területére korlátozódott, vagy vizsgálati területében tért el. A korosztály tekintetében tudomásom szerint Magyarországon nincs olyan kutatás, amely a felnőttekre gyakorolt dramatikus hatás véleményformáló erejét vizsgálta volna.

## 4.3 Miért tekinthető a drámaandragógia a felnőttoktatás konstruktivista formájának? Miért fontos a konstruktivitás, mint követelmény a vizsgálat szempontjából?

„Nem állítom, hogy a konstruktivista pedagógiai felfogás csodaszer lenne a problémák kezelésére, de azt igen, hogy e gondolatrendszer ötvözése a cselekvés pedagógiájának legjobb gyakorlataival, például a tanítási drámával, katalizátora lehet egy korszerű, valóban hatékony pedagógia kialakításának.” (Takács, 2009, 29)

A drámaandragógia konstruktivista voltának bizonyításához a konstruktivizmus andragógia számára szolgáló kulcsfogalmait használom fel, ahol a vizsgált előadások szolgálnak majd alapul. Az előadásokkal azonban nem csupán példaként szolgálnak, hanem annak bizonyítására is, hogy hogyan tudunk ezeken az alapvető emberi jellemzőkön, ha szükséges túljutni, hogyan tudunk rajtuk felülemelkedni. A nyolc kulcsfogalom közül három esetében beszélhetünk arról, hogy nem csupán figyelembe kell venni őket a foglalkozások során, hanem abban is segíteni lehet, hogy felülemelkedjünk rajtuk. Ezek a szubjektumorientáltság és szelektív észlelés, az autopoézis, és a kompabilitás.

## 4.4 A véleményváltozás elméleti lehetőségének elemzése. Nahalka folyamatábrája a Káva Szobor című előadására vetítve

Mielőtt gyakorlati példákon, és konkrét előadásokon keresztül néznénk meg a véleményváltozás mértékét, szeretném elméleti síkon végigvinni a konstruktivista tanuláselmélet

A KÁVA kulturális Műhely 18 éve kezdte meg működését. Arcpoétikájukban szerepel, hogy „Olyan fórumként látjuk és láttatjuk magunkat, ahol a munkában, játékban résztvevők (színészek, nézők, kutatók, drámatanárok, rendezők) azt kutatják, hogy mit jelent embernek lenni a jelen társadalmában, mi a viszonyunk az általunk felvetett emberi, erkölcsi, társadalmi kérdésekhez és problémákhoz.” ARS - A Résztvevő Színházaként definiálják magukat. (KÁVA, 2014)

A Szobor című előadásuk része az Emlékezés drámái komplex színházi előadássorozatnak. A négy részből álló előadássorozat a magyar történelem máig ható, erőteljesen jelenlévő eseményével foglalkozik. Az Üres lap Trianonnal, a Kárpótlás a holokauszttal, a Jelentés az ügynökjelentésekkel, a Szobor pedig a cigányok elleni gyilkosságsorozattal foglalkozik.

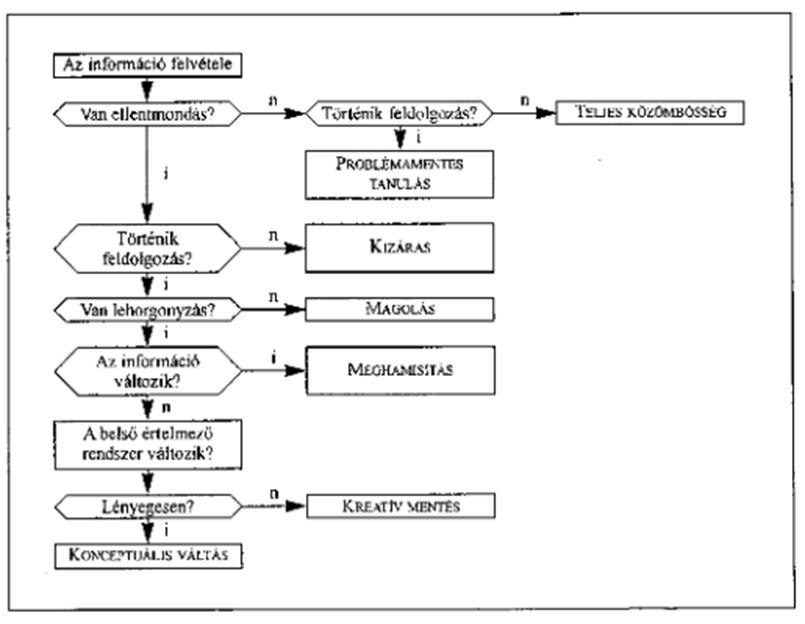
A mű alapja a 2008/2009-ben romák ellen elkövetett magyarországi gyilkosságsorozat volt. A kiinduló ötletet pedig az adta, hogy egy külföldi szobrászművész felajánlotta több érintett falunak is az általa elkészített emlékművet, de minden polgármester visszautasította azt.

A színdarabban hárman szerepelnek, három különböző nézőpontot képviselve. A játékteret is ennek megfelelően rendezik be, a három nézőtér-sziget között minden színésznek van egy saját kis tere. A nézők és a színészek közötti legnagyobb távolság 1,5-4 méter attól függően, hogy melyik szereplő teréhez ülnek közelebb.

A konstruktivista feldolgozás és konceptuális váltás lehetőségét a konstruktivista tanuláselmélet folyamatábráját követve szeretném megvizsgálni, amelyet a 1. ábra szemléltet.

Az „új információt felvételét” most annak a híre jelenti, hogy egy szobrász elkészített egy szobrot a roma gyilkosságok emlékére és felajánlja annak a falunak, amelynek lakói most a közönség tagjai. A képzeletbeli falu polgármesterét, a lányát, és annak udvarlóját, Marcit színészek játsszák a darabban. Mindhárman ismerték a megölt fiút, de Marcinak a barátja is volt. A polgármester nem szeretné a faluban felállítani a szobrot, mert nem akar felesleges indulatokat magára rántani, Marci természetesen felállítaná és el is éri, hogy legalább a falu nyilvánossága megismeri, a lány pedig fontosnak tartja az emlékezést, de nem tudja igazán kinek adjon igazat.

A résztvevők a szobor sorsának lehetséges formáiról játszanak, és döntenek majd szavazással a darab végén az egyéni kognitív struktúrájuknak megfelelően, vagyis végig mennek azon a kognitív tanulási folyamaton, amelyet Nahalka István következő ábrája szemléltet.



4. ábra A konceptuális váltás folyamat (Nahalka, 1997c)

Haladjunk mi is az ábrának megfelelően! Az első kérdés: ’’Van ellentmondás?” Vagyis a hozott kognitív struktúra, világlátás ellentmondásban van-e a látottakkal. Menjünk először a ’’nem” ágon tovább.

Lesznek olyan személyek a résztvevők között, akik meg vannak győződve róla, hogy emlékezni kell a gyilkosságokra bármilyen módon. A szobor felállításával való emlékezés ezért nincs ellentmondásban az általános értékrendjükkel, felfogásmódjukkal. A szobor felállításának lehetősége, mint új információ, ’’problémamentesen, asszimilációval” rögzítődik. A színházi előadás számukra megerősítést jelent és a felkínált alternatívák közül egyértelműen az emlékezni akaró fiú oldalára állnak, amelyet képviselni is tudnak a szavazáskor.

Lehet olyan néző, aki eljött az előadásra, de teljesen érdektelen számára a téma. Ők a „közömbös” ágra kerülnek, nem válnak valódi résztvevővé. /A vizsgált felnőtt csoport esetében ahogyan a …. sz. mellékletben olvasható, nem fordult elő. Ezt egyrészt a jegyvásárlás tényével bizonyították, másrészt későbbiekben elemzett előzetes véleménystruktúra tette lehetetlenné./ Szerintem olyan csoportoknál jelenhet meg a közömbösség, ahol a résztvevők (pl: diákok) nem maguk választják a darabot, hanem a vezetőjük (pl: a pedagógusuk), és ahol a tantermi előadás vagy a színházlátogatás egy kötelező program számukra. Azonban ezekre a diákra sem mondhatjuk, hogy teljesen közömbösek maradnak, és nem történik mentális, emocionális feldolgozás náluk, mert a tanórával ellentétben itt a „kívülállásnak” a „nem részvételnek” is van állásfoglalás jellege, sőt valamilyen hatás - az előadás végignézése által- az ő kognitív struktúrájukban is bekövetkezik. Az előadás végén történő szavazáskor lehet, hogy a „nem tudok dönteni” kategóriát választja és lehet, hogy nem ír a semmit a papírra, mégis elvisz egy történetet magával, és elviszi a színdarab hatását is.

A következő, amit vizsgálnunk, hogy akinél volt ellentmondás, annál ’’Történik-e feldolgozás?’’

A „nem” ágra a „kizáráshoz” itt ritkán kerülhet valaki, mert ez azt jelentené, hogy tagadja a szobor létezését és/vagy a felállításának a dilemmáját.

Ha valakinél van ellentmondás a szobor felállítása és a korábbi –előadás előtti- véleménye között, akkor legtöbbször megkezdődik a „feldolgozás”, elindul a két vélemény ütközése a személyes gondolatok szintjén, és a csoportos megbeszéléseken. Az ellentmondás két különböző gondolkodásmód mentén alakulhat ki. Az egyik, hogy a szobrot az előadás előtt még szilárd meggyőződéssel elhelyezte volna valaki a falu főterén, de az előadás és a többi résztvevő érveinek hatására, valamint a saját személyes részvételének megélt élménye által, elindul a fejében egy új gondolatsor, amely vitába száll a régi mentális struktúrával, és már nem akarja annyira felállítani. A másik az az eset, amikor semmiképpen nem állított volna szobrot valaki a roma gyilkosságok emlékére, de az előadás alatt ez a véleménye fokozatosan megváltozik.

A színpadon játszódó jelenetek és a csoportos megbeszélések mindkét esetben hatalmas befolyással bírnak a döntésre. A résztvevő személyeknek alkalma van megismerni mind a három szereplő álláspontját, érveit, valamint kifejteni a saját véleményét és meghallgatni a mások gondolatait.

A közönség aktív részvételnek több formája valósul meg. A színdarabban először újságírók csoportjává válik, akiknek alkalma van riportot készíteni a polgármesterrel arról, hogy mit gondol a szobrász ajánlatáról. Később kiscsoportos megbeszéléseken egyeztethetik, hogy mit jelképez számukra a szobor, mit szimbolizál, milyennek találják. A szobrot ekkor már a megölt fiú barátja Marci kicsomagolta, így elérhetővé tette a falu lakosai számára.

Kipróbálásra kerül annak az esetnek - a szereplőkre gyakorolt- érzelmi hatása, hogy nem állítják fel a szobrot. Erre vonatkozóan azt a játékot ajánlják a színész drámatanárok, hogy bárki beléphet a játszók terére és a letépett csomagolópapírok sűrűjében - a három szereplő egyikeként- bármit mondhat vagy tehet, amely szerinte kifejezi a szereplő szoborhoz való viszonyát, vagy az érzelmi állapotát.

A döntési pont az ábrán, hogy ha megtörténik a változás, az lehorgonyozódik-e a mentális burokban, és ha igen, milyen szinten történik meg az állandósulás.

Ha ’’nem”, akkor ’’magolás” oldalára kerülünk. Mikor lehet erről az előadás kapcsán beszélni? Például akkor, amikor az egyik résztvevő olyan kiscsoportban -legyen ez az emlékező barát csoportja- foglal helyet, amely markánsan érvel a szobor felállítása mellett. Szinte minden tag amellett van, hogy erkölcsi szempontból fontos a felállítása, mintegy intő jelként arra vonatkozóan, hogy ne történjen többet ilyen gyilkosság a faluban, csak az ő álláspontja más. Eljön az utolsó jelenet, amikor a drámatanárok, mint újságírók, megkérik a csoportot, hogy mondjanak egy utolsó gondolatot a három szereplő egyikeként. Ha ekkor az illető a csoportnyomásnak megfelelően, a gondolataival és érzéseivel nem megegyező módon reagál, akkor az csak egy percig lesz az ő „véleménye”. Kicsit olyan ekkor a szituáció, mint egy tanórán, amikor óra előtt „megtanuljuk” a képletet, de csak az óra végéig emlékszünk rá. Nem történt más csak magolás. Az is lehetséges, hogy ez fordított helyzetben alakul ki, és a csoport a félelem, vagy bármi más miatt a szobor raktáron maradása mellett érvel. Itt sem könnyű felvállalni az ellenérveket. Itt is lehet olyan, hogy valaki látszólag elfogadja a csoportvéleményt, de valójában nem éli meg a sajátjaként.

Ha egy foglalkozás alternatívákat kínál, akkor fel kell vállalnia, hogy el is utasíthatják a szobor felállítását. Ilyen esetben csak „tompítani” tudnak a színészek az elutasításon. Ha elutasítás lesz a játék végén a „faluközösség” szavazási eredménye is, az előadást három monológgal zárják, amelyben a szereplők a megölt cigányfiúval kapcsolatos élményüket elevenítik fel. Takács Gábor a polgármestert játszó színész-drámatanár így fogalmaz „Mégis legyen egyfajta emlékezés.”

Rákerülhetünk-e az „információ változás” ágra?

A „feldolgozás” folyamatában ritkán fordul elő olyan eset, hogy az „információ” megváltozik, pontosabban megváltoztatják, torzítják a résztvevők. Erre szerencsére kevés az esély egy színházi előadás során. Olyan sokféle aspektusból közelíti az előadás a szobornak, mint emlékezési formának a lehetőségét a darab, hogy sem az emlékezést, sem a romát, sem a gyilkosságot nem tudja tagadni egyetlen résztvevő sem, bármennyire szelektív észleléssel is rendelkezik. A „meghamisítás ágra” szerintem csak a színházból kilépve - és napokkal, hetekkel távolodva időben az előadástól - kerülhet valaki, és csak akkor, ha a gondolkodásának megváltozása nem volt olyan mélyreható.

A „belső értelmezési struktúra” megváltozása a legfontosabb eleme és a legnagyobb lehetősége a konstruktivista tanulásnak. Amennyiben ez csak részleges, és csak bizonyos elemeket érint, a gondolkodásnak adott szegmensében, akkor ’’kreatív mentésről” beszélhetünk. Az előadás kapcsán ez azt jelenti, hogy elfogadja valaki az emlékmű állításának szükségességét a gyilkosságok kapcsán, de nem tartja indokoltnak, hogy kiemeljék az illető roma származását. Az is lehet, hogy fontos számára az emlékezés, de ne szeretné, hogy ez szobor formájában jelenjen meg a nyilvánosság előtt.

A lényeges belső struktúraváltást, „konceptuális változásnak” nevezzük. Akkor beszélhetünk a szoborállítás kapcsán erről, ha valamely résztvevőben az előadás előtti hozzáállása, véleménye, attitűdje teljesen megváltozik az előadás végére, vagyis ha ellenezte a szobor felállítását, akkor most mellette lesz, vagy támogatta volna az előadás előtt, de az előadás után elutasítja. Látszólag ugyanannyi esélye van a két útnak. Az előadás azonban, ha ez direkt formákban nem is jelenik meg, akkor is képvisel egyfajta értékrendet és szellemiséget, amely egyértelműen a kirekesztés és a gyűlölet ellen hat.

Az előadás címe a „Szobor”. Első jelentéssíkon valóban arról szól a darab, hogy állítsunk-e szobrot egy fiú emlékének. Egy mélyebb rétege azonban az, hogy hogyan emlékezünk a rasszizmus áldozataira és mit teszünk ellene.

Nem a halott cigányfiú a főszereplő, hanem az élők, akiknek a jövendő sorsa a szobor felállításán, vagy a pincébe szállításán is múlik. Az élők közül sem csupán a három megjelenített figura, hanem a falu lakosai, a környező települések, és általa a társadalom. A színdarab valójában ezen a rejtett tartalmon keresztül nevel. Ezt erős hatásfokú és érzelmeket megmozgató színházi megjelenítéssel tudja véghezvinni. A résztvevők esetében így legtöbbször az elfogadás, a tolerancia és másság tisztelete irányában történik az elmozdulás.

(Nagyné, 2014, 68-69)

# A kutatás célja, hipotézisei, szervezése

## 5.1 A kutatás célja, hipotézisek felállítása

A kutatásnak két célja volt. Egyrészt annak bizonyítása, hogy ezek az előadások megfelelnek a konstruktivista elveknek. Másrészt, hogy az előadás sokszor véleményváltozást indukál, és ez összefügg-e azzal, hogy a hagyományostól mennyire tért el az előadás, mennyire volt elégedett a résztvevő a felkínált részvételi lehetőséggel, és milyen mértékben érintette meg. A következő hipotéziseket szeretném felállítani, majd igazolni:

Hipotézis 1: A véleményváltozás mértéke szoros összefüggésben van azzal, hogy mennyire tér el az előadás egy hagyományos színházi előadástól

Hipotézis 2: A véleményváltozás mértékét befolyásolja, hogy milyen mértékben kerül az előadás vagy foglalkozás hatása alá a résztvevő érzelmileg és szellemileg

Hipotézis 3: A véleményváltozás mértékét meghatározza a részvétellel való elégedettség.

Hipotézis 4: A véleményváltozás mértékét nem befolyásolja az életkor. Tehát a színházi nevelési előadások és a

Hipotézis 5: A hagyományos formától való eltérés és a személyes érintettség érzése szoros összefüggésben van egymással

## 5.2 A kutatás szervezése, a kérdőívek szerkezetének egyeztetése, a kérdéstípusok definiálása, és az eredmények értékelésének a társulatokhoz történő eljuttatása

A kutatást egyedül végeztem az elmúlt évek során. Az előadások esetében olyan színházi nevelési társulatokat kerestem, amelyek felnőttek számára is tartanak részvételen alapuló előadásokat. A társasjáték alapú előadásoknál szintén a felnőtteknek szóló előadásokat választottam be.

A tanítási dráma esetben elsősorban a saját foglalkozásaimat vontam be a kutatásba.

Az esetek 90%-ban csak kérdőív kitöltésére kértem meg a résztvevőket, de volt néhány alkalom, amikor interjúk készítésére is lehetőség volt.

A kutatásba csak olyan előadásokat vontam be, amelyet 16 éven felüli résztvevők számára tartottak, és megfelelt a konstruktivista tanuláselmélet kritériumainak, amelyet a tényleges kutatás előtt minden esetben külön megvizsgáltam meg, ahogyan ez az elkövetkezőkben bizonyításra is kerül.

Az előadásoknál ahhoz a társulati taghoz, vagy rendezőhöz fordultam, aki részt vett az előadás létrehozásában. Mindig előre egyeztettem vele a kérdőívek szerkezetét, és kérdéseit. A kérdéseknek három fajtája volt. Az egyik csoportja állandó volt minden előadás esetében, egy másik csoport, a lényegét tekintve nem változhatott, de megfogalmazási módja előadásonként eltérhetett, amelyet minden esetben egyeztettem a rendezővel, a harmadik kérdéscsoportnál arra kértem a rendezőt vagy társulati tagot, hogy ő tegyen javaslatot, az őket érdeklő kérdésekre vonatkozóan. Itt olyanokat is vártam, amely nem feltétlenül fontos az egész kutatás szempontjából, de az előadás készítőinek hasznos támpontot nyújthat az előadás fejlesztésével kapcsolatban, vagy alternatívák kidolgozásához. Ez sokszor az előadás fókuszpontjaira vonatkozott, de volt olyan is, ahol tágabb összefüggésben, társadalmi kontextusba helyezve kérdeztek rá nézőpontokra.

A kérdőív legfontosabb része a véleményváltozást néző kérdés volt.

A véleményváltozás kapcsán megvizsgáltam annak a lehetőségét, hogy olyan hatástanulmányt készítsek, amely elő-felmérést, utólagos vizsgálatot, valamint utókövetést is alkalmaz. Ezzel lehetőség lett volna az előadás előtti és utáni vélemény megismerésére, illetve a változás követésére. Sajnos egyik formára sem volt lehetőség.

Az elő-felmérést a vizsgálatba bevont résztvevők köre, és az előadások szervezése nem tette lehetővé, az utólagos összehasonlító hatásvizsgálat pedig így okafogyottá vált. Az előadások nagy része ugyanis nem középiskolás csoportokhoz kötődött, hanem dolgozó felnőttekhez, akikről az előadás előtt semmilyen információval nem rendelkeztünk, hiszen a jegyvásárlásukkor sem nevet, sem elérhetőséget nem adtak meg, sőt sokan csak pár perccel az előadás előtt vásárolták meg a jegyüket. Az a lehetőség maradt volna az elővizsgálathoz, hogy a nézőtérre való bejutáskor közvetlen az előadás előtt kell kitölteniük egy attitűdvizsgálathoz kapcsolódó Thurstone-féle skálára épülő kérdéssort, amely a jellege alapján meglehetősen hosszú, így a kitöltése nagyon sok időt igényelt volna. Ez egyrészt tovább növelte volna az előadáshoz kapcsolódó, arra tervezett időt, és tekintve, hogy az interaktív elemek miatt ezek az előadások egyébként is hosszúak, magában rejtette annak a veszélyét, hogy az előadás után már nem töltenek ki kérdőívet. Az előfelmérés nélkül az utólagos vizsgálatnak sem volt értelme. Az utókövetés pedig azt jelentette volna, hogy megkérjük a résztvevőket, hogy az elérhetőségüket megadva, néhány héten/hónapon belül töltsenek ki egy új kérdőívet, amikor már az előadás élménye leülepedik, csak a hozzáállásban és gondolkodásban jelennek meg változások. Ennek az újabb kitöltésnek és visszaküldésnek a valószínűsége nagyon kicsi volt. Erre abból lehet következtetni, hogy az íveket anonim módon töltötték ki, és azok aránya, akik mégis beírták a végére az elérhetőségüket, mert szerették volna megkapni a teljes tanulmányt összesen 4-5% volt.

A véleményváltozást így kizárólag a résztvevők saját bevallásai, érzékelései alapján vizsgáltam. Az általam választott vizsgálati módszernek viszont éppen az lett az előnye, amely látszólag a hátránya volt, vagyis, hogy nem objektív formában mérte a változást, azaz nem egy külső megfigyelő, vagy hatásmérő által került elbírálásra. A véleményváltozás erősségét ugyanis saját maguk adták meg a résztvevők, és amit egy külső szakember apró változásnak aposztrofál, azt az egyén önmagánál, önmagához képest szignifikánsnak tekinthet. A hatások viszonylagosak, ami az egyiknél jelentős, az a másiknál már egy régen meglépett apró elmozdulás. Fontos az is, hogy erről maga az illető vélekedik így. Ha egy résztvevő a nézőpontja megváltozását érzékeli, vagy ha megszületik egy elhatározás benne, például arra vonatkozóan, hogy ezentúl sokkal jobban figyel a körülötte lévő valamilyen szempontból hátrányos helyzetű csoportra, akkor ezt el kell fogadni tőle.

Volt ennek a fajta kérdezésmódnak egy másik előnye is. Ez pedig az járulékos hatás volt, hogy a véleményváltozás leírása, mintegy mások előtt való felvállalása révén, tovább erősödhet benne a gondolat, az elhatározás valami új felé. A változás ugyanis az esetek 99%-ban pozitív irányú elmozdulást takart, legtöbbször nyitást új dolgok felé, vagy más emberek könnyebb elfogadását.

A másik fontos érv amellett, hogy ezt a fajta kérdőíves formát alkalmazzam, az az volt, hogy a teljes kérdéssornak csak egy eleme volt a véleményváltozás kérdése, a többi kérdés megválaszolásánál éppen az előadásban való részvétel volt a feltétel.

A kérdések száma legtöbbször 12 és 13 között mozgott, a maximum 14, a minimum 9 volt egy kérdőíven belül. A kérdések mindegyike nyitott kérdés volt, vagy kiegészítésképpen tartalmazott nyitott kérdést. Ahol kiegészítésképpen szerepelt a nyílt kérdés, ott egy Osgood szemantikus differenciál skálájához hasonlóan felépített kérdés előzte meg. Az alapvető dimenziók itt a következők voltak: „egy hagyományos darabtól való eltérés”, a „darab általi érintettség”, a ’’ felkínált részvételi lehetőség”, és a ’’ véleményváltozás mértéke”. A skála nem -3-tól +3-ig terjed, hanem 1-től 5-ig, ahol az 1-es jelenti az ’’ egyáltalán nem” kategóriát, az 5-ös a „nagyon” vizsgáló kérdést is beleértve. Nem itempárokat használok tehát, hanem erősségi skálát. Ezeknek az értékeknek a megadása után lehetett indoklásokat, példákat írnia a résztvevőknek a hozzájuk kapcsolódó nyitott kérdésekre.

A többi kérdés csak nyitott kérdés volt - skálás megadási lehetőség nélkül-, amely szabad válaszlehetőséget biztosított két sorban. A kérdőív tehát alapvetően kvalitatív adatok összesítést és elemzését irányozta elő számomra. Ez úgy volt lehetséges, ha kérdésenként olyan gyűjtőkategóriákat képezek, amelyekbe minden, - kérdőívbe beírt- válasz besorolható. A válaszokat excel táblába rögzítettem, majd ezekből gyűjtőkategóriákkal dolgozva, kérdésenként további 4-6 csoportot képeztem.

Tehát minden előadásra külön kérdőív került elkészítésre. A mellékletben szerepel a Pusztai messiások (10.1.1 sz.), és a Zéró tolerancia kérdőíve, amelyből azt a részletet mellékelem, amely a Pusztai messiások kérdéseitől eltérő kérdéseket tartalmazza (10.1.2 sz.).

A kitöltés előtt, ha középiskolás fiatalokat vizsgáltam, minden esetben felvettem a kapcsolatot a szervező pedagógussal, akikhez a társulat tagjai adtak elérhetőséget vagy ők mutattak be számára az előadás előtt.

Az előadás után, még a kérdőívek kitöltése előtt, bemutatkoztam és elmondtam a kutatás célját és várható eredményeit.

Minden előadásról feljegyzéseket készítettem a felajánlott interakció formájáról (munkaforma/konvenció), a részvétel módjáról, a valós és a névleges döntési pontokról, a résztvevők aktivitásáról, és ugyanazon előadás más-más résztvevői csoportjainál megjelenő különbségekről. Ahol a személyes foglalkozásvezetés után pedig leírtam a személyesen megélt tapasztalataimat. Az előadások elemzéséről általában 15-22 oldalas tanulmányt készítettem, amelyet elküldtem az alkotóknak, ha volt, akkor a résztvevő pedagógusnak, és ha kérték ezt -az e-mail címük megadásával-, akkor a résztvevőknek maguknak. A tanulmányokat, amelyekből ez a dolgozat építkezik az 10.2 számú melléklet tartalmazza.

## 5.3 A megkérdezettek köre és átlagéletkora

A kutatásom fókuszában elsősorban fiatal felnőttek és felnőttek szerepeltek, ezért csak azokat a programokat vontam be a kutatásba, ahol az alsó korhatárt 16 év volt. Azért volt szükség a kutatás kiszélesítésére, a majdnem felnőttek által, mert nagyon kevés színházi nevelési előadás szól az idősebb korosztály számára.



5. ábra A kutatásba bevont programok köre, tanulási fókuszterülete, és a bevontak átlagéletkora

# Konstruktivizmus és véleményváltozás a gyakorlatban

## 6.1 Hogyan tud felülemelkedni a drámapedagógia a konstruktivizmus által definiált korlátokon, és hogyan használja ki a lehetőségeket, amelyet az embereknek tulajdonít? A konstruktivizmus elveinek gyakorlati példákkal való igazolása.

Mielőtt rátérnék a konkrét példákra, minden esetben megadom a kulcsfogalmak elméleti hátterét. Az előadások/foglalkozások közül szinte minden előadásra jellemző minden kulcsfogalom, de mivel terjedelmi okokból nem kerülhet sor az összes előadás elemzésére, ezért kulcsfogalmanként három előadást választok minden fogalomhoz. Mindazonáltal érdemes minden előadásról elolvasni az elemzéseket, hogy egy-egy kiragadott jelent, történés, amely itt szerepel egy tágabb összefüggésben is értelmezni lehessen.

Az előadások ismérvek szerinti beosztását szemlélteti a következő táblázat.



6.ábra A kutatásba bevont programok ismérvek szerinti beosztása

Szubjektum-orientáltság, szelektív észlelés:

A szubjektum-orientáltság mint a konstruktivizmus egyik legfontosabb eleme élesen szemben áll az objektivista megközelítéssel, amely szerint létezik egy objektív tudás, amelyet mindenki egyformán értelmez. A konstruktivizmus szerint mindenki a saját valóságát konstruálja a világról, önmagáról és másokról, saját kognitív és emotiv struktúrával rendelkezik. A felnőtteknél ezek a struktúrák sokkal kiépítettebbek, mint a gyermekeknél. A klaszterek, gráfok, amelyek mentén tudásuk és érzelmeik felépülnek zártabbak, megkövesedettebbek, amelyet a hosszabb élettörténet és az addigi formális és nonformális tanulás épített fel.

Az ember kognitív rendszere egyensúlyra törekszik. Az alapstruktúrát alkotó elemek radikális változása ezért nagyon nehezen megy végbe.

Az emberi életkor előrehaladtával egyre növekednek a különbségek a világlátás, a műveltség, az értékrend és az erkölcsi felfogások tekintetében.

A dráma figyelembe veszi ezeket a különbségeket, sőt erre épít. Nincs drámai szituáció, amely ne éppen ezeknek a különbségeknek a konfliktusán alapulna. Azért van szükség drámaandragógiára, hogy ezeket a különbségeket, - amelyek a beszélgetésekben és a cselekvésekben jelentkeznek- nyilvánvalóvá tegyük és megpróbáljuk közelebb hozni egymáshoz.

A saját értelmezési keretünk alakításáért magunk viseljük a felelősséget. A drámás foglalkozáson való részvétel önkéntes, annyi és olyan szerepet vállal fel valaki, amennyit szeretne. Viszont, ha benne vagyunk a folyamatban a dráma a látás, hallás, tapintás érzékszerveit is bekapcsolja, így intenzitása megegyezik a valóságos formákkal, ezért tud olyan erősen, katartikusan hatni.

A tanulás az asszociációkon keresztül működik. Kapcsolat jön létre az érzések, képzetek között, időbeli térbeli együttjárás, hasonlóság, ellentét és ok-okozati összefüggés alapján. A tudat, mint newtoni törvények és az atomok kapcsolódását leíró összefüggéseknek engedelmeskedő mechanikus képződmény jelenik meg. írja. (Pléh Csaba, 1994). A dráma első számú kérése, hogy „Képzeld el!”, a bevezetőben mindig szerepel, hogy „Most arról fogunk játszani, hogy...” Ez az asszociációk tárházát nyitja meg. Mindenkiben keletkeznek asszociatív fogalmak és a dráma előhívja azokat. Itt nem kerül elmarasztalásra, ha valakinek egészen más jut róla eszébe, mint a többieknek.

A másik ember értelmezési keretéhez nincs hozzáférésünk, mert a konstrukció személyes folyamat, csak áttételesen tudunk hatni rá. De a személyes folyamatra hatni lehet és leginkább az érzékeken keresztül. „Szükséges, hogy a megismerés mindig az érzékszervektől induljon ki, semmi sincs ugyanis az értelemben, ami nem volt meg előbb az érzékekben”. (Comenius, 1992, 287)

Az Eszter hangja című előadásnál a résztvevők szubjektív észlelése különböző volt. Volt, aki a saját sorsára ismert rá, volt, akinek a hatalom és a karrier kapcsolatáról szólt a darab. Néha egymással gyökeresen ellentétes dolgokat hívott elő az emberekben. Az egyiknek a „szabadság levegőjéről” szólt, a másiknak az „emberi gonoszság hihetetlen mértékéről”. A 10.2.10-es számú melléklet tartalmazza a különböző megközelítési módokat, amelyeket az előadás hívószavaként adtak meg a résztvevők.

A Lady Lear esetében nem csak objektív megközelítés nincs, hanem objektív megoldás sem. A nézők az idős szülő ellátásáról gondolkodva is ki is mondják, hogy nem lehet racionálisan szemlélni az elhelyezését és a gondozását, mindenkinek a saját élete és körülményei határozzák meg milyen formában oldja azt meg. Amikor arra kérdeztek rá a kérdőívben, hogy szerintük kinek kell szerepet vállalni az idősek gondozásában, akkor sokan a gyermekeket írták, de rögtön utána valaki az unokát, valaki a szélesebb családot, esetleg testvéreket, még mások az államot, vagy különböző szervezeteket, szakembereket.

A Zéró tolerancia esetében a kérdés az iskolai szabadságról, illetve annak határairól szólt.

Itt a szubjektív vélemények olyan garmadájával találkozhattunk, amelyek néha homlokegyenest ellentmondásban vonnak egymással. Volt, aki úgy ítélte meg a dolgot, hogy a tanár –diák szerelem elfogadható, még másvalaki számára teljesen elítélendő. Annak megítélése például, hogy melyek azok a határok, amelyeket nem lehet átlépni egy iskolában nem csupán résztvevőnként, de a csoportok átlagában is jelentősen eltértek.

7.ábra a Zéró tolerancia előadás résztvevőinek ’’Hol vannak a határok?” kérdésre adott válaszai

A diagramon látható, hogy mennyire másként ítélik meg a csoportok a határok típusát. A válaszokból az is kiderült, hogy az adott kategórián belül is jelentős eltérések voltak. A teljes tanulmányt a 10.2.6-os melléklet tartalmazza.

A másik ismérv a szelektív észlelés kategóriája volt, ezt azt jelenti, hogy a korábbi ismeretünk világlátásunk nem engedi meghallani azt, amit nem akarunk, vagy csak azt szeretné meghallani, amit könnyen be/el tudunk fogadni. A drámás foglalkozás nem csupán felismeri és elismeri ezt, hanem felmutatja és túl is lép ezen, szembesítve a résztvevőt a meg nem hallott érvekkel és nézetekkel. Szinte spalettát tart a felnőtt elé, amelyre résztvevőként muszáj ránéznie, és látnia kell, hogy ha nem is illik az addigi mentális, érzelmi konstrukciójához az adott vélemény, akkor is létezik, jelen van egy másfajta felfogás, megközelítési mód.

Az Eszter hangja című előadásban, az egyik néző, aki akkor szembesült saját korlátaival, amikor más résztvevők felálltak és elindultak a hatalom képviselői felé, akkor „fel sem merült bennem a lázadás gondolata”, mert ”én csupán a meglévő korlátok közül akartam kibújni, vagy abban egy még elfogadható megoldást találni”. Megdöbbenve, majd később otthon „sírva realizálta”, hogy a lázadást valahol letette a kelléktárából az idők során.

A Lady Lear előadás résztvevőinél a szelektív észlelést ott érhetjük tetten, amikor elmesélik az új nézőpontokat, amellyel gazdagodtak. A darab előtt elsősorban a gondozó gyermek pozíciójából látták a problémát, és elsősorban feladatként közelítettek hozzá. Az előadás után a szülő szemszögéből is ránéztek a szituációra.

Konceptuális váltás**:**

Ez az egyik olyan fogalom, amely a legközelebb áll a drámaandragógiához, mintegy tökéletesen lefedi a célját és a legfontosabb működési elvét.

A dráma célja éppen az, hogy új értelmezési kereteket alkosson és lehetővé tegye, hogy ezekben a keretekben a résztvevők létezzenek. Nem csak megmutatja az új struktúrát, hanem biztosítja a kipróbálását. Ez olyan lehetőség, amely egyrészt elősegíti a konceptuális váltást azáltal, hogy megmutatja a működőképességét, másrészt megnehezíti a régi már elhagyandó, „leteendő” struktúrában való létezést, nyilvánvalóvá téve a működésképtelenségét. Tovább erősíti a konceptuális váltás lehetőségét a nyilvánosság ereje, hiszen a folyamat az alternatívákba helyezkedés, a megoldási módok kidolgozása a csoporton belül zajlik nem magányos tevékenység. Általában mélyreható erkölcsi kérdésekről beszél a dráma, amelynek a drámás feldolgozása után nem lehet továbblépni állásfoglalás nélkül egyéni szinten sem. Ez lehet egy megbeszélés során nyilvánosságra kerülő vélemény, de lehet belső folyamat is. A drámás foglalkozásnak persze lehet az a következmény, hogy megerősödik a régi struktúra,- tehát konceptuális váltásra nem kerül sor-, de ez mindenképpen mérlegelés eredményeként jön létre. A dráma ereje éppen abban rejlik, hogy értékvizsgálatra késztet.

A konceptuális váltást elősegítésének egyik feltételeként említi Nahalka István a szociális nyomást, „vagyis olyan, a társas környezet által kifejtett, szociális hatás, amely az új elmélet elfogadására sarkall, természetesen olyan emberek részéről, akik fontosak, akiknek ad a véleményére.” (Nahalka, 1997b) A drámás foglalkozásoknál a társas környezet adott és ha a tanulóközösség tartós közege a felnőttnek, akkor olyan emberek is körülveszik a drámajáték során, akiknek ad a véleményére.

A drámás foglalkozásoknál a konceptuális váltás végbemehet katartikusan és gyorsan, de a „szülő- fogalmak” fokozatosan háttérbe kerülése egy folyamat is lehet, amely a drámás élménnyel indul el és egy gondolkodási folyamatban ölt testet. A fiktív szituációban megélt csoportos élmény továbbgondolódik, munkál a résztvevőkben és mintegy búvó patak elindul a felszín felé új világlátást a részesének, aki ezután az élet valós szituációiban már nem cselekedhet, nyilatkozhat úgy mintha nem lett volna a részese a drámának. Sokszor ad bátorságot a konceptuális váltásra, hogy a kitalált, felépített keretek között az új fogalomrendszer már működött.

Fontos felnőtteknél a nyelvi konstrukciók változása is.” Valóságkonstrukcióink nyelvi konstrukciók is egyben” és e kettő között – mind individuális és társadalmi szinten, mind a hétköznapi és például az irodalmi vagy a tudományos nyelvek szintjén, strukturális csatolás áll fenn.” (Monoriné, 2008) Az egy tanulási folyamat eredménye már önmagában is, ha ki tudjuk fejezni a kognitív struktúránkba létrejött gondolatokat. „Természetesen abban, hogy ez spontán vagy tudatosan vezérelt műveletek során jön létre, hatalmas egyéni különbségek lehetnek”, és e tényező figyelmes kívül hagyása minden alacsony hatékonysággal működő oktatási folyamat egyik legfőbb oka.

A drámaandragógia figyelembe veszi ezt a kettősséget és segít a résztvevőknek a leküzdésében. Olyan fejlesztő folyamat megy végbe, amely biztosítja a résztvevőknek a különböző verbális, képi, írásos kifejezés változását és gondolataikhoz igazítását.

Három előadáson keresztül szeretném érzékeltetni ennek a konceptuális váltásnak a lehetőségét.

Az EKH érzékenyítő foglalkozást a Fedél Nélkül című újság hajléktalan munkatársai tartják 17-18 éves fiatalok számára. Öt csoporthoz kísértem el az előadókat. A legerősebb gondolkodás-, és hozzáállásbeli változást az egyik elit gimnáziumnál tapasztaltam. Az előadás előtt úgy gondolták, hogy “minden hajléktalan a saját hibájából lesz hajléktalan”, olyan emberek akik “alkoholizálnak”. Az egyik válaszadó leírta, hogy azt hitte, hogy “hajléktalanok, csak a rossz emberekből lesznek”, egy másik diák “lusta, kitartás nélküli embereknek gondolta mindegyiket”. A válaszokból látszik, hogy sokan teljes mértékben a hajléktalan embereket hibáztatták a sorsukért. Az előadás közben viszont ez lassan, de stabilan felülíródott. Arra a kérdésre, hogy miben változott a résztvevő gondolkozása ilyen válaszok születtek:

“Már nem nézem le őket”, “fontosnak tartom most már, hogy foglalkozzunk velük”, “már máshogy fordulok a hajléktalanokhoz”. Néha csak egy olyan megjegyzésből derül ki a változás, mint “nem gondoltam, hogy ilyen kedvesek”, “olyan normálisak voltak”, “ha nekem ez lenne a sorsom, én nem biztos, hogy kitartanék”. Az előadás egyik célja természetesen az, hogy a fiatalok megismerjék a hajléktalanok sorsát, de emellett, vagy ezáltal a legfontosabb, hogy megszűnjön a tőlük való idegenkedés, a lenézés, az elfordulás. A foglalkozáson ezt a szerepcsere érte el. Egy játék keretében a hajléktalan előadók lettek a „többiek”: járókelők, rendőrök, a környék lakói, vasúti ellenőrök, tüdőszűrő orvosok, a fiatalok pedig a hajléktalanok. A megélt szituációkon keresztül megtapasztalták, hogy vegzálják, megvetik, elüldözik őket, hogy keresztülnéznek rajtuk és a fejük felett döntenek a sorsukról. ( Az idézetek a 10.2.1 számú mellékletben található az előadás részletes elemzéséből származnak, amely tartalmazza a többi gimnáziummal való összehasonlítást is.)

A Cím nélkül előadása hasonló módon, de idősebbeknél (átlagéletkor: 32 év) éri el ugyanezt a hatást, sőt még erősebb is a váltás, mert az érzékenység változása, a személyes cselekvés igényének kialakulásává erősödik.

“Képesek leszek nyitottabban állni a jelenséghez, és segíteni.”

“Megpróbálok nyitottabb és segítőkészebb lenni velük. Eddig úgy gondoltam, hogy biztos maga miatt jutott ilyen helyzetbe.”

“Sokkal jobban fogok figyelni rájuk, ha merek, szóba is állok velük. “

“Motivál, hogy személyes kapcsolatba lépjek a hajléktalanokkal”

“Eddig sem voltam indifferens, de nagyon más valakinek az életébe belebújni és úgy dönteni.”

A harmadik foglalkozás a közfoglalkoztatottaknak tartott tanítási dráma, ahol egy olyan témában történt konceptuális váltás, amely szerepelt ugyan a tanítási terület meghatározásakor, de nem volt központi probléma. A tanítási dráma fókuszában egy olyan lány állt, aki nagyon hamar bölcsödébe akarja adni a gyermekét (még nincs 9 hónapos), mert rúdtáncosként szeretne érvényesülni, miközben a nagymamája, aki felnevelte, szintén munkába kell, hogy álljon, mert különben nem szerez nyugdíjjogosultságot. Kinek van joga, lehetősége dolgozni, kinek kell a másikért felelősséget vállalni. A lány miközben harcol a munkalehetőségért a tanítási dráma felépítése alapján. kialakult

A tanítási dráma során nagyon erős érzelmek szabadultak fel, hatalmas viták voltak a szereplők hozzáállását és jellemét illetően, és meglepő következtetéseket vontak le a saját életükre vonatkozóan. Félelmetes volt az az erő, amellyel játszottak.

Ez a kisbabának a sorsa feletti vita volt. Először mindenki be akarta rakni a bölcsödébe. Érveltek a nagymama munkába állása mellett, a lány pénzkeresetének fontossága mellett, de mindkét esetben bölcsödébe került volna a csöppség. Egyszer csak megszólalt valaki:

Figyelj, ha veled többet törődnek, nem jutsz ide !!

Utána arról beszélgettünk miért fontos kisgyermekkorban a szülői energia, a minőségi figyelem, mikor célszerű közösségbe vinni a gyermeket, mikor adunk többet számára, ha megveszünk neki, amit tudunk, vagy ha biztosítjuk a tanulását.

Ekkor jegyezte meg az egyik hölgy, hogy milyen jó lett volna, ha ő befejezi a középiskolát, most kapna munkát!

A foglalkozás után kialakul egy kötetlen beszélgetés. Itt elsősorban a személyes élettörténetek domináltak. Arról beszéltek a résztvevők, hogy kinek hány éves gyermeke van, és mikor adta bölcsödébe, ott része van-e ugyanolyan figyelemben és törődésben, mint otthon. A csoport arra jutott, hogy két éves korig otthon kellene maradni a kicsinek.

A konceptuális váltás egy olyan anyánál következett be, akinek 9 hónapos kisfia van otthon és éppen azon gondolkodott, hogy bölcsödébe adja.

Már pakoltunk, amikor megjegyezte: „Hát azt hiszem jobb lesz, ha nem adom be még egy évig a fiam! A teljes tanulmányt a 10.2.7-es melléklet tartalmazza.

Autopoézis:

Autonóm, önszervező egyén mindenki, és környezetéből annyit fog fel, amennyire az saját struktúrájának megfelel.

Maturana és Varela szerint az „élet fejlődése nem elsődlegesen a környezeti feltételekhez való alkalmazkodással magyarázható, hanem relatíve önálló, működését tekintve zárt önfenntartó, önszervező folyamatként.” (Maturana-Varela 1987, 50)

„A felnőttek idegrendszerük autopotézisének megfelelően „saját fejük után mennek”, tanulásuk kívülről nem irányítható, csak saját akaratukból tanulnak. (Feketéné, 2002) Tanításra szükség van, de az erőszakos forma (bumeráng effektushoz) vezet, ellenállnak a tanulásnak. A drámás eszközök alaptulajdonsága, hogy nem kényszerítik rá a tanulást senkire, úgymond erőszakmentesek.

A tanulás azonban sokszor előbb végbemegy,- mint esetleg más módszereknél- éppen a figyelem lefoglalása és a bevonódás erős mértéke által. A résztvevőknek egyfajta áramlatélményben van részünk, amelyet a drámás foglalkozás megtart bennünk a foglalkozás elejétől a végéig.

A figyelem ugyan korlátozott és rajtunk múlik, hogy „ráirányítjuk valamire, mint egy energianyalábot” vagy „rendszertelenül, ötletszerűen szétszórjuk” (Csíkszentmihályi, 2010, 58.), de a drámánál ez olyan, mint egy kézfogás, jön feléd egy élmény kinyújtja a „kezét” és nem tudod nem megfogni azt.

Az áramlatélmény után az emberi „én felépítése komplexebb lesz, mint előtte” (Csíkszentmihályi, 2010, 59). Egyfelől differenciálódik, másoktól különböző lesz, másfelől integrálódik „az énen kívülálló eszmékkel, emberekkel, dolgokkal” sikerül kapcsolatba lépnie. A kettő egyszerre van jelen, mégpedig az integrálás által. Hiába vagy autonóm ember mégis közösségben létezel. A drámás tevékenység szükségességére József Attila adja meg a legjobb érvet: „Hiába fürösztöd önmagadban, csak másban moshatod meg arcod!” (József, 1924, 162 )

Az autópoézis kulcsfogalmát leginkább a Social S.O.S egyik előadásával tudnám bemutatni. Három előadásukat kísértem el, az egyiknél - Petzelt József Szakgimnáziuma és Szakközépiskolában- riportot készítettem két résztvevő diákkal, a másik kettőnél kérdőívet töltöttek ki a résztvevők. A szakgimnáziumban a riportra szerencsére éppen azok jelentkeztek, akik az előadás során aktívak voltak. A történet szerint egy képzeletbeli szigetre érkező telepeseket játszottak, akiknek a célja egy új kolónia érkezésének előkészítése, de meglövik az őslakosok által szentként tisztelt fehér tigrist, amiért azok nem adnak számukra nagyobb területet. A történet csúcspontja, amikor egy láthatóan beteg bennszülött közeledik feléjük csónakkal, és el kell dönteni, hogy segítsenek neki, vagy hagyják a sorsára. A két fiú – akik később a riportalanyaim voltak- amellett kardoskodtak, hogy ne engedjék őket közelebb, sőt lőjék le őket, ha lehet. A riport során elmondták, hogy két különböző népnek nem kell egymáshoz alkalmazkodnia, hanem győzzön az erősebb, és különben se engedjünk be bevándorlókat. Amikor arról beszélgettünk, hogy itt gyakorlatilag ők voltak a bevándorlók egy másik civilizációba, akkor elgondolkoztak. Amikor a beszélgetés végén, már a darabtól függetlenül arról kérdeztem őket, hogy mik a céljaik, az egyik végzősnek konkrét tervei voltak egy németországi munkavállalásra vonatkozóan, célvárossal, cukrászmunkával. A búcsúzásnál furcsán nézett rám, amikor zökkenőmentes befogadást kívántam neki, az idegen kultúrában. Igazából az előadás és a beszélgetés együtt hatott rá.

A másik két csoport esetében a kérdőívekre adott válaszai jelzik az önálló struktúra meglétét és az abból való kilépést. Az egyik ilyen kérdés az volt, hogy miben változott a gondolkodása a témában.

A Cím nélkül előadásából egy jelenetet szeretnék kiemelni, amely a végigkísért öt előadás mindegyikén hasonló döntést indukált. A résztvevők három csoportban dolgoznak, minden csoport az adott hajléktalan szereplő segítője, belső gondolkodója, döntnöke, aki meghatározza, hogy egy-egy szituációban hogyan vegyen részt a színész karaktere. Két férfi és egy lány színész játssza a hajléktalanok szerepét. A lány takarítást vállal, és egyszer a vállalkozó megkéri, hogy mossa ki a törülközőket, amelyet egy csapnál tesz meg, így kiderül, hogy nincs lakása, és a vállalkozó el akarja zavarni, és nyújt felé egy 20 eFT-ost. A csoport ekkor arról dönt, hogy kérje az egész havi bérét, vagy vegye el a pénzt. Minden általam látott előadáson úgy döntöttek a résztvevők, hogy álljon-e ki az igazáért, és követelje a havibérét. Minden előadáson azzal szembesültek, hogy döntésük nyomán elzavarja a lányt a vállalkozó, és még a 20 eFt-ot sem kapja meg. Itt is tanúi lehetünk annak, hogy a résztvevők gondolkodását a korábbi struktúrája határozza meg, vagyis ami náluk korábban működött és, mint ilyet felvett a ’’ megoldási módok kelléktárába” azt most is megpróbálta használni. A tanulási folyamat most is az áramlatélmény hatására jött létre, hiszen a résztvevők a ’ saját ’ bőrükön tapasztalták meg, hogy a hajléktalanságban csak kiszolgáltatottság van, és nem jogos követelés. (A teljes tanulmányt a 10.2.3 melléklet tartalmazza)

Rekurzivitás:

A másik fontos kulcsfogalom, amelyet a dráma sajátjának mondhat az a rekurzivitás. A dráma erőteljesen épít a korábbi ismeretekre, tapasztalatokra, használja a cirkuláris kölcsönhatások rendszerét, hogy „nemcsak a jelen befolyásolja a jövőt, hanem a jövőről való elképzeléseink a jelenben is valóságként hatnak.” (Feketéné, 2003). A dráma sokszor él azzal a lehetőséggel, hogy előre és hátra mozog az időben, azaz váltja az idő síkjait. A jövő alternatívákban jelenik meg, tehát a hatásokat és visszahatásokat több variációban ki lehet próbálni.

A tanulás egy olyan folyamat, amelynél mindig visszatérünk a korábban tanult ismeretekhez. „A mentális hálózatunkba” sem lineáris módon épülnek be az új ismeretek, hanem cirkuláris kölcsönhatások révén.

Erre a kulcsfogalomra a legjobb példa a hajléktalan csoportnak tartott foglalkozás során megtapasztalt cirkuláris hatás. Egy hétvégi tréning keretében tartottam foglalkozásokat a Fedél nélkül újság munkatársainak. Egyrészt az EKH foglalkozás jeleneteit fejlesztettük, gyakoroltuk, másrészt egy tanítási drámát vezettem a csoport számára. Márton Gábor Lépcső című tanítási drámáját adaptáltam a csoportra. Itt olyan célokat, feladatokat, biztonsági faktorokat kell keresni a fókuszban lévő kisgyermekkorától egy hajón élő zongorista számára, amelyek ráveszik arra, hogy a hajóról leszálljon. Itt a jövőfelfogás visszahatott a jelenre. Ha valaki pozitívan gondolkodott arról, hogy Dannynek sikerül önállóan is léteznie, esetleg még zongoristaként is érvényesülnie, akkor ez kapitánnyal való beszélgetésére, a búcsújára, az önbizalmára is hatott, ha ez nem volt meg, akkor minden mondat, amelyet a szereplők a jövőből küldtek számára hátráltatta ezt a folyamatot. A csoportnak végül majd minden tagja „leszállította” Danyt, de ezt erősen meghatározta az az érzéstömeg, amelyet a csoport a jelenlegi lelkiállapotáról gondolt, írt, festett, vagy hangszeres előadásában ábrázolt. Olyan volt, mint egy tánc, oda-vissza hatott, ha a korábbi általuk leírt Danynek szánt biztató mondatokat, és új élmények lehetőségét olvastam fel, akkor mindenki lefelé lépett a lépcsőn, ha az akadályok kerültek elő, amelyet szintén ők vetettek papírra, akkor a lépcsőn visszafelé vezetett az út, majd fordítva. Olyan is volt, aki számára ugyanaz a mondat az új kihívás felé vitte Dany-t, de olyan is, akinél ez visszafogó erő volt, nem vonzó lehetőség. A ’táncba’ így a hullámzás mellett forgás is került.

A másik foglalkozás, amelyben meghatározó a rekurzivitás, az a szociális kompetenciafejlesztés, amelyet egy pszichológus egyetemi tanár és én, mint a gyakorlatok vezetője tartottunk a Pannon Egyetem MA képzésen résztvevő pedagógusainak. A foglalkozás 90%-a interaktív módon fejlesztett kooperatív tanuláselméletet. A végén megkérdeztem a résztvevőket arról, hogy volt-e olyan új ismeret, forma, amelyet alkalmazni szeretnének.

Viábilitás:

A dráma figyelembe veszi, hogy egy ismeretet, elvet, értéket csak akkor építünk be a saját struktúránkba, ha az megkönnyíti az életben való tájékozódásunkat, segít elérni a céljainkat, életképesebbé tesz bennünket. Az egyén számára, ami működőképes és szociálisan elfogadott az segíti az életben maradást. A drámaandragógiai foglalkozás során egyrészt a probléma, konfliktus megoldására kidolgozott alternatíva a játék során bizonyítja a működőképességét, másrészt mindez csoportos játék formájában történik, amely azt jelenti, hogy az elgondolás szociális környezetben is működik.

Glasersfeld azt mondja, „nem lehet egyértelmű megfeleltetés a tudás és a valóság között, mégpedig azért, mert nem helyezhetjük magunkat „kívülre”, be vagyunk zárva saját érzékeink világába.” (Glasersfeld, 1995) A tudásnál nem az fontos számunkra, hogy igaz vagy hamis, hanem hogy adaptív-e az ismeret számunkra, elősegíti-e az alkalmazkodásunkat. A konfliktus megoldásáról azonnal látszik, hogy adaptív-e, ha igen kinek az életképességét növeli, elősegíti-e a csoport egészének problémamegoldását vagy sem. Akik részt vesznek a foglalkozáson, azon dolgoznak, azt tanulják meg, hogy hogyan lehet egy élethelyzetet megoldani, egy dilemmát feloldani. Igaz ez a tanítási drámára, és a színházi nevelési előadásokra is.

Az egyik példaként, a már korábban is említett Sosial S. O. S előadások közül a választottam Mozgásjavító iskola diákjainak tartott foglalkozást választottam. Az előadás során a diákoknak bevándorlók szerepében kellett eldönteniük arról, hogy mi legyen a sebesült bennszülöttel. Két bennszülött hajóval közeledtek feléjük - őket a színész drámatanárok játszották-. Az egyikük nagy fájdalmat mutat és fogja a lábát, tehát egyértelmű, hogy megsebesült valahol. Ennél a jelentnél a fiatalok elindultak a kerekesszékkel feléjük, és -mivel a szerep szerint nem volt közös a nyelvük-, mutogatták, hogy nem akarják őket bántani, sőt segíteni akarnak a sebesülten. A katartikus pillanat akkor jött el, amikor az egyikük azt javasolta, hogy tegyék fel a kezüket, hogy lássák, hogy nem akarják bántani őket. A jelenetben ez teljesen indokolt és elfogadható történés volt, de amikor egy pillanatra megmerevedett ez a kép, és nem mozdult senki, mi, akik kívülről láttuk az életképet, nem tudtuk nem észrevenni a dolog hihetetlen abszurditását. Ott áll a diákok előtt két felnőtt, teljesen épp ember, és az egyik hiába görnyedt fájós lábú, még így is feléjük magasodik, és a fiatalok a kerekesszékben teszik fel a kezüket, hogy elhiggyék nekik ezek az ép emberek, hogy nem fogják bántani őket. Ezt természetesen csak a külső szemlélő vette észre, ők nem, mert olyan erős volt mindkét oldalon a beléélés.

/Sajnos erről a pillanatról nem készült fénykép, mert zavaró lett volna. Egy másik, a megbeszélésről készült képet a 10.2.5 melléklet tartalmazza/

Ilyenkor arra gondol az ember, hogy olyan mélyen, erősen hat a dráma, hogy teljesen el tudják felejteni a fizikai mozgásképtelenséget általa, sőt fenyegetőnek érzik magukat. Lefordítva ezt a konstruktivizmus nyelvére, a fiataloknak a dráma segített beépíteni azt a képességet, hogy lehetek én is meghatározó, a dolgok mozgatója, mert ezektől elég viábilisnek érzem magam.

Kompatibilitás

A felnőttek tanulásáról sok elmélet látott napvilágot. Van, amelyik a „tanulási képességek elkerülhetetlen csökkenéséről szól, mások a határtalanságát hangsúlyozzák”. A „konstruktivizmus szerint a tanulást az élettörténeti, egyben tanulástörténeti tapasztalatok határozzák meg.” (Feketéné, 2002, 32) Maturana „nem azt hallják meg..” kezdetű idézete Siebertnél úgy módosul, hogy „Nem azt tanulják meg, amit „mondanak” nekik, hanem azt amit relevánsnak, jelentéssel bírónak, integrálhatónak éreznek.” (Siebert, 1997)

A felnőttek kiépítettebb struktúrával rendelkeznek, mint a gyermekek, jellemzőbb rájuk az asszimiláció a háló „továbbszövése”, mint az akkomodáció vagyis „újraszövés”, alkalmazkodás.

Ezen a kompabilitási folyamaton a felnőtteknél a kereszttérképezést tudjuk használni, mint túlmutató, továbbvivő erőt. Ez azt jelenti, hogy „egy adott terület ismereteit, egy másik terület alapelvrendszerének a felhasználásával építjük ki” (Nahalka, 1997d). Ez a kereszttérképezés a konceptuális váltásnál is segít. Ha látunk egy működő rendszert és megfordulunk, megmártózunk benne, akkor annak mintájára átalakítható át, a nálunk lévő váltásra megérett rendszer is.

A dráma ezt a kereszttérképezést a példák sokszínűségével segíti. Egy fogalmat, érzést, értéket sokféleképpen jelenít meg, amelytől a mentális érzelmi hálónk valamely része mozgásba lendül. Úgy működik, mint egy pókháló, amelynek az egyik szálát megérintettük és megrezeg, mozgásba lendül az egész háló. Az „érintés” lehet: egy kép, egy vers, egy beszélgetés, egy vita, egy fénykép, egy tényleges fizikai érintés, egy fénykép, bármi, amellyel a dráma eszközei dolgoznak. Ezeket az eszközöket konvencióknak hívjuk, és különböző formákban, célból használjuk őket.

Az előadások közül a Zéró tolerancia két színházi nevelési foglalkozását szeretném hozni. Az egyik esetében sikerült túllépni a kompabilitásra való törekvésen, a másik esetben nem.

A korcsoport minden esetben azonos volt, 18-19 év közötti fiatalokról volt szó, akik közül az egyik csoport érettségire készül, még a másik most fejezi be az általános iskolát. Az életkor tehát azonos, de a képzettség tekintetében 3-4 évvel le vannak maradva az általános iskolások. Az eltérés nagyon sok aspektusból jelentkezett, de a legszembetűnőbb magához a színházi előadáshoz való odafordulások, és a másság érzékelése egy hagyományos színházi előadás és egy színházi nevelési előadás között. Az indoklások között a következő szerepeltek.

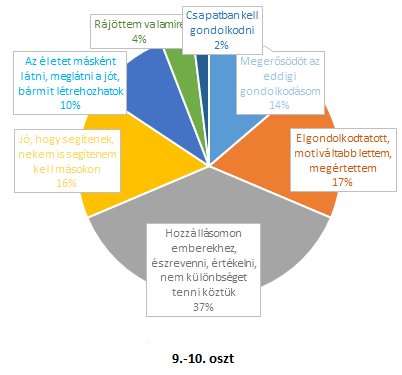
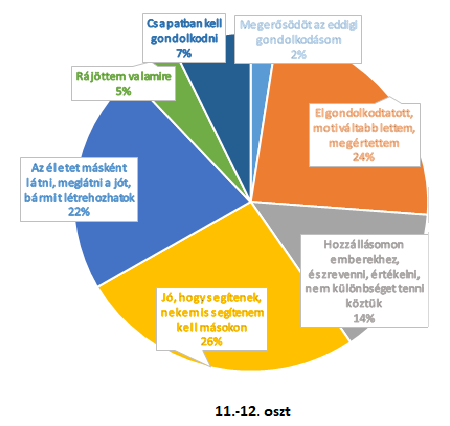
Pusztai messiások a másik érdekes előadás a kompatibilitás szempontjából. Itt lehetősünk van összehasonlítani a véleményváltozás iskolák és korcsoportok szerint.

Az a téma, amely kompatibilisebb, illeszkedőbb az adott korcsoporthoz, nagyobb mértékű véleményváltozást indukál.

8.ábra A pusztai messiások előadásainak résztvevőinél a véleményváltozás erőssége

Itt a legidősebbek véleménye változott meg a legjobban. Ez látszólag ellentmond annak a tézisnek, hogy a felnőttek kognitív és emotív struktúrái sokkal kiépítettebbek, a gráfok amelyek mentén a tudásuk, érzelmek felépülnek zártabbak, megkövesedettebbek, mint a fiataloké. Itt azonban a 3-4 év korkülönbség a rugalmas befogadást, és egy adott témában való nézőpontváltás valószínűségét nem befolyásolja, csupán egy érettebb személyiség kerül szembe a társadalmi problémával. Sőt az életkor-hatás éppen fordított. Egy 15-16 éves fiatal még a kamaszsága önkeresésébe van bezárva, inkább figyel önmagára,a saját testének, személyiségének változására, és a kortársainak véleményére, míg a 19-20 éves egy fiatal felnőtt, sokkal szilárdabb énképpel rendelkezik, olyan valaki, aki egy év múlva már munkahelyet keres, rálát a saját korcsoportjában másokra is, akik közül sokan már dolgoznak, van jövedelmük. A 15-16 évesek még nem néznek rá más sorsokra, mert teljesen a sajátjuk alakítása foglalja le őket, leterhelten tanulnak, a felvételijükre koncentrálnak, és nagyon kevesen jutnak el oda, hogy a külvilágba is kitekintsenek, és a társadalom más rétegeivel is ‘foglalkozzanak’. Sokan az előadás hatására gondolkodtak el először azon, hogy mikor hasznos egy ember sorsa.

Ha megnézzük a véleményváltozás területeit látjuk, hogy több eltérés is van a két korosztály között:

9. ábra A pusztai messiások előadásainak résztvevőinél a véleményváltozás területei

A 9.- 10. osztályosoknál a változás elsősorban (a válaszadók 37%-a írta) a ’hozzáállásban’ jelent meg:

- „Eddig máshogy tekintettem az egyszerű emberekre.”

- „Mostantól nem fogok különbséget tenni emberek között.”

- „Az embereket nem szabad lenézni a származásuk vagy a tudásuk alapján.”

A 11. és 12. osztálynál a változást elsősorban (26%-a a válaszadóknak) a segítségnyújtásra való hajlandóság megerősödésében látjuk. Egyrészt azért lehet ez így, mert a segítségnyújtás érvényes fogalom a tanulásban, az emberi kapcsolatokban, és a társadalom lecsúszott rétegeihez való fordulásban is. A fiataloknak ezért ismerős késztetés, az előadásnak csak aktiválnia kellett a máshol már meglévő odafordulást. Néhány példa rá:

* “Megéri segíteni másokon!”
* “Szeretnék én is tenni valamit a társadalomért!”
* “A darab bebizonyította, hogy mások segítségével lehet sikert elérni, bárki lehet segítő”
* “Mindig amellett voltam, hogy segíteni kell másokat, de az előadás egy megoldási lehetőséget is kínált.”
* “Nem az alkoholos üveget kell észrevenni, hanem a segélykiáltást..”
* “Az önkénteskedésben megláttam az örömöt.”

A második legjelentősebb (17% illetve 24%) véleményváltozási faktor már mindkét korosztálynál ugyanaz. Ez az ‘Elgondolkodtatott, motiváltabb lettem, megértettem” kategória. (A válaszokat az előző kategóriára és erre vonatkozóan a 10.2.2 melléklet tartalmazza)

A nemek szerint nézve a változás mértéke, azt tapasztaljuk, hogy a lányok gondolkodása erősebben megváltozott, mint a fiúké, bár a különbség csak 0,26.

Differencia-érzékelés:

„ A differenciák érzékelése nagyon fontos annak megértéséhez, illetve megítéléséhez, hogy a sajátunktól eltérő valóságkonstrukciók pontosan miben is különböznek a miénktől – annak érdekében, hogy másoktól tanulni tudjunk.” (Monoriné, 2008, 13) A konstruktivizmus kulcsfogalmai közül a differencia-érzékelés is jól érvényesíthető a drámatanítás során. A szociális konstruktivizmus azt vallja, hogy valóságkonstrukcióink mások valóságkonstrukcióinak hatására változnak, amelyben a félreértés természetes jelenségként van jelen. A drámaformák egyrészt lehetővé teszik, hogy a valóságról alkotott alternatívákat bemutassák a résztvevők egymás számára, másrészt alkalmasak a félreértések tisztázására is, hiszen a felajánlott formák magukban hordozzák a tolerancia és türelem szükségességét, amelyek szintén fontosak a konstruktivizmus esetében.

Az előadások közül a Semmelweis reflex színházi nevelési programján keresztül szeretném bemutatni azt, hogy hogyan érzékelik a résztvevők a megközelítési módok közötti differenciát, és hogyan változnak a vélemények a társak véleményének tükrében. A három előadásuk közül, amelyet kísértem, a Múzeumok éjszakáján felnőttek számára tartott foglalkozását választottam. A dilemma, amelynél a különböző nézőpontok legerősebben felbukkantak annak a kérdése volt, hogy Semmelweis Ignác legjobb barátja és orvostársa, - aki maga is felismerte és támogatja a klórmeszes kézmosást- elfogadja-e az Orvosi Akadémia alelnöki posztját, amelynek kitétele egy Semmelweis Ignác módszereit elutasító nyilatkozat aláírása. Ráadásul, ha ezt nem teszi meg, ő sem praktizálhat, és így elveszti a bevételeit. Három csoportban dolgoztak a döntés meghozásában. Két csoportban nagyon hasonlóan alakult a vita. Az elején a résztvevők több mint a fele amellett kardoskodott, hogy a családja megélhetése miatt mindenképpen élnie kell a kinevezési lehetőséggel, néhányan a barát melletti kiállást tartották fontosnak, vagyis azt szerették volna, hogy utasítsa vissza a megbízást, és álljon ki Ignác és a fertőtlenítés mellett. Egy vagy két személy pedig azt mondta, hogy ez nem sikerülhet akkor, ha ezáltal elveszti az állását, és ő is megélhetési gondokkal küzd. A vita olyan volt, mint a 12 dühös emberben a meggyőzés folyamata. Először két, majd három személynek, később már az egész csoport azt a véleményt, hogy akkor tud igazán segíteni a barátjának, ha elvállalja az alelnöki megbízást és abból a pozícióból próbálja előmozdítani a fertőtlenítő kézmosás bevezetését. Ha nyíltan kiáll Semmelweis mellett, akkor az ő helyzete is ellehetetlenedik, de valójában nem segít neki. Az álláspontok, a becsületes kiállástól, az okos becsület felé mozdultak el. Izgalmasan érveltek a felnőttek a nyílt hitvallás ellen. A végén a papírhajók közül azt helyezték vízre, amelyik az alelnöki poszt elfogadását jelentette. A kérdőív hetedik kérdése az volt, hogy hozott-e a résztvevő számára az előadás új nézőpontot, ha igen, melyek voltak ezek. A válaszok alátámasztják, hogy még a felnőttek kristályosabb gondolkodási struktúrái is érzik és vizsgálják a másik konstrukcióját, és hatnak is rá. Egy férfi rácsodálkozott a barátság megélésének ilyen „hőfokára, tartalmára, telítettségére”, amelyet már régen elfeledett. Egy hölgyet arra ébresztett rá, hogy nem feltétlenül kell fekete-fehérben nézni a dolgokat, mert lehet „ügyesen” is csinálni. Egyszerre elfogadni az állást és támogatni a barátot. Az előadás teljes elemzését, és több példát a gondolkodás változására a 10.2.4 -es számú melléklet tartalmaz.

Másik példaként az egyik saját tréningemet szeretném hozni, amely Fedél nélkül újság írói és terjesztői részére tartottam, tehát hajléktalan embereknek. A tréning két napos volt, és elsősorban az EKH program szerepfelvételeit gyakoroltuk. Volt azonban 4 óra, amely a drámás foglalkozásoké volt. Az egyik feladat arról szólt, hogy jelenítsék meg a főhős érzéseit, egy kritikus, dilemmával terhelt állapotban. A résztvevők ezen a ponton teljesen más véleményen voltak, még a csoportokon belül is. Könnyebben megegyeztek az ábrázolási forma megválasztásában, mint a főhős lelkiállapotában. Eldöntötték, hogy hangszerekkel jelenítik meg, vagy festenek erről, de arra vonatkozóan nem tudtak dűlőre jutni, hogy mit érez. Hangosan érvelt mindenki mellette, amikor arra kértem őket, hogy írják össze a különbségeket, a lap két oldalára helyezve a szélsőséges eseteket, és próbálják közelíteni egymáshoz az értékeket rokon értelmű szavakon keresztül Tanulságos gyakorlat volt nekem is, és talán számukra is.

Másodrendű megfigyelés:

A konstruktivizmus andragógiai számára releváns kulcsfogalmai közül a „másodrendű megfigyelés” az egyik legfontosabb. Ez a fogalom az önreflexióra vonatkozik, magában foglalja „a tanulással kapcsolatos félelmekre, örömökre, hangulatokra valamint a tanulás jelentőségére és értelmére való rákérdezést”. A drámánál ez a tanulási forma a játék közbeni önmegfigyelést jelenti. Mit tettem és annak milyen hatása volt? Milyen volt az arcjátékom és a testbeszédem és ezek fedték-e az elsődleges szándékomat, szinkronban voltak-e a mondataimmal? Ki tudtam-e fejezni, amit szerettem volna? Valóban fontos-e számomra az a téma, amelyet a tanítási dráma feldolgoz? Kihívást jelent-e majd az életben az a feladat, amelyen a drámás szakértői játékban dolgoztam? Ez a metakogníció megkönnyíti a tanulást.

Semmelweis reflex nagyon jó példa arra, hogy a résztvevőknek alkalmuk nyílt arra, hogy Ignác barátjaként Péterként beszélgethessenek arról, hogy elfogadják-e az Orvosi Akadémia alelnöki posztját. Nem egymás között zajlik ez a beszélgetés, hanem a Péter feleségét játszó drámapedagógussal, miközben mindenki Pétert játszik. A játék természetéből következik, hogy minden mondat azonnal visszacsatolásra kerül. Különböző formákban próbálják meggyőzni a feleséget arról, hogy Ignác milyen fontos számukra, miközben a feleséget csupán a család jóléte érdekli. A résztvevők pontosan látják, hogy ha így próbálkoznak, annak ez lesz a hatása, ha másként, akkor más.

Egy másik példa, az a szociális kompetenciafejlesztő foglalkozás, amelyet egy pszichológussal tartottunk az egyetem felnőtt hallgatóinak. A kooperatív tanulástechnika keretében olyan technikákat sajátítottak el a résztvevők, amelyek az egymásra figyelést, a közös tanulást, és a szerepek cseréjét erősítették. A tanulás közben, - minden gyakorlat végén - egymásnak adtak visszajelzést arról, hogy miben érezték magukat jól, mit ismertek már, miben volt ez új számukra, milyen várakozásaik vannak az adott kooperatív technikát illetően.

Perturbáció:

A felnőtt konceptuális váltását, vagy az új ismertek felvételét mindig kíséri egyfajta félelem, „zavar” a biztos elhagyásától, a bizonytalanba történő érkezéskor. Feszültség, értetlenség, bizalmatlanság, meg nem értés, esetleg harag lehet jelen. A drámaandragógia segít ezt feloldani, mert a váltást egy fiktív világban védetten éljük át. Hat ránk az új információ, hozzáállási mód, de még nem tudunk azonosulni vele, van egy időszak, amíg a régi már nem, az új pedig még nem működik.

Az egyik ilyen zavart állapot az EKH (Első Kézből a Hajléktalanságról) érzékenyítő foglalkozáson volt megtapasztalható. Az egyik elit gimnázium 17-18 éves diákjaitól nagyon távol állt a hajléktalanság kérdése, szinte senkinek nem volt kapcsolata hajléktalanokkal a foglalkozás előtt. Ők teljesen védett közegben élnek, arra a kérdésre például, hogy kinek munkanélküli valamelyik szülője, senki nem tette fel a kezét. Amikor pedig a foglalkozásvezető rákérdezett arra, hogy mit gondolnak arról, hogy valamelyik szabolcsi kicsi faluban, vajon mennyi esélye van egy hasonló korú gyermeknek a tanulásra, és milyen eséllyel munkanélküliek vagy hajléktalanok a szülei rájöttek, hogy most valami egészen másról fognak hallani, mint az otthoni családi történetek. Valóban így is történt, mert a több mint 40 percen át tartó élettörténeteket döbbent csendben hallgatták. A csengő “ha én szél lehetnék” dallama majdnem szürreálisan és udvariatlanul törte meg ezt a feszült figyelmet, nem illett oda.

Nagyon nehezen oldódott a feszültség akkor is, amikor a játékra került sor, mert a játék egy szerepjáték volt, ahol felvehették a hajléktalanok szerepét. A hajléktalan előadók rendőrként, közterület-felügyelőként vagy jegyellenőrként közeledtek a fiatalok felé.

A kérdőívre adott válaszokból látszott - a konceptuális váltásnál már írtam erről - hogy ezek a fiatalok eddig arra gondoltak, hogy mindenki maga tehet arról, hogy hajléktalan lesz, olyan alkoholista képe volt előttük, akiből nem nézték ki, hogy egy ilyen foglalkozást le tud vezetni, sőt azt gondolták, hogy jogosan tiltják ki őket a közterületekről. Ezt kezdte ki, és változtatta meg lassan az előadás, először az új információk miatt zavart okozva, amelyet be kellett engednie a tanulóknak, hiszen átélték. Lassan tudatosult bennük, hogy a hajléktalanok megannyi különböző okból válnak azzá, és a vegzálásuk a hatóságok vagy a járókelők részéről mennyire megalázó.

A másik előadás az Eszter hangja, amelyben fontos szerepet játszik a zavar.

A színdarabban lehetőség van a három szerep valamelyikének felvételére, érvek kifejtésére, és a többiek véleményének meghallgatására. Tanárként fellépve lehetnek a miniszterasszony vazallusai, vagy „háttérbe szorított, hangjukat hallatni nem akaró” (Kenyeres, 1973) emberek a hatalom szürke zónájában, és lehetnek Eszter segítői és bátorítói is. A negyedik szerep viszont nem volt felkínálva a résztvevőknek. Ez a lázadó szerepe volt, ami ráadásul kezdeményezőkészséggel párosult. A miniszterasszony minden előadáson kéri Eszter megbüntetését a párja illetve a saját lázadása miatt és a nézők a tanártársakat játszva elutasíthatják azt vagy egyetérthetnek vele. Itt azonban előlépett valaki a közönség soraiból, és kiengedte az összekötött hajú tanárt alakító színész haját. Mindenki megdöbbent és néhány pillanatig nem tudták mitévők legyenek. Sem a karaktereket alakító színész-drámatanárok, sem a nézők. A zavar csak másodpercekig tartott ugyan, de olyan döntési helyzet volt, amiben nem lehetett háttérbe húzódni, mindenkinek vagy a lázadás, vagy a miniszternő mellé kellett állni. A többség a lázadást elindító srác mellé állt, és együtt énekelték az oratóriumot, amit Eszter alkotott.

A lehetőségek didaktikája:

A drámaandragógiára ez az egyik legjellemzőbb tulajdonság. Rolf Arnold így határozza meg a módszert: „a tanár már ’nem állítja elő’ a tudást, hanem ’lehetővé teszi’ az öntevékeny és önálló ismeretelsajátítást.” (Arnold, 1993, 53) A drámaandragógia számára az alternatívák képzése és megmutatása kulcsfontosságú.

Feketéné Szakos Éva egy angol közmondást is idéz a téma kapcsán. „A lovat elvezetheted a folyóhoz, de nem veheted rá, hogy igyék!” A drámánál ez a lehetőségek megmutatásában rejlik, amely a játéklehetőséggel súlyozódik. Persze a megfelelő lehetőség kiválasztása az életben egy végigélt drámaórával a háta mögött, már minden résztvevő saját felelőssége.

„A megtanító didaktika helyett a konstruktivista felnőttoktatás kínálatot nyújt, a választási lehetőségek széles skáláját vonultatja fel, ezzel megteremti az önszervező, önirányító tanulás feltételeit.” (Feketéné, 2002, 34.)

A lehetőségek tárháza jelenik meg a Lady Lear felnőtteknek szóló előadásán. Három fiú gondolkodik édesanyjuk ápolásának módján, és bár nagyon sok az alternatíva, de a valódi lehetőség kevés, mert a fiúk érzelmileg eltávolodtak az édesanyától, sőt szigora alól felszabadulva élik az életüket. A résztvevők a karakterekkel beszélgetve mondják el a véleményüket a megoldási módokról. A három fiú teljesen más személyiséggel rendelkezik. Amikor a nézőkhöz kiülnek egy-egy csoporthoz, bizonyos fokig őrzik a karakterük arcát, kicsit lebegnek ezért a szerepük, és a beszélgető drámatanár között. A résztvevőknek így olyan módon kell a lehetőségekről beszélgetni velük, hogy nem tudnak elvonatkoztatni a megoldásban attól, hogy mennyire áll közel vagy távol az adott karakter az anyától. Az érzelmeket és az észérveket patikamérlegen kell keverniük a résztvevőknek, hogy utána olyan alternatívát tudjon adni a szereplő kezébe, amelyet az elfogad és képviselni is tud a játékában.

Az érdi közfoglalkoztatottaknak tartott tanítási dráma egy résztvevő számára konceptuális váltást hozott, ezért érdemes megnézni, hogy melyek voltak azok a lehetőségek, amelyek közül az egyik a véleményváltást is elősegítette. Egy fiatal felnőtt a kulcsszereplő a drámában, akit a nagymamája nevelt fel. Dönthet úgy, hogy a bölcsödébe adja a féléves gyermeket, és visszamennek mindketten dolgozni, hiszen a nagymamának mindenképpen kell a szolgálati idő, dönthet úgy, hogy nem adja be, de akkor valakinek otthon kell a babával maradni. Kinek az érdeke kerüljön előtérbe?

A lehetőségek mérlegelésének egyik módja volt, amikor történet lehetséges kimeneteleire vonatkozóan -10-15 évet előre ugorva az időben- jelenetet készítettek, vagy levelet írtak a nagymama nevében az unokának.

„Szándékosan visszatartott döntés révén képes az egyén teljes mértékben felfogni az alternatív érvelés szerkezetét, perspektíváit.” Egy adott perspektívát össze kell tudnunk méri más, versengő perspektívákkal A monoszkópikus látás sztereó, vagy multiszkópikus lesz. (Clinchy 1994, 20-21.old )

## 6.2 A kutatás eredményének elemzése

18 előadás/foglalkozás 33 résztvevői csoportját kérdeztem meg, amelyből végül 31-et vontam be az elemzésbe, mert kettő esetében nem voltak minden szempontból összehasonlíthat adatok, és összehasonlítható kérdések. Végül 653 személy válaszát vettem alapul. Átlagosan 12 kérdésre válaszoltak a résztvevők, így körülbelül 7836 sort elemeztem. Az adatokat és azok összesítő elemzését majd 50 exceltábla tartalmazza. Az átfogó elemzés táblázatát a CD mellékletbe illesztettem be, a többi adatra vonatkozó információt a későbbiekben részletezem.

A kutatás tartalmazott a kérdőíves kérdezés mellett, riportokat, és személyes feljegyzéseket, megfigyeléseket is, amelyekből most csupán a kérdőívek előadásonként közös részét elemzem. Terjedelmi okokból nem kerül sor a kérdőíves vizsgálat azon részére, amely az egyes előadásokra vonatkozó speciális kérdéseket tartalmazza. Ezek is összegezhetők átfogóbb szempontrendszer szerint. Most azonban, az egész kutatási anyagnak csak az a része kerül górcső alá, amelyek a hipotézisek igazolásához vagy cáfolatához tartozik.

Először az egyes kérdésekre adott válaszokat külön-külön, majd egymással összehasonlítva, az egyes tényezők közötti korrelációt vizsgálva elemzem:

Az első kérdés a hagyományos színházi előadástól /illetve a hagyományos tantermi előadástól való eltérésre kérdezett rá. Az értékek 3,08 és 4,87 között mozogtak.

10. ábra A hagyományos és a részvételi előadás/foglalkozás eltérése.

A legmagasabb értéket a ’Cím nélkül’ foglalkozás két előadása kapta (4,78 és 4,75), de szorosan követte a Pusztai messiások Magyar Bálint (4,67) és a Zéró tolerancia Bárdos Lajos Gimnázium 12.-eseknek (4,67) szóló előadása is. A legkisebb értéket a Szülői értekezlet (3,08) és a Zéró tolerancia Mándy Iván Szakképző Iskolásai (3,13) diákjai adták.

Kigyűjtöttem, hogy miért érezték másnak, eltérőnek ezeket a foglalkozásokat.

Hét kategóriába rendeztem a válaszokat több előadás esetében:

|  |
| --- |
| 1. Interaktívabb, bevontak, részese voltam |
| 1. Döntöttünk a szereplőkről, történetről, beszélgettünk |
| 1. Színjátszás módja, szóhasználat, érdekesség |
| 1. Helyszín, ülésrend, díszlet |
| 1. Csoportokban dolgoztunk |
| 1. Elgondolkodtatóbb volt |
| 1. Nem írta be |

Az előadások résztvevőinek java részében az interaktívabb, bevontak minket kifejezést használták, a másság okának a megjelölésére. A második helyen a döntési lehetőséget emelték ki, amely majdnem minden előadásnál megjelent.

Az interakció mértéke elsősorban a felkínált részvételi formától függ, ezért először ezt néztem meg.

A Cím nélkül esetében egy társasjáték keretében kerül sor a részvételre, amely gyakorlatilag folyamatos interakciót jelent a színészekkel, és döntési pontok sorát hozza a darabba. Igaz a nézők nem lépnek szerepbe, és a döntésekkel a szereplők jelleme sem változik, de az életerejük csökkenése, és az általuk átélt traumák olyanok mintha a sajátjukként élnék meg a résztvevők, hiszen ők döntöttek arról, hogy felvállalnak-e valamit vagy sem.

A Zéró toleranciánál is megtapasztalhattuk a közvetlen részvételt beszélgetések formájában, sőt a nézők részéről szerepbelépés is történt. A Pusztai messiásoknál pedig a döntésekbe vonták be a résztvevőket, azért érezték másnak.

A Szülői értekezlet előadását érezték a résztvevők legkevésbé eltérőnek a hagyományos formától. Látszólag felkínálja az előadás a részvétel lehetőségét, de hamar kiderül, hogy nem várnak aktivitást a nézőktől, csak a beépített színészektől. Kérik a véleményüket, de az nincs hatással a színészek játékára, sőt el sem hangzanak a vélemények. Az ülésrend is a várttal ellentétes irányba hat. A Cím nélkül esetében például három csoportba ülnek a résztvevők a társasjátékban hozzájuk rendelődött színész mögött, még a Szülői értekezlet esetében, a színészek megkülönböztethetetlenül elvegyülnek a nézők között, mert mindenki egy szülőt játszik, de ez sem hoz a nézők számára részvételi lehetőséget.

A második kérdés arra kérdezett rá, hogy mennyire érintette meg, vagy gondolkodtatta el az előadás a résztvevőket. A legerősebben a ’’Cím nélkül’’ két előadásánál és az ’’Első Kézből a hajléktalanságról’’ programjánál tapasztaltak ilyet a nézők, de az ’’Eszter hangja” előadásának az ereje is jelentős volt.

11. ábra Az előadás/foglalkozás mennyire érintette meg vagy gondolkodtatta el a résztvevőt

Arra a kérdésre, hogy melyik volta az a rész, amikor ezt érezte a Cím nélkül esetében a következő válaszokat találjuk:

* amikor dönteni kellett éreztem azt a félelmet, hogy kiszámíthatatlan a jövő
* érezhető volt, hogy tudjuk megmenteni Zsófit, pedig rajtunk múlt
* amikor elveszítette a lakást, akivel mi voltunk
* Azok a részek, ahol méltatlansággal, igazságtalansággal szembesültünk
* Amikor a karakter sorsa rosszra fordult, a legjobb igyekezetünk ellenére is
* A vége érintett meg leginkább, hogy mit kérnek tőlünk: "tekintsük őket embernek"
* A saját döntések súlya. Az elején mindenki csak a számokat nézte nem gondolt bele.
* A döntések miatt. Zsófit pénzért kamerázták, és ezt mi döntöttük.

A válaszokból természetesen csak néhányat tudok itt megjeleníteni, de zömében azokhoz a pontokhoz voltak köthetőek, amikor a résztvevő a saját döntésének következményével szembesült.

Az EKH programnál ez szintén jelen van, csak itt pontosan fele-fele arányban jelenik meg az élettörténet és az interaktív rész, és ehhez illeszkednek az érintés formái:

* Az érintett meg, hogy az ember így lecsúszhat és elveszíthet mindent maga körül
* Amikor meghalt a lánya, az azért elég gáz..
* Amikor a játékban szerepet kellett játszani.
* Amikor a férfi mondta, hogy a saját lánya nem hívja apunak.
* Megviselt, hogy másoknak ilyen élete van és még nem omlottak össze. Szerencsés vagyok
* Durvának tartom, hogy bármilyen élethelyzetből el lehet jutni a hajléktalansághoz. Ez a tudat elgondolkodtatott.
* Amikor el kellett játszani a hajléktalant. Először az lehet a legnehezebb, amikor elveszíti mindenét.
* "Éjjel eltöltött idő az utcán" rész érintett meg, amikor nem tudtam hova menni

Az ’’Eszter hangja’’ esetében –amely az egyik első, vizsgálatba bevont előadás volt- még nem kérdeztem rá az érintésre formájára, de többi kérdésre érkezett válasz alapján látható, hogy egyrészt a saját sorsok és a műben meglévő művészi megalkuvás vagy önfelvállalás közötti párhuzama miatt, másrészt a végén lévő együttes lázadás volt az, amely a legerősebben hatott a résztvevőkre érzelmileg.

A legalacsonyabb értéket a Social S.O.S előadása kapta. A Social S. O.S esetében az egyik előadásnál adtak csupán alacsony értéket. Ha itt megnézzük a Petőfi Gimnázium diákjainak indoklást (10.2.5 melléklet) akkor azt látjuk, hogy az alacsony érintést a nagy csoportlétszám miatti elégtelen részvétel okozta, nem volt helyük és lehetőségük sem a játékra, amely egyébként egy folyamatos részvételt biztosított volna számukra.

A harmadik kérdés arról érdeklődött, hogy megfelelt-e az előadásban felkínált részvétel mértéke. Az átlagérték 2,93 volt, amely azt jelenti, hogy a 653 résztvevő átlagban pontosan annyi lehetőséget kapott véleménynyilvánítás, szerepbelépés tekintetében, mint szerettek volna.

Megnézetem, hogy a 2,93-as érték, szélsőséges 5-ös és 1-es értékek átlaga-e, vagy inkább 3-as közeli számok átlagaként alakult ki. Ehhez a tapasztalati szórás https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0027_MA3-8/images/MATE803.pngalapján számoltam ki a relatív szórás https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0027_MA3-8/images/MATE868.pngértékét. A relatív szórás 7% volt, amely nagyon kis mértékű eltérést mutat az átlagtól. Az ábrán is látható, hogy az előadások többsége a 2,7 és 3-as tartományba tartozik.

12. ábra Az előadás/foglalkozás által felkínált lehetőséggel mennyire volt elégedett a résztvevő

A diagramról látható, hogy az interakciók mértékét legtöbben a Semmelweis reflex Színházak éjszakáján tartott előadásánál találták soknak, valamint a Social S. O. S. előadásnak a Mozgásjavító Iskolában tartott foglalkozásán, amelyet szorosan követett a másik Semmelweis előadás.

A Semmelweis reflex esetében a nyitott kérdésrészre adott válaszokból az derült ki, hogy elsősorban a felvezető gyakorlatok voltak erősek, amikor papírlapot kellett gyűrni, alakítani annak megfelelően, hogy mit érzel olyankor, amikor rövid tőmondatokat mondanak, vagy inkább kiáltanak sorra mindenkinek az arcába arról, hogy mennyire nem érdekli őket a véleményed, és mennyire nem kíváncsiak rá. A másik esetben a közvetlen szerepbelépés ülésrend alapján történő kérése volt, amelynél a diákok úgy érezték, hogy csak a színjátszó-körösöknek kellene szerepelniük.

A Social S. O.S estében nagyon kevés (8) résztvevő volt, akik közül az egyik fiatal az 5-ös értéket jelölte meg, és ez felemelte az átlagot.

A legkisebb értékeket a Pusztai messiások egyik előadása, a Szülői értekezlet kapta és a Cím nélkül két előadása kapta.

A Cím nélkül előadásai esetében ez azért meglepő, mert a résztvevők folyamatosan döntési pozícióban vannak a karakterek sorsát illetően. A kérdőívre adott válaszok magyarázzák meg, hogy miért és miben szerettek volna erősebben részt venni. Elsősorban a több alternatívát felkínáló döntési lehetőséget hiányolták, vagy szerettek volna szabadkezet kapni a történet alakításában. (10. 2.3 –as számú melléklet írja le részletesen ennek okait)

A Szülői értekezlet - mint az az előző kérdésből kiderült- tért el legkevésbé a hagyományos előadási formától. Éppen ezért érthető, hogy a bevonódás is elmaradt a lehetőségektől. A két előadás interakció lehetősége között is van különbség. A különbséget az okozza a Cím nélkül és a Szülői értekezlet előadása között, hogy az előbbinél egy társasjáték keretei közé vannak beszorítva a résztvevők, és sokkal nagyobb mozgásteret várnak, az utóbbinál a résztvevők egy előadásra érkeznek, amely nem mondja magáról, hogy interaktív, így nem is várják tőle, de amikor a nézők ráébrednek arra, hogy adott számukra a direkt részvétel, sőt a szerepbelépés lehetősége is, de ez valahogy mégsem valósul meg, akkor csalódottak, és ez megjelenik a kérdőívre adott válaszokban.

A negyedik kérdés a véleményváltozást vizsgálta meg. Tulajdonképpen ez volt a kérdőív legfontosabb kérdése. A résztvevők a saját maguknál észlelet véleményváltozásról írtak. Ennek a kérdésnek is két része volt. Az egyiknél egy skálán kellett megadni, hogy milyen mértékben változott a véleménye, a másik esetben ki lehetett fejteni, hogy melyik volt az a terület, amely a véleményváltozást okozta.

A skála értékei itt is 1 és 5 között mozogtak:

- az 1-es jelentette az egyáltalán nem változott a véleményem

- a 2-es a kicsit változott

- a 3-as a közepes mértékben változott

- a 4-es volt a több tekintetben is megváltozott

- az 5-ös a nagyon megváltozott kategóriát.

13. ábra Az előadás/foglalkozás általi véleményváltozás a résztvevő sajátmegítélése szerint

A legerősebb véleményváltozásról az EKH foglalkozásoknál vallottak a résztvevők. A József Attila Gimnázium és a Szent István Gimnázium és egy-egy csoportja gondolta közepesnél jóval erősebbnek (Az első 3,92-nek, a második 3,87-nek) az élmény hatására bekövetkezett véleményváltozást. Ezek a 4-hez közeli érték azt jelzi, hogy több tekintetben is megváltozott a résztvevők véleménye. A konceptuális váltásnál már írtam arról, hogy milyen formát öltött, hogyan jelentkezett foglalkozás véleményváltozást létrehozó hatása, most inkább arra szeretnék kitérni, hogy mi okozhatta a hatást. Olyan foglalkozásról van tehát szó, amely két részből áll. Az egyik az élettörténetek meghallgatása, a másik a szerepjáték egy társasjátékon keresztül. Az első részben három hajléktalan ember mesél az életéről, amelyek megdöbbentőek, lebilincselőek, és nagyon megrázóak. A második rész feloldás is lehetne, mert játék, de a játéknak az a fajtája, amelyben nehéz létezni a történetek után. Szerepcserével kell hajléktalanokat játszaniuk a fiataloknak, élettörténeti hátteret is kapnak hozzá. Felépül egy figura, akik egyik napról a másikra lesz hajléktalan, ráadásul most iratok nélkül áll az őszi hidegben az utcán. A szereplők, mint egy fórum színháznál folyamatosan változnak, közben a saját megoldásaikat kell használni az adott szituációban.

Az előadás szerintem éppen a Augusto Boal általi modellt használja. Adott egy elnyomott főhős a ’’protagonista”, aki „nyomasztó helyzetéből” ki akar kerülni. (Schwarcz, 2018) A kitörés, kilépés, felvállalt konfliktus az elnyomóval szemben, választás kérdése megoldási módok sokasága. Az előadás éppen a boal-i fórumszínházi mód miatt hat, amely az egyik legfontosabb drámapedagógiai konvenció.

A véleményváltozás leginkább az előítéletek megszüntetésére hatott.

Ez a hatás figyelhető meg a ’’Cím nélkül” előadásoknál is. (Részletesen a 10.2.3 melléklet tartalmazza a véleményváltozás formáit).

A véleményváltozás pontosan azoknál az előadásoknál volt a legnagyobb, amelyek a legerősebb előítéletek előhívó szituációkról játszottak.

Ez ellentétes Színházi nevelési programok kézikönyvének tapasztalatával. Ott a résztvevők az előítéleteket megváltoztatását célzó programoknál úgy érezték, hogy „a saját gondolkodásukra egy-egy ilyen program nem volt hatással”, bár ezt csak ’’néhány résztvevővel folytatott beszélgetés alapján” írták Cziboly Ádámék. Később viszont „rendre hasonló gondolatokkal találkoztunk” az ilyen típusú programoknál. Náluk a programoknál „egyöntetűen” úgy gondolták, hogy „ha egy előítéletes ember részt venne ezen a programon”, „nem változtatna semmin”. A programok hatásánál viszont a 23 választható terület közül a második legnagyobb értéket kapta a „nézőpontváltás, szempontváltás erősítése” (11,2%), közvetlenül „közös gondolkodás” (14,2% ) után. Érdekes lett volna megnézni, hogy a nézőpontváltozás az általuk vizsgált programok esetében miért nem vezet az előítéletek változásához is, és miért kaptam teljesen más eredményt egy hasonló program vizsgálata kapcsán. (Cziboly-Bethlenfalvy, 2013, 301-303)

Visszatérve a diagramhoz azt látjuk, hogy a véleményváltozás a Zéró tolerancia egyik előadásánál volt a legalacsonyabb, de ott a csoport szociális felkészültsége, kulturális háttere nem volt megfelelő a darab befogadásához. (Részletesen írok róla a 10.2.6-os melléklet előadás elemzésében.)

A másik előadás, a Szülői értekezlet volt, amelynél alacsony volt a változás mértéke. Pedig a darab nagyon izgalmas dolgot kínált fel ’’megvitatásra”, ’’megtapasztalásra”. Liberálisak lehetünk-e pedagógusként, illetve milyen hatással van ránk felnőttekre, ha beülünk az iskolapadba. Többen írták a „Van-e olyan kérdés, amelyről szívesen beszélgettél volna az előadás után többiekkel?” válaszként, hogy szerettek volna beszélgetni például arról, hogy „van-e lehetősége a nevelést pozitív irányba mozdítani?” vagy a „továbbtanulásról”, „a felgyülemlett gondolatokról” (részletesen a 10.2.9 mellékletben írok az előadás kérdéseiről).

Talán ha ez a megtapasztalás, megbeszélés élménye is kapcsolódik a darabhoz, akkor erősebb a véleményváltozás is.

Az ötödik kérdés a hívószavakra kérdezett rá. A válaszokat itt is minden előadás estében tartalmazza az adott tanulmány. Megnéztem, hogy mennyire egyeztek meg ezek a mondatok a programban felvállalt nevelési célokkal, és mennyire tükrözték az előadás fókuszpontjába állított problémát. A legtöbb esetben, 60%-ban a résztvevők számára is arról, vagy részben arról szólt az előadás, mint ami az alkotók szándéka szerint központi problémaként jelent meg.

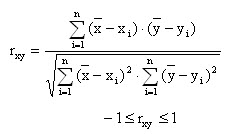
A hatodik kérdés általában a központi probléma társadalmi kitágítása szerepel, de ez előadásonként eltért. A további kérdések nagy része is különbözött, de az összehasonlításuk már egy másik, bővebb tanulmány részét kell, hogy képezze.

## 6.3 Mitől függ a véleményváltozás? A hipotézisek igazolása

### 6.3.1 Korrelációszámítás egyes változók között, súlyozás nélkül

A különböző változók között feltételezett összefüggést korrelációszámítással vizsgáltam meg, az eredményeket pedig diagramokon ábrázoltam.

A korrelációszámítás képlete a következő volt:



A korrelációs együttható értékéből a kapcsolatra többféleképpen lehet következtetni. Mérlegeltem két megítélési módszer használatát, az egyik a Pedagógiai kutatások módszertana című könyvben szerepelt (Bognárné, 2014), a másik a Guilford Press által 1950-ben közzétett értékelés volt. Ez utóbbit használata mellett döntöttem, mert részletesebb felépítésű:



A negatív korrelációs összefüggés ( -1<r<0) éppen ennek az ellenkezőjeként jelzi a két változó mozgását, vagyis, ha az egyik változó értéke nő, akkor a másik hozzá tartozó változó csökken. Az adatpárokat minden esetben a 10. 4- es számú melléklet szemlélteti. A diagramban egy adott pontra állva visszakereshető a hozzá tartozó előadás korrelációban vizsgált két értéke.

A diagramokon csupán a közepes korrelációjú kapcsolatokat mutatom be.

A korrelációszámítás során a következő adatokat kaptam:

A véleményváltozás és a hagyományos színházi formától való eltérés között a korreláció 0,51, amely közepes korrelációnak felel meg, jelentős kapcsolattal. A hagyományos színházi formától való eltérés mértéke tehát növeli a véleményváltozás lehetőségét.

Ezzel a korrelációs értékkel igazoltam az első számú hipotézist.

14. ábra a Hagyományos előadásformától való eltérés és a véleményváltozás kapcsolata

A véleményváltozás és darab általi szellemi vagy érzelmi ’’érintés” együttmozgása 0,79 amely magas korrelációt mutat. Ez azt jelenti, hogy ha a résztvevőt az előadás valamilyen formában megérint, a hatása alá kerül, vagy erősen elgondolkoztatja, akkor a véleményváltozás lehetősége is nagyobb.

Ezzel a korrelációs értékkel igazoltam a második számú hipotézist.

Diagramon ábrázolva látható a két érték együttmozgását a következő ábrát kapjuk:

15. ábra A véleményváltozás és az előadás általi érzelmi és szellemi érintés kapcsolata

A véleményváltozás és a felkínált interakcióval való elégedettség korrelációs együtthatója 0,14 amely elhanyagolható mértékű korrelációt mutat. Ez azt jelenti, hogy ha egy előadásban a felkínált interakciós lehetőséget valaki elfogadhatónak talál, akkor ez még nem feltétlenül jár együtt azzal, hogy a véleménye változik. A korrelációszámítást ebben az esetben is a CD melléklet tartalmazza. Ezzel a 3. számú hipotézist nem sikerült igazolnom, amely további vizsgálatokat tesz majd szükségessé.

A véleményváltozás és az átlagéletkor korrelációs együtthatója 0,10, amely szintén gyenge, elhanyagolható kapcsolatra utal. Az életkortól tehát nem függ a véleményváltozás. Ezzel igazoltam a 4. hipotézist. Ez az eredmény azért fontos, mert igazolja azt is, hogy a drámapedagógia a felnőttek esetében ugyanúgy hat, mint a gyerekeknél.

Az érintettség mértéke és az átlagéletkor közötti korrelációs együttható 0,39, amely biztos, de gyenge kapcsolatot takar. Az életkor növekedése, tehát növeli annak az esélyét, hogy valakit érzelmileg megérint egy előadás, vagy elgondolkoztat.

A hagyományos előadástól való eltérés és az előadás általi érzelmi és szellemi érintés kapcsolatának korrelációs együtthatója 0,53 amely közepes korrelációt, de jelentős kapcsolatot takar. Ez azt jelenti, hogy minél inkább eltér egy előadás a hagyományos formáktól annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy a résztvevőket megérinti az előadás valamilyen formában. Ezzel igazoltam az. 5. hipotézist.

16. ábra A hagyományos előadástól való eltérés és az előadás általi érzelmi és szellemi érintés kapcsolata

### 6.3.2 Korrelációszámítás egyes változók közötti, súlyozva a szerepbelépés formájával és a döntési lehetőséggel

Megvizsgáltam, hogy önmagában a hagyományos színházi formáktól és az érintettségtől függ-e a véleményváltozás mértéke, vagy az is szerepet játszik, hogy milyen részvételi formákat alkalmaznak az előadás során.

Kétféle súlyt alkalmaztam:

1. A színházi nevelési kézikönyv munkaformáihoz (Cziboly-Bethlenfalvy 2013, 251) értékeket rendeltem, attól függően, hogy a szerepbelépés megvalósul-e a résztvevők részéről, ha igen milyen aktivitási foka van. Csak a résztvevők aktivitását vettem figyelembe, a foglalkozás vezetőiét nem. 0-t rendeltem az előadásokhoz, ha a résztvevők passzívak, 0,5-öt, ha van csoportos, vagy kiscsoportos munkaforma, de nem tartozik hozzá szerepbelépés, ha pedig páros és önálló munkaforma volt, vagy szerepbelépés akkor 1-et rendeltem hozzá.

A színházi előadás - 0

Programvezető prezentál -0

Egész csoportos munka sem a résztvevők, sem a vezetők nincsenek szerepben – 0,5

Egész csoportos munka az egyik vezető szerepben van, de a résztvevők nem- 0,5

Egész csoportos szabályjáték, gyakorlatok -0,5

Egész csoportos munka az egyik vezetők szerepben van, és a résztvevők is szerepbe léphetnek – 1

Kiscsoportos munka, a résztvevők nincsenek szerepben, sem a vezetők -0,5

Kiscsoportos munka, a résztvevők nincsenek szerepben, de egy vezető igen – 0,5

Kiscsoportos szabályjáték, gyakorlatok -0,5

Kiscsoportos munka, a résztvevők és egy vezető is szerepben van -1

Páros munka – 1

Önálló munka- 1

Résztvevő prezentálja a kiscsoportos munka eredményét -0,5

Minden előadást és foglalkozást megvizsgáltam, és ha több munkaforma is megvalósult, akkor azt a munkaformát vettem alapul, ahol a legnagyobb értéket kapta.

A korrelációs együtthatókat alakulását a lenti táblázat szemlélteti. A korrelációszámítás menetét a CD melléklet tartalmazza.

1. A második súly egy kombinált forma volt. Elsődlegesen a döntési lehetőség szerint rendeltem az előadásokhoz súlyokat, de második szempontként figyelembe vettem a szerepbelépés lehetőségét is.

1,2-t rendeltem a foglalkozáshoz, ha az előadás jelentős részében közvetlenül alakíthatták a résztvevők a szereplők sorsát, és az előadás jelentős részében volt aktív részvétel.

Ilyen előadás/foglalkozás volt az:

* EKH érzékenyítő program (az előadás felében a fiatalok játszották a hajléktalanokat, ők döntöttek a sorsukról)
* Social S.O.S. (az előadás jelentős részében a szigetre érkezett telepeseket játszották a résztvevők, és ők döntöttek a hozzáállásukról)
* Saját óra közfoglalkoztatottaknak (A tanítási dráma során a résztvevők folyamatosan a központi szereplő bőrébe bújhattak folyamatos részvételi és döntési pozícióban)
* Saját óra hajléktalanoknak (A tanítási dráma során Dany-t játszották a résztvevők, folyamatos részvételi és döntési pozícióban)

0,8-at, ha nézők döntései meghatározóak a cselekmény szempontjából, de csak meghatározott pontokon van beleszólásuk a szereplők sorsába, és a beszélgetésen kívül több drámás interakciót is kezdeményeztek a résztvevők felé)

* Cím nélkül (A társasjáték jelleg miatt, a jelenetek végén döntési helyzetben voltak a szereplőket megtestesítő csapatok, kiscsoportos munkában vitákkal szavazással döntöttek egy szereplősorsáról)
* Eszter hangja (A résztvevőket megkérdezték a darab során, közvetlen döntés, csak a darab végén volt, ekkor közös éneklés, és lázadás a hatalom ellen)
* Semmelweis reflex (Az előadás során kétszer voltak döntési pozícióban a nézők, egyszer Semmelweis Ignác barátját játszva, másszor Ignác feleségét. Nagyon sokféle konvenció keretében kínáltak interaktív lehetőségeket)
* Zéró tolerancia (A fiatalok véleménye hatással volt a színészek cselekedeteire, két beszélgetésnek is volt következménye az előadás menetére és a karakterek sorsára, sor került szerepbelépésekre is, amikor a fiatalok az osztály tagjait játszották.)

0,4-et, ha a döntési lehetőség, beszélgetések hatással van a szereplők viselkedésére, de csak beszélgetések keretében kerül sor erre.

* Lady Lear (A színészek szerepen kívül beszélgettek a résztvevőkkel, és a szereplők sokszor követték a résztvevők elgondolásait, vagy figyelembe vették a hozzáállásuk alakításában)
* Pusztai messiások (A színészek szintén szerepen kívül beszélgettek a résztvevőkkel, majd az elképzelésüknek megfelelően cselekedtek).

0-t, ha beszélgetések formájában jelenik meg a részvétel, de nincs hatással az eseményekre, illetve, ha van bizonyos mértékű aktív részvétel, de az nem kapcsolódik a darabhoz.

* Szülői értekezlet (Többször megkérdezik a résztvevőket bizonyos kérdésekben, de ezekre nem várnak valódi reakciókat, vagy ha igen, akkor nincs hatással a darab további menetére. Néhányszor felszólítják a nézőket fizikai mozgásokra is, vagy egy másik résztvevő arcának állatalakkal való azonosítására, de ez inkább csak a játékos vagy illetlen felkérés, a darabra nincs hatással, annak valódi tartalmát nem ragadja meg)

A korrelációk eredményét a következő táblázat szemlélteti. A korrelációszámítás menetét a CD melléklet tartalmazza.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Korreláció értékei | | |
| A vizsgált ismérvek | Súlyok  nélküli | Színházi nev. munkaformákkal súlyozva | Munkaform-val  és dönt. lehető-  séggel súlyozva |
| Véleményváltozás - Hagyományostól eltérés | 0,51 | 0,52 | 0,65 |
| Véleményváltozás - Érintettség | 0,79 | 0,76 | 0,80 |
| Véleményváltozás - bevonódással való elégedettség | 0,07 | 0,20 | 0,55 |
| Véleményváltozás - Átlagéletkor | 0,10 | 0,01 | 0,09 |
| Hagyományostól eltérés - Érintettség | 0,53 | 0,42 | 0,47 |
| Érintettség- Átlagéletkor | 0,39 | 0,25 | 0,30 |

1. ábra Korrelációszámítás eredményei súlyozás nélkül és két különböző súlyozás esetén

Az alkalmazott súlyok nagyon erősek voltak, az értékei (első esetben 0-1 között a másik esetben 0-1,2 között mozogtak, mert olyan skálákon lévő ismérvek értékeit korrigálták, amelyek 1 és 5 között mozogtak.

Ha ezekhez az értékekhez kapcsoljuk a súlyokat ( 0 - 0,5 - 1 illetve 0 - 0,4 - 0,8 - 1,2), akkor könnyen belátható, hogy jelentős módosítást hajtunk végre.

Tehát annál a változópároknál, ahol korreláció értéke jelentősen nem változott vagy növekszik a súlyok hozzárendelése után, azt mondhatjuk, hogy a munkaformáknak jelentős volt a szerepük a kapcsolat kialakulásában.

Nézzük sorra az értékeket:

A véleményváltozás és a hagyományos színházi formától való eltérés korrelációs együtthatójaként gyakorlatilag ugyanazt az értéket kaptuk századnyi különbséggel (0,51 - 0,52), ha a munkaformáknál figyelembe vesszük a résztvevők döntési jogát a szereplők sorsát vagy a szituációt illetően, akkor azt látjuk, hogy nő a korreláció értéke (0,65), ha nem is jelentősen. Ez azt jelenti, hogy ha nagyobb döntési lehetőséget adunk a résztvevők kezébe, és ez szerepbelépéssel is párosul, akkor a véleményváltozás mértéke is sokkal nagyobb, és tulajdonképpen a hagyományos formától való eltérés elsősorban a munkaformákban és a megnövekedett döntési körben kell keresni.

A véleményváltozás és az érintettség között sem változott érdemben a korrelációs együttható, csupán három századnyit (0,79- 0,76). A súlyok között a döntési lehetőséget nézve 0,8-ra emelkedett, amely azt jelenti, hogy az érintettség érzésének kialakulásában szerepe van a munkaformának és a döntésképességnek is, amelyet már tartalmazott.

A hagyományos előadástól való eltérés és az előadás általi érzelmi és szellemi érintés kapcsolatának korrelációs együtthatója 0,53 volt, amely 0,42-re csökken, ha figyelembe vesszük a munkaformák hatását is, és 0,47-re változik, ha döntési lehetőséggel súlyozzuk. Az értékek jelentősen nem változtak, de a csökkenés azt jelenti, hogy a hagyományos formától való eltérésben nem csupán a munkaformák alakítása játszik szerepet, de az meghatározó.

A véleményváltozás és a bevonódással való elégedettség között 0,07-ről 0,20-ra emelkedik a korreláció, ha figyelembe vesszük az alkalmazott munkaformákat, és 0,55-re érkezik, amikor a döntési lehetőségeket is mérlegeljük. Ez hatalmas változás, és azt jelenti, hogy a bevonódással való elégedettség és a véleményváltozás között erősödik a kapcsolat, ha az alkalmazott munkaformák köre bővül, és döntési lehetőséget kapnak a résztvevők a kezükbe.

A véleményváltozás és az átlagéletkor között 0,10-ről 0,09-re csökkent a korreláció, figyelembe vesszük az alkalmazott munkaformákat, és 0,01-re változott, amikor a döntési lehetőséggel súlyoztuk. Az első eset elhanyagolható változása azt jelenti, hogy a munkaforma megválasztása és az életkor nem függ össze, a döntési lehetőség bővülése, pedig éppen a fiatalabbak számára fontos, és az életkor előrehaladásával szerepe csökken.

Az érintettség mértéke és az átlagéletkor közötti korrelációs együttható 0,39, amely biztos, de gyenge kapcsolatot takart, most 0,30-ra illetve 0,25-re módosult. Az életkor szerepe, tehát munkaformák erősödésével csökken, egy előadás érzelmi vagy gondolati megérintésében.

A részvétel formájával való súlyozás miatt a korrelációs kapcsolatok erőssége növekedett. A véleményváltozás mértéke tehát valószínűsíthetően a részvétel formájától függ és nem az előadás típusától. Ennek bizonyítása azonban még további vizsgálatokat igényel.

# Összefoglaló szavak és további kutatási lehetőségek számbavétele

A tanulmányomban először annak az elméletnek a hátterét adtam meg, amely a felnőttek számára a megfelelő tanulási formaként a konstruktivista tanulási formát tartja elsősorban elfogadhatónak. Erre építve ismertettem azokat az előadásokat és foglalkozásokat, amelyek megfeleltek ennek a formának, összekapcsolva a tanulási forma ismérveit és az előadások gyakorlati példáit. Ugyanezen előadásokra építve végeztem egy kutatást, amelynek keretében 5 hipotézist szerettem volna igazolni. Ezek elsősorban a véleményváltozás és a hagyományos színházi formától való eltérést vizsgálták. Dorothy Heatcote modelljét átalakítva azon a ponton vizsgáltam az előadásokat, amikor már megtörtént az interaktív hívásra való válaszként a bevonódás. A hipotéziseket majd mindegyikét sikerült igazolnom.

Ez azt jelenti, hogy a véleményváltozás függ a hagyományos formától való eltéréstől, az érzelmi és szellemi érintettségtől, amelyet tovább erősít, ha csak a munkaformát és a döntési köröket nézzük, amelyet a részvevők rendelkezésére bocsátottak. Ezt igazolja, hogy minél inkább eltérő volt a hagyományos forma, annál inkább megérintette egy előadás a nézőket, és annál inkább nem nézők, hanem résztvevők voltak. A véleményváltozás mértéke és az átlagéletkor korrelációja elhanyagolható volt. Az életkor tehát nem függ össze azzal, hogy milyen erős a véleményváltozás. Ez egy fontos bizonyítéka annak, hogy az interaktív foglalkozások és előadások a felnőttek esetében is éppen úgy véleményformáló erővel bírnak, mint a köznevelésben részt vevő gyermekek körében.

**További kutatási lehetőségek**

A vizsgálat széles körben gyűjtött információkat az előadásokról és a foglalkozásokról, amelyet a jelen tanulmány keretei között csak kis részbe tudtam bemutatni. Az adatok nagy része feldolgozásra és elemzésre került a táblázatok szintjén, amely különböző szempontok szerinti kigyűjtések, statisztikák elkészítését jelentette. A szöveges értékelésük csak részben készült el, de azok bemutatása mindenképpen meghaladta volna a tanulmány terjedelmét.

A további kutatási lehetőségeket a teljesség igénye nélkül szeretném most bemutatni:

- A hagyományos formáktól való eltérést pontosan miért élik meg a résztvevők?

Miben kereshető a színházi nevelés előadás, és az interaktív foglalkozás mássága?

Ennek alapja lehet a résztvevők által megadott - hét kategóriába már nagy részben besorolt- adatok.

- Az „érintés” formáinak kigyűjtése, a szellemi és érzelmi hatások vizsgálatának lehet az alapja.

- Az adott témában történt gondolkodásváltozás csoportosítása is kutatási alapként

szolgálhat.

- A „Miről szólt neked az előadás?” kérdésre adott válaszok hívószavainak csoportosítása, annak az elemzésére szolgálhat, hogy az alkotók céljai, a központi problémáról való gondolkodás valóban megvalósult-e? Mennyire érezték a résztvevők magukénak az alkotók szándékát?

- Új információk, gondolatok, meglátások az előadásokban illetve foglalkozásokban, amelyekre a résztvevők nem gondolt korábban a téma kapcsán. Ezek az adatok kapcsolódnak a véleményváltozáshoz. Meg lehet vizsgálni, hogy milyen arányban kapcsolódnak az új információk a véleményváltozáshoz, indukálták-e azt, vagy attól függetlenek voltak?

-Javaslatok ötletek érkeztek arra vonatkozóan, hogy a téma kapcsán miről lenne még érdemes játszani, mit lenne érdemes az előadásba bevonni. Ezt nem csupán az alkotók tudják hasznosíthatnak, hanem mindenki aki szeretne színházi nevelési foglalkozást vagy tanítási drámát létrehozni.

- A ’’ Hogyan alakítanák át a résztvevők az előadásokat, ha rendezői pozícióba kerülhetnének? kérdés elsősorban az előadások rendezőinek nyújthat információt

- A személyes emlékek tárháza, amelyeket az előadás előhívott, szintén érdekes kiindulópontjai lehetnek egy kutatásnak? Milyen típusúak voltak? Melyik rész hívta elő ezeket az emlékeket? Egy előadáson belül hogyan kategorizálhatóak ezek?

- A véleményváltozás mértéke függ-e attól, hogy tanítási drámán vagy színházi nevelési előadáson vesznek részt az emberek?

- Milyen arányban vettek részt férfiak és nők az előadásokon? Az előzőekben felsorolt kérdések nemek szerinti vizsgálata?

- A különböző életkorú résztvevők között ugyanezen kérdések elemzése.

- A különböző végzettségű résztvevők között ugyanezen kérdések elemzése.

- Annak az igazolása, hogy a véleményváltozás mértékét elsősorban a részvétel formája

befolyásolja.

Biztosan lehet még más elemzést is végezni, ezért szívesen osztom meg az érdeklődőkkel az adatokat, és én is tovább vizsgálom a drámapedagógia hatásait.

# A hivatkozott irodalom jegyzéke

Bagdy Emőke (1998) – Dramatikus módszerek és technikák felhasználása az empátia és a kommunikáció fejlesztésében in: Gabnai Katalin Ahogyan  Marczibányi Téri Művelődési Központ Budapest 73-77

Bajusz Klára (2009): A felnőttkori tanulás motivációi. Felnőttkori tanulási képességek <http://www.ofi.hu/tudastar/esely-2000-konferencia/felnottkori-tanulas> Letöltve: 2018.márc.31.

Bertold Brecht (1948) - Kis Organon a Színház számára in: Színázi tanulmányok Magvető Kiadó Budapest

Bohár András (1993): Antropológiai és etikai válaszok. Kereban Kiadó Budapest. „Az univerzális ember” fejezet „Egy dimenzióban” rész 1.old Elektronikus formában [ttp://mek.oszk.hu/00000/00085/html/](http://mek.oszk.hu/00000/00085/html/) Letöltve: 2018.jan.4.

Clinchy (1994) On critical thinking and connected knowing. In K. S. Walters ed., Re-Thinking reason: New perspectives on critical thinking, 34–42. Albany, NY: State University of New York Press

Comenius Amos Johannes (1992): Didactica Magna. Nagy Oktatáskönyv Seneca Kiadó, Pécs

Cziboly Ádám (2017) – Kutatások in: Színházi Nevelési és Színházpedagógiai kéziköny Budapest, Insite Dráma (216-219)

Cziboly Ádám - Bethlenfalvy Ádám (2013) Színházi Nevelési Programok kézikönyve Budapest Insite Dráma

[Csíkszentmihályi Mihály](http://bookline.hu/szerzo/csikszentmihalyi-mihaly/45288) (2010): Flow -Az áramlat- A tökéletes élmény pszichológiája Akadémiai Kiadó

Dorothy Heathcote (2002) – Bevonódási modell

<https://www.mantleoftheexpert.com/blog-post/dorothy-heathcote-four-models-for-teaching-learning/> letöltve: 2019.04.02

Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László (2016) Dráma-Pedagógia- Színház-Nevelés Szöveggyűjtemény középhaladóknak Budapest OFI

Feketéné Szakos Éva (2002a): A felnőttek tanulása és oktatása -új felfogásban Akadémia Kiadó, Budapest.

Feketéné Szakos Éva (2002b): Új paradigma a felnőttoktatás elméletében? Iskolakultúra 2002/9 szám <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00063/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_09_029-042.pdf> 2014 Letöltve: 2018.márc.21

Fischer-Lichte (2001) – A dráma története Jelenkor Kiadó Pécs 75. old

Gálosi Adrienne (2016) – Akció, beavatkozás, villanás: hogyan jutunk idáig? Avagy kísérlet a színpadon túli színház feltérképezésére. In: A színpadon túl Kronosz Kiadó Pécs 31.old

Guy Debord (1992) – A spektákulum társadalma

in: <http://www.c3.hu/~ligal/spekt%20tars%20liget%2011%20print.pdf> 8. old Letöltve: 2019. március 20.

A 2006-ban megjelent magyar kiadás átdolgozott változata.

Horváth Kata – Oblath Márton (2015) – Performatív kutatási módszer

Budapest Real Press Stúdió (10-11 old)

Jacque Ranciere (2011) – A felszabadult néző Műcsarnok kiadó Budapest 13.old

A. József Attila (1924): Nem én kiáltok In: József Attila költeményei Helikon kiadó Budapest 1990 125.old

Kaposi László (2002) – Játékkönyv Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest 8. old.

Kaposi László (2008) - Tanítási Dráma -A drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában segédlet a pedagógusképzés hallgatói számára in: <http://www.hiszem.hu/sites/default/files/tanitasi_drama_hallgatoi.pdf> Letöltve: 2019 március 28.

KÁVA Kulturális Műhely (2014): Bemutatkozás <http://www.kavaszinhaz.hu/> Letöltve: 2018. április 5.

Kricsfalusi Beatrix (2016) - Aktivitás, részvétel, interpasszivitás, avagy van-e nézője a az alkalmazott színháznak? in: A színpadon túl Kronosz Kiadó Pécs 31.old

Leirman Walter (1993): Die Entfaltung der Erwachsenenbildung als Disziplin in internationaler Perspektive: eine Entwicklung ̧ber vier Paradigmen. In: Knoll, I. (szerk.):Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 21. kötet 11-30. old

Maturana H. – Varela F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Goldmann Verlag, Bern/München 50.old

Maturana H. (1994): Was ist Erkennen? Piper, München. Zürich

Monoriné Papp Sarolta (2008): Konstruktivizmus – pedagógia – andragógia [Új Pedagógiai Szemle 2008 nov.-dec.](http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090930-14) in: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/konstruktivizmus-pedagogia-andragogia>) Let: 2018.márc10

Nahalka István (1997a) Tanítható-e a környezetvédelem? Új Pedagógiai Szemle 1997 április Letöltve: [http://epa.oszk.hu/00000/00035/00004/1997-04-kn-Nahalka-Tanithato.html 2018.március](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00004/1997-04-kn-Nahalka-Tanithato.html%202018.március) 20

Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia –egy új paradigma a láthatáron (I.) Iskolakultúra 1997/2 szám

Nahalka István. (1997c): Konstruktív pedagógia –egy új paradigma a láthatáron (III.) Iskolakultúra 1997/4 szám

Nahalka István (1997d): Konstruktív pedagógia –egy új paradigma a láthatáron (II.) Iskolakultúra 1997/3 szám

Nagyné Skultéti Szilvia (2014): A Káva Kulturális műhely Szobor című előadásnak viszgálata

Pálvölgyi Ferenc (2004): Az erkölcsi nevelés új perspektivái 2004/jan Mester és Tanítvány c. pedagógiai folyóirat 1. számában 84. old

Pléh Csaba (1994): A tudás helye a nevelés folyamatában Iskolakultúra 22-23.sz. 50-53 old.

Rogers Carl (2003): Valakivé válni. A személyiség születése Edge2000 Kft. 341-346 old.

Rolf Arnold (1993): Natur als Vorbild. VAS Verlag für Akademische Schriften, Frankfurt am Main

Siebert H. (1997): Didaktiscen Handeln in der Erwaschsenenbildung Didaktik aus konstruktivisticher sicht. Luhterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin

Sz. Deme László (2010)- A néző szerep változása a nyugati színháztörténetben in: Színház és Pedagógia Ha a néző is résztvevővé válna.. Harmattan Kiadó Budapest 1

5. old

Schwarcz Gyöngyi (2018) – Te mit tennél? Minden, amit a civil kurázsiról tudni akarsz.

<http://www.temittennel.hu/forumsz.html> letöltve: 2018.március 5.

Takács Gábor (2009) Konstruktív dráma in: Színház és pedagógia 1. Káva Kulturális Műhely Budapest 29. old.

Victor Turner (1969) – Rituális folyamat Osiris Kiadó Budapest 2002,

Zalay Szabolcs (2008) – Konstruktív Drámapedagógia Doktori értekezés in: [http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay\_Szabolcs\_dissertation.pdf Letöltve](http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay_Szabolcs_dissertation.pdf%20Letöltve): 2019. március 5.

# Ábrák, diagramok jegyzéke

1. ábra - Heathcote’s Continuum of Engagement (Heathcote, 2002)
2. ábra - A bevonódás fázisai
3. ábra - A performatív társadalmi beavatkozás (Horváth-Oblath 2015)
4. ábra – A konceptuális váltás folyamata (Nahalka, 1997/c)
5. ábra - A kutatásba bevont programok köre, tanulási fókuszterülete, és a bevontak

átlagéletkora

1. ábra - A kutatásba bevont programok ismérvek szerinti beosztása /saját ábra/
2. ábra - A Zéró tolerancia előadás résztvevőinek ’’Hol vannak a határok?” kérdésre adott

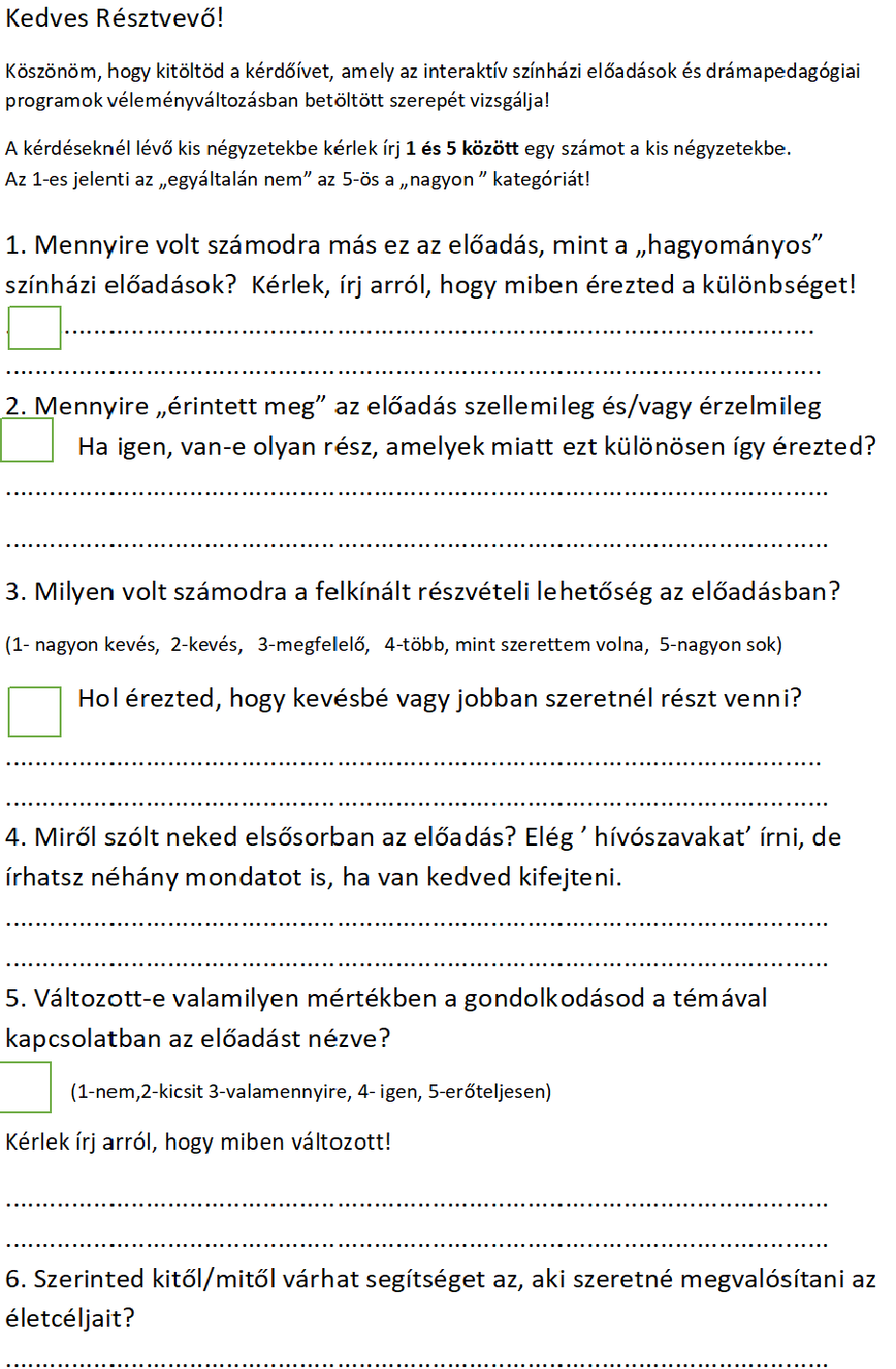
válaszai

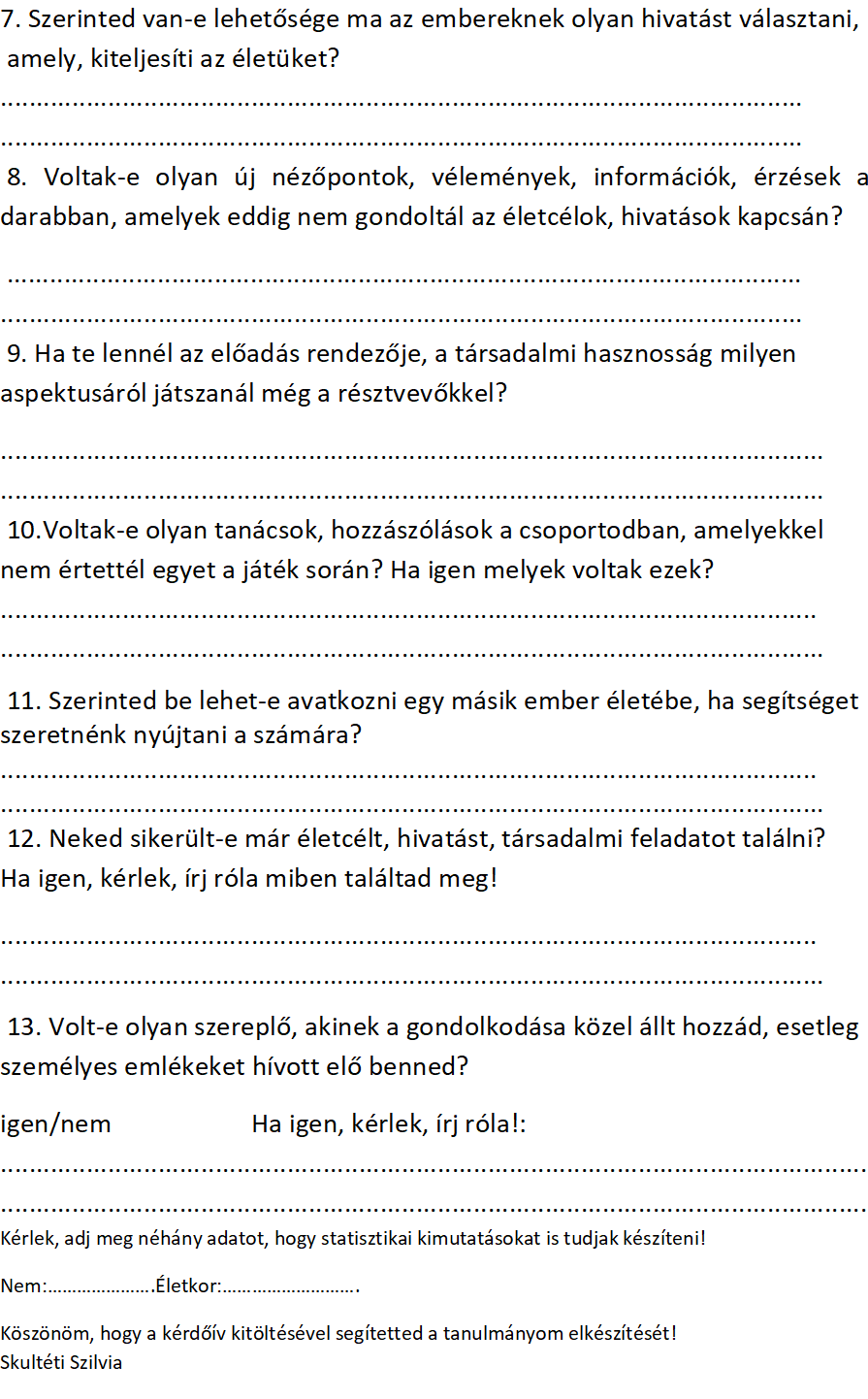
1. ábra A pusztai messiások előadás résztvevőinél a véleményváltozás erőssége
2. ábra A pusztai messiások előadás résztvevőinél a véleményváltozás területei
3. ábra A hagyományos és a részvételi előadás/foglalkozás eltérése.
4. ábra Az előadás/foglalkozás mennyire érintette meg vagy gondolkodtatta el?
5. ábra Az előadás/foglalkozás által felkínált lehetőséggel mennyire volt elégedett?
6. ábra Az előadás/foglalkozás általi véleményváltozás a résztvevő sajátmegítélése szerint
7. ábra A hagyományos előadásformától való eltérés és a véleményváltozás kapcsolata
8. ábra A véleményváltozás és az előadás általi érzelmi és szellemi érintés kapcsolata
9. ábra A hagyományos előadástól való eltérés és az előadás általi érzelmi és szellemi érintés kapcsolata
10. Korrelációszámítás eredményei súlyozás nélkül és két különböző súlyozás esetén

# Mellékletek

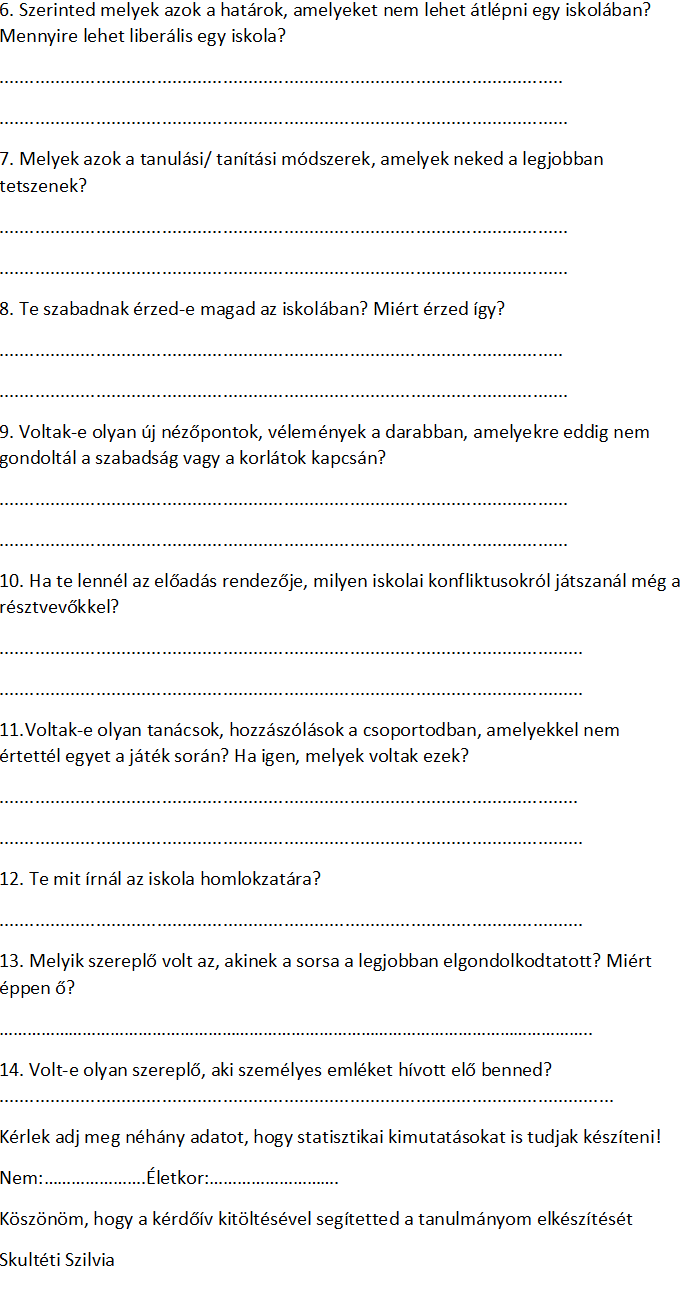
## A kutatás 13 kérdőíve közül két kérdőív bemutatása

### 10.1.1Pusztai messiások előadásának kérdőív





### 10.1.2A ’Zéró tolerancia’ előadás kérdőívének 2. fele



## 10.2 Az előadásokon/programokon/tanítási drámákon résztvevő nézők által kitöltött kérdőívek alapján készült elemzések:

### 10.2.1 Az EKH programról készült elemző írás

**EKH- érzékenyítő foglalkozás a Szent István Szakgimnáziumban és a Kempelen Farkas Gimnáziumban**

Az Első Kézből a Hajléktalanságról (EKH) program keretében a Fedél Nélkül (FN) című újság hajléktalan munkatársai tartanak rendhagyó osztályfőnöki órát középiskolás diákoknak. Az újság a Menhely Alapítvány kiadásában működik.

Az érzékenyítő program ötletgazdája Balog Gyula. A program valójában egy élménybeszámolóból indult ki. Balog Gyula 2015-ben a Fedél Nélkül újság terjesztése mellett novelláit is közreadta a vásárlóinak, amikor egy középiskolai tanár megkérte, hogy meséljen osztályának a saját életéről. Ma már a 350. előadáson is túl van előadótársaival. Egy-egy középiskolába általában hárman látogatnak el. Törekednek rá, hogy az egyikük mindig hölgy legyen. Ennek a tudatosságnak az az oka, hogy az emberek többsége nem igazán szembesül azzal, hogy egy nő éppen úgy hajléktalanná válhat, mint egy férfi, de a nehézségei sokszorosai egy férfiénak. A foglalkozásokon az egyikük mindig a moderátor, akinek a felvezető beszélgetés lebonyolítása a feladata és az egész program kézbentartása. A bevezető rész után következnek az élettörténetek, majd a játék, amelyben szerepcsere történik. A diákok játsszák a hajléktalanokat, és a hajléktalanok azokat az embereket, amellyel egy-egy jellemző élethelyzetben szembe kerülnek (parkőr, rendőr, jegyellenőr, röntgenorvos stb.)

A Kempelen Farkas Gimnáziumban 2017 márciusában került sor egy foglalkozás megtartására, míg a Szent István Szakgimnáziumban áprilisban volt két érzékenyítő foglakozás. A Kempelen Farkas Gimnázium több éve előkelő helyet foglal el a budapesti középiskolák rangsorában, a Szent István Szakgimnázium is színvonalas, és erős szakgimnáziumnak számít az országos kompetenciamérések alapján, de nincs benne az első ötven középiskola listájában. A Kempelen Farkas Gimnáziumban kilencedikes tanulók vettek részt a foglalkozáson, míg a Szent István Gimnáziumban elsősorban tízedikes tanulók, de voltak kilencedikes és tizenegyedikes diákok is. A gimnáziumba elsősorban értelmiségi, felső középosztálybeli szülők gyermekei járnak, erős támogató családi hátteret jelentve a fiataloknak. A szakgimnázium pedig – az ott tanító pedagógusokat kérdezve- a gyermekek többsége rendezett családi körülmények között élő középosztálybeli és alsó középosztálybeli családból származik, de vannak olyan tanulók is, akik szociálisan rászorulónak minősülnek. Sok tanuló vidékről érkezik, és az iskola kollégiumában él.

A gimnáziumokba két férfi és egy hölgy előadó látogatott el mindhárom előadás esetében. A Kempelen Farkas Gimnáziumban a bevezető beszélgetés nagyon tanulságos volt, előrevetítette a foglalkozás szükségességét, és erős érzékenyítő hatását. A hajléktalanok olyan gyerekek közé érkeztek, akik csak elvétve látnak hajléktalant, és ha látnak is, még soha nem beszéltek velük. Ennek egyrészt az az oka, hogy a tanulók nem a belvárosból járnak az iskolába, hanem a külvárosi családi házas övezetből. Autó hozza be, majd viszi a legtöbbjüket haza, így elkerülik a szegényebb sorsú embereket. A másik ok abban keresendő, hogy szociálisan is védettek az élménytől. Amikor a foglalkozás vezetője megkérdezte, hogy kinek munkanélküli bármelyik szülője, nem volt senki, aki feltette volna a kezét. Annak a tudatosítására, hogy milyen védett környezetben élnek ők a foglalkozásvezető rákérdezett, hogy mit gondolnak arról, hogy valamelyik szabolcsi kicsi faluban, vajon mennyi esélye van egy hasonló korú gyermeknek a tanulásra, és milyen eséllyel munkanélküliek vagy hajléktalanok a szülei. Persze a kérdés költői volt, de talán érzékeltette a fiatalokkal, hogy most valami egészen másról fognak hallani, mint az otthoni családi történetek. Valóban így is történt, mert a több mint 40 percen át tartó élettörténeteket döbbent csendben hallgatták. A csengő “ha én szél lehetnék” dallama majdnem szürreálisan és udvariatlanul törte meg ezt a feszült figyelmet. Nem illett oda.

A Szent István Gimnázium beszélgető körét szintén jellemezte először egyfajta feszélyezettség, de sokkal többen jelentkeztek a feltett kérdések megválaszolására, és könnyebben oldódott a hangulat. A diákok közül többen beszélgettek már hajléktalanokkal, és az ismeretségi körükbe is tartoznak fedél nélküli emberek, sőt a kérdőívekre adott válaszokból kiderül, hogy van olyan tanuló, akinek a rokoni, családi körében is található hajléktalan. Az élettörténetek azonban ettől függetlenül itt is meghatották, sőt sokkolták a gyerekeket. Ez egyrészt az életkorukkal magyarázható, másrészt a többség számára ismeretlen életforma nehézségeinek megismerésével, de az igazi oka az egyik élettörténet megrázó erejéből származik. A hajléktalan előadó hölgy ugyanis arról mesélt, hogy tolószékbe kényszerült egy baleset miatt, majd önerejéből lábra állt, és ma már egy bot segítséggel lépcsőzni is tud, menni pedig majdnem olyan jól, mint bármelyikünk. Ő volt az, aki a gyermeke elvesztéséről is mesélt, melynek után a férje menthetetlen alkoholista lett. Egy ilyen eset természetes módon megdöbbenti az embert, sírhatnékja támad, és elgondolkodik azon, hogy milyen szerencsés sorsa van.

Az élettörténeteket minden foglalkozáson játék követi. Ennek van egyfajta felszabadító hatása a valóság sokkoló ereje után, és jól esik átlépni a képzelet világába. A tanulók léphetnek itt a hajléktalanok helyébe, miközben egy társasjáték mezői kerülnek fehér számozott lapok formájában a padlóra. A Kempelen Farkas Gimnáziumban a tanulók gyorsan jelentkeztek játékra, így a csapatok kialakítása csak néhány másodpercet igényelt. A Szent István Gimnázium diákjait fél percig is kellett hívni, de aktívabban vettek részt utána. A csapatok kockadobásokkal mozgatták a lapokon az üdítős üvegekből bábuvá avanzsált figurájukat. A dobásoknak megfelelően kerültek egy adott szituációba. A gyerekek játszották a hajléktalan embereket, a hajléktalan előadók pedig a tüdőszűrő munkatársait, a megbotránkozó járókelőket, a szálló szociális munkásait és bárkit, akivel kapcsolatba kerülnek az utcán vagy a szállón. A gimnázium esetében csak 15 perc volt a játék a szakgimnáziumnál 30 perc.

**A kérdőívre adott válaszok összefoglalása:**

A Kempelen Farkas Gimnáziumban egy foglalkozás, a Szent István Szakgimnáziumban pedig a két foglalkozás megtartására került sor. Az első iskolában 31 gyermek volt jelen, a másodikban 60 tanuló. A kérdőívet 24-en, illetve 47-en töltötték ki. A Kempelen Farkas Gimnáziumban másnap adtak válaszokat a kérdésekre, amelynek az volt az előnye, hogy nyugodtabb körülmények között, rohanás nélkül tették ezt, a Szent István Szakgimnáziumban a foglalkozás után közvetlenül került sor a kitöltésére, amely abból a szempontból volt kedvező, hogy az előadás élményére azonnal reflektálhattak a diákok, hátrányként jelentkezett viszont, hogy a gyerekek számára ebédszünet kezdődött volna, és a másfél órás foglalkozás után éhesen álltak neki az ívek kitöltésének. Néhányan el is hagyták a termet, mert nem lett volna idejük másként ebédelni.

Az első négy kérdésre esetében a válaszokat egy skálán kellett elhelyezni, ahol az egyes jelentette az “egyáltalán nem/ nagyon kevés” és az ötös jelentette a “nagyon/ teljesen más” kategóriát.

Az első kérdés arra várt választ, hogy mennyire volt számukra más ez a foglalkozás, mint egy “hagyományos” ismertető előadás. A kis négyzetekbe írt számok átlagértéket 4.00 volt a gimnáziumba járó diákoknál, és 4,45 volt a szakgimnázium diákjainál. Mindkét csoport különlegesnek érezte a foglalkozást, bár a szakgimnázium tanulóinál ez az érték magasabb volt. A szöveges válaszokból az is kiderült, hogy elsősorban a hajléktalanok személyes jelenléte volt számukra meghatározó. Autentikusnak, saját tapasztalatra építőnek gondolták az információkat. Értékelték, hogy nem statisztikai adatokat mutattak, hanem személyes példákat hoztak. A gimnazisták inkább használták azt a kifejezést, hogy a hajléktalanok “személyesen érintettek voltak”, még a szakgimnazisták azt írták “intuitív volt”, “át lehetett érezni” “ledöbbentő sorsok”.

Volt egy gimnáziumi diák, aki elmondta, hogy az eddigi előadásokat jól öltözött emberek tartották, de ez azért volt jobb, mert “hajléktalanokat is hoztak”. Utólag egy megbeszélésen gondolkodtunk arról az előadókkal, hogy miért mondhatta ezt a gyermek. Talán a foglalkozás vezetőjét nem gondolta hajléktalannak, mert túlságosan műveltnek tűnt a hajléktalansághoz, és ő volt talán a gyermek szemében, aki a “hajléktalanokat hozta.”

Elgondolkodtató, hogy mi lehet az oka a 0,45-ös értékkülönbségnek a két intézmény tanulóinak válaszai között. Az eltérő társadalmi közeg, amelyből a két iskola tanulói jönnek inkább ellenkező irányba befolyásolná az eredményt, hiszen a belvárosi iskola diákjai számára a mindennapok része, hogy hajléktalanokat látnak, és többen beszélnek is velük, a külvárosi gimnáziumban tanulók pedig szinte soha nem találkoznak nincstelen emberekkel. A gyerekek érzékenysége és érintettség érzése ennek ellenére magasabb volt.

Olyan okokat kell ezért keresnünk, amely inkább a foglalkozáshoz kapcsolódik. Az egyik ok lehet, hogy a szakgimnáziumban foglalkozást tartó hölgy élettörténete sokkal megrázóbb volt, mint azé a hölgyé, aki gimnáziumban mesélt. Ez természetesen a véletlen műve, és befolyásolhatatlan, de az természetes, hogy tolókocsiból felállva újra járni, vagy a saját gyermekét elveszteni olyan életepizód, amellyel szemben az ember nem maradhat közömbös.

A másik oka az érintettségben mért eltérésnek az lehetett, hogy a gimnáziumban több interaktív, közös gondolkodást igényelő órával találkoznak a gyerekek, mint a szakgimnáziumban, így számukra ez kevesebb újdonsággal bírt. Ezt a feltevést erősíti a hagyományostól való eltérés másik okaként megjelölt interaktív forma, és a szerepbe lépés lehetősége, amely arányait tekintve a Kempelenes diákok hatoda jelölte meg a ‘másság’ okaként, még a Szent Istvánosoknak pedig több mint harmada. Náluk használták az “érdekes” kifejezést is többen, a válaszadók 13%.

Az interaktív forma a foglalkozás során, a beszélgetésen túl, elsősorban a játékban jelent meg, amely így kiemelkedően fontos volt a szakgimnazisták számára, majdnem azonos súlya volt az élettörténetekkel.

A második kérdés az érintettségre kérdezett rá. A Kempelenes átlagérték 4,08 volt, míg a Szent Istvános 4,38. Az érték a Kempelenesek esetében nagy szórás mellett alakult ki. A többség 5-ös értéket írt be, néhányan jelöltek 4-es szintet, és volt három válaszadó, aki a 2-es értéket tüntette fel. Nélkülük számítva az átlag 4,38 lett volna. Azért indokolt megnézni a válaszaik nélküli átlagszámot is, mert semelyik kérdésre nem írtak kiegészítő mondatokat, így a lapjukon csak néhány szám jelent meg a kis kockákban. Így már pontosan megegyezik a Szent Istvánosok átlagértékével. Az Istvánosoknál a szórás is kisebb. Csak egy tanuló számára volt 2-es az érintettségi érték, de ha megnézzük az indoklást is, akkor látjuk, hogy miért nem érintette meg az előadás: “hajléktalan ismerőseim vannak, és sokat tudtam a dologról”. Bármelyik átlagszámot tekintjük is, az értékek erős érintettséget mutatnak. Az indoklásokból kiderül, hogy egyértelműen az élettörténetek voltak azok, amelyek meghatározó erővel bírtak mindkét iskolában. Ezt a szöveges választ adók 75%-a jelölte meg okként. A másik kevésbé jellemző ok, annak a sokkoló ereje volt, hogy milyen gyorsan lehet valakiből hajléktalan, milyen gyorsan elvesztheti a lába alól a talajt.

A “hajléktalanok egymásnak vannak”, írta az egyik diák Kempelenes diák. Elgondolkodtam rajta, hogy mennyire igaza van, hiszen sokan elvesztik a kapcsolatot a hajléktalanná válás után a családtagjaikkal és a korábbi ismerőseikkel. Ennek egyik oka lehet a szégyen, a másik éppen a kapcsolat romlása miatti hajléktalanság. A mindennapokban az emberi kapcsolatokat egy másik hajléktalan tudja biztosítani. Az egyik Szent Istvános diák az indokláshoz egy ♥–et rajzolt, ezzel jelezte az érzelmi érintettségét.

A harmadik kérdés azt vizsgálta, hogy megfelelt-e a diákok számára a felkínált részvételi lehetőség, elegendő volt-e a mértéke, vagy többre vágytak volna. Az átlagérték 2,88 volt a Kempelenben, és 2,95 a Szent István Gimnáziumban. Ez azt jelenti, hogy mindkét csoport számára kevés volt a részvétel lehetősége. Csak a tanulók felének felelt meg a részvétel mértéke, de sokan voltak, akik szerettek volna nagyobb szerepet vállalni. A gimnáziumban a tanulók 40%-a szeretett volna nagyobb lehetőséget kapni, a szakgimnáziumban pedig a 23%-a. Szinte alig volt olyan, aki soknak tartotta volna a felkínált részvételi lehetőséget. A Kempelen esetében ez két gyermeket, a Szent István Gimnázium esetében négyet jelentett. Arra a kérdésre, hogy hol érezték kevésnek, legtöbben a játékot jelölték meg a hiányérzetük forrásaként. A gimnáziumban ez nagyon indokolt volt, hiszen csak 15 perc jutott a játékra, a szakgimnáziumban azonban a játék 30 perces programrészt jelentett, és ennek ellenére érezték kevésnek.

A negyedik kérdés volt talán a kérdőív legfontosabb kérdése, hiszen az iránt érdeklődött, hogy milyen mértékben változott a hajléktalanságról vagy a hajléktalanokról való gondolkodása a kitöltőnek a foglalkozás után. A válaszok átlagértéke 3,21 volt a gimnáziumban (ha a három –majdnem üres – kérdőívet nem számítjuk bele 3,52) és 3,79 a szakgimnázium két csoportjának átlaga. Mindkét érték jelzi a hajléktalanságról való gondolkodás erős változását. A Kempelenes válaszadók negyede (!) nagyon meglepő dolgot írt le: Az előadás előtt úgy gondolták, hogy “minden hajléktalan a saját hibájából lesz hajléktalan”, olyan emberek akik “alkoholizálnak”. Az egyik válaszadó leírta, hogy azt hitte, hogy “hajléktalanok, csak a rossz emberekből lesznek”, egy másik diák “lusta, kitartás nélküli embereknek gondolta mindegyiket”. A válaszokból látszik, hogy sokan teljes mértékben a hajléktalan embert hibáztatták a sorsáért. A Szent István Gimnázium diákjainak többségénél nem jelent meg olyan előfeltételezés, hogy rossz vagy lusta emberek, és sokkal kevesebben írták arányaiban, hogy teljesen önhibájukból lettek hajléktalanok.

A válaszokból az is kiderült, hogy a gondolkodásmód megváltozásának az is oka volt, hogy a Kempelenes diákok jelentős része, majdnem a fele szinte semmit nem tudott a hajléktalanokról, sem a szállásukról, sem a munkalehetőségeikről, sem az étkezésükről. A “kukázáson” és az ételosztáson semmilyen információjuk nem volt arról, hogy milyen lehetőségekhez jutnak. Nem tudták, hogy egyáltalán fürdenek, orvoshoz járnak. A szakgimnázium diákjai sokkal többet tudtak a hajléktalanok életéről, csupán egy tanuló írta, hogy teljesen új volt számára a téma. Annál többen voltak közöttük, akik azt írták, hogy eddig is ismerték a hajléktalanság néhány aspektusát, de sok új információt adott számukra az előadás. A válaszadók negyede írta le valamilyen formában, hogy nem gondoltam volna.., hogy “ilyen nehéz a sorsuk”. Meglepte őket, hogy “a csúcsról is lehet nullára jutni”, hogy van “fedél nélküli újság ilyen formában terjesztődik”, hogy “van csaj problémája is” a hajléktalannak. Ez utóbbi megállapítást a társasjáték szituációs indukálhatta, amikor egy hajléktalant játszó tanulólányt biztosítottak róla szerepben, hogy befogadják a hajléktalan fiúk, mert már régen töltötték az éjszakát hölggyel. Érdekes és tanulságos jelenet volt, hogy a nőket mennyivel több inzultus érheti hajléktalanként, mint a férfiakat. A válaszadók között voltak olyanok, aki nem tudták, hogy a szállót el kell hagyni napközben, és arról sem tudtak, hogy ha “leülnek egy fa tövébe” vagy a “vasútállomás várójába”, akkor a közterület felügyelet eljárhat velük szemben, megbüntetheti őket.

A gondolkodás megváltozásának szerintem mégis a legjelentősebb oldala, a hajléktalanok megítélésének átalakulása. Mindkét gimnáziumi csoportnál –nagyobb arányban a Kempelenes diákoknál-, megjelent valamilyen formában, hogy “már nem nézem le őket”, “fontosnak tartom most már, hogy foglalkozzunk velük”, “már máshogy fordulok a hajléktalanokhoz”. Természetesen az is fontos, hogy megismerjék a gyerekek a hajléktalanok sorsát, de emellett, vagy ezáltal a legfontosabb, hogy megszűnjön a tőlük való idegenkedés, a lenézés, az elfordulás. Ha ezek megváltoznak, akkor már volt értelme az érzékenyítő foglalkozásnak. Néha csak egy olyan megjegyzésből derül ki a változás, mint “nem gondoltam, hogy ilyen kedvesek”, “olyan normálisak voltak”, “ha nekem ez lenne a sorsom, én nem biztos, hogy kitartanék”.

Ha megnézzük a változás mértékét a véleményváltozás jellegét tekintve, akkor azt látjuk, hogy ott a legnagyobb mértékű a változás, ahol semmit nem tudtak a témáról. A Kempelen Farkas Gimnázium tíz tanulójánál 3,9-es átlagértéket jelent, a Szent István Szakgimnázium egy tanulójánál kerek 5-ös mértékű. Nem szabad elfelejtenünk, hogy Kempelen esetében 24, a Szent István Szakgimnáziumban 47 gyerek válaszait vizsgáltuk. Öt diák jelezte mindkét intézmény esetén, hogy nem változott a véleménye. A válaszadók közül csak nagyon kevesen nem éltek a szöveges indoklási lehetőséggel.

Az ötödik kérdésre, - hogy milyen kitörési lehetőségei vannak a hajléktalanoknak- szintén meglepő válaszok születtek. A kempelenes gyerekek nagyon erősen hisznek abban, hogy a hajléktalanságból tanulással és munkával ki lehet kitörni. A kísérő szavak között: a “kemény”, “kitartó”, “nem adja fel”, “elszánt”, “akarat” szerepelt. A válaszadók fele gondolja úgy, hogy a saját erejükre támaszkodva is sikerülhet munkához, majd lakáshoz jutni. A negyede írta csupán, hogy a családra, barátokra is szükség van, és támogatás nélkül nem fog sikerülni a felemelkedés. Többen jelezték, hogy az előadás döbbentette rá őket, hogy milyen könnyű utcára kerülni, és mennyire kicsi az esély a visszakapaszkodásra. Két tanuló volt, aki az állam szerepét is fontosnak tartotta. Ennek elsősorban az a magyarázata, hogy a 15-16 éves gyerekek még nem látnak rá az állami szerepekre, lehetőségekre, és az erőforrások újraelosztásának rendszerére. Ketten úgy vélték, hogy nagyon kevés az esélyük, de nem lehetetlen. A Szent István Szakgimnázium diákjainak csak a harmada gondolta úgy, hogy a saját erejükre számítva ki tudnak kitörni a hajléktalanságból, a válaszadók negyed számára a saját akarat mellett elengedhetetlen volt az embertársak segítsége is. A szakgimnázium tanulóinál nagyobb erővel jelent meg az állam szerepének fontossága, a válaszadók 13%-a érzi úgy, hogy a kormányhivataloknak és más állami szerveknek van felelőssége a hajléktalanok lakhatásának megoldásában. A szavak, amelyekkel kifejezték “felelősek érte”, “biztosítaniuk kell”, “segíthetne többet is”. A Szent István Szakgimnázium diákjai egy-két évvel voltak idősebbek, mint a kempelenes diákok, és ez elősegítette, hogy kicsit átfogóbban lássanak rá a hajléktalan problémára, lássák az emberi tényezők mellett az állami szerepvállalás szükségességét is. A foglalkozáson az is kiderült, hogy ismerik a segélyek és a munkanélküli ellátást fogalmát, és a munkanélküli központ szerepét. Talán egy kicsit több tapasztalattal rendelkeznek, akár családi szinten is a nehézségek kezelésében. A tanárnőjük elmesélte, hogy vannak olyan gyermekek, akiknek az egyik, vagy mindkét szülője munkanélküli, sőt van egy gyermek, akit nem mernek éjszaka kiengedni a folyosó közös WC-jére, mert drogosok töltik idejüket a gangon. Többen nem írtak semmit ehhez a kérdéshez, amelynek a gyerekekkel beszélgetve az volt az egyszerű oka, hogy szerettek volna már elmenni ebédelni, és úgy érezték, hogy ennek a kérdésnek a megválaszolása több időt igényel.

A hatodik kérdésnél arra kellett válaszolniuk a diákoknak, hogy ha ők lennének az előadás rendezői, hogyan alakítanák át az előadást, mi az, amit megváltoztatnának rajta, és milyen arányt képviselne a felvezető beszélgetés, az élettörténetek, és a játék.

A grafikonon látható, hogy a Kempelen Farkas Gimnáziumban legtöbben a játék időtartamát és/vagy arányát növelnék meg. Kevesebben voltak azok, akiknek a számára megfelelőek voltak az arányok, de még mindig a csoport negyedét képviselték. Voltak, akik több beszélgetésre vágytak, például arról, hogy hogyan épül fel a hajléktalanok egy napja, mit éreznek, amikor elsétál előttük egy “diplomata”, milyen események okozzák általában a lakás elvesztését. Egy tanuló szerette volna, ha megkérdezik őket, hogy milyen korábbi ismereteik vannak a hajléktalanságról. Ez utóbbi kérdés valóban nem hangzott el így, de a foglalkozás moderátora külön-külön rákérdezett az étkezésre, a szállásra, az orvosi ellátásra. A Szent István Gimnázium diákjai számára megfelelő volt a három rész aránya és a többség nem változtatna rajta.

A hetedik kérdés arra kérdezett rá, hogy az előadás előhívott-e valamilyen korábbi személyes emléket.

A Kempelen Farkas Gimnázium legtöbb tanulójának semmilyen személyes emléke nem volt a hajléktalanság témakörében. Három tanuló volt, aki igen választ írt be. Az egyiküknek eszébe jutott egy hajléktalan, akit az utcán látott. Pénzt kért az emberektől és közben “ott volt mellette a bor”. A másik egészen meglepő dolgot válaszolt: “Állandóan találkozok hajléktalanokkal, különböző típusokkal. A mostaniak szerencsére kedvesek voltak. “Talán ő az egyetlen az osztályból, aki rendszeresen lát hajléktalanokat. Ennek az lehet az oka, hogy vagy a belvárosból jár az iskolába, vagy más programja miatt rendszeresen tartózkodik Budapesten. Nagytétényben, Budafokon, Diósdon nem igazán van hajléktalan a közterületeken. A harmadik egy lány volt, aki valójában nem emlékről írt ennél a kérdésnél, hanem inkább a saját félelméről, amelyet ez a foglalkozás kiváltott belőle. Ő is oboázik, mint a hajléktalanságáról mesélő hölgy, és nagyon erősen átérezte, hogy milyen lehetett a hölgynek, amikor le kellett mondania a tanulásról és a zenéről, mert a létfenntartására kellett koncentrálnia. A lány “el sem tudná képzelni az életét az oboa nélkül.”

A Szent István Szakgimnázium diákjai közül 10-en voltak azok, akiknek személyes emlékük kapcsolódott a hajléktalansághoz. Ez a tanulók 21%-át jelenti. (A Kempelen Farkas Gimnáziumban ez az arány 1% volt). Az emlékek is erőteljesebbek voltak, és nem korlátozódtak a megfigyelő szerepére. Az egyik legmegdöbbentőbb az volt számomra, amikor egy gyerek arról írt, hogy az édesanyja “rengetegszer került majdnem utcára”. Elgondolkodtam azon, hogy ebben az esetben az érzékenyítés inkább annak a tudatosítását jelentette, hogy milyen közel is volt ő a hajléktalansághoz. Ugyanez a diák írta, hogy “van egy bácsi, aki kerekesszékes, és én segítek neki minden nap. Rossz hallani és érezni, hogy miket élt át”. Egy másik diák így írt az emlékeiről: “Én is vásároltam hajléktalanoktól újságot. Amikor az alkoholizmusról beszélt, eszembe jutottak családtagjaim, akik emiatt hajléktalanná válhattak volna.” Nem lehet tudni, hogy mennyire volt közel ehhez a gyermekhez, hogy az egyik családtagja hajléktalan legyen, de mindenesetre a családon belül erősen birkóztak egy másik fenyegetéssel, az alkoholizmussal, amelyet szintén nem lehetett egyszerű végigélni gyerekként. Egy másik diák csak egy rövid megjegyzést írt erre a részre: “Én is aludtam már padon hidegben”. Persze ennél kevésbé erős történetek, emlékképek is megjelentek. Voltak, akik egy személyes emléküket értékelték át a program által: “Amikor egyszer nem lyukasztottam jegyet és a Nyugatinál ellenőrzés volt. Azon átmentem, de utána rossz volt a közérzetem. Ők minden nap ezt kell, hogy csinálják. Nekem volt rá pénzem, nekik nincs.” Egy másik gyermek története, szintén feldolgozásra került: “Volt olyan, hogy melegedni mentem be egy váróterembe. Egy hajléktalant kivittek onnan, pedig ő is csak melegedni ment be.”

Az érzékenyítő program célja mindkét gimnáziumban megvalósult. Kicsit másként hatott azonban a foglalkozás a két intézményben. A Kempelen Farkas Gimnázium diákjai sokkal védettebb, szinte hermetikusan elzárt környezetből néztek ki a problémára, még a Szent István Szakgimnázium tanulói számára nem volt olyan távoli a probléma, bár szerencsére kevés gyerek volt, akiknél a mindennapok része a hajléktalanság közeli állapot, vagy családtagjaik fedél nélkülivé válása. Mindkét esetben tükrözték a válaszok “meglepődtem”, “sokkoló volt”, “megviselt”, “megrendített”, “megérintettek”, “teljesen meghatott”, a foglalkozás során a gyerekek arcára íródott érzéseket.

A Kempelenes diákok esetében olyan tanulók találkoztak a hajléktalansággal, akik előtte soha nem beszéltek hajléktalanokkal. Előítéleteik voltak és sommás véleményük. A hajléktalanokat sokan lusta, egyedül saját hibájukból fedél nélkül maradt embereknek tartották. A foglalkozás hatására betekintést kaptak a hajléktalanok életébe, és megváltozott a gondolkodásmódjuk. Talán egy kicsit jobban tudják értékelni, azt a védettséget biztosító szülői hátteret, amelyre támaszkodhatnak. Fontos volt az előadás során annak a felismerése is, hogy ugyanolyan emberként kell kezelniük a hajléktalanokat, mint bárki mást. Mindenképpen hasznos volt a foglalkozás abban a tekintetben is, hogy oldódtak az előítéleteik. Az egyik diák azt írta, hogy “Megkérdezték, az elején, hogy beszélt-e már valaki hajléktalannal, és senki nem jelentkezett. Rossz érzés volt, hogy ennyire félünk a hajléktalanoktól.” A Szent István Gimnázium tanulói nyitottabban, elfogadásra készebben érkeztek az órára, amely talán annak köszönhető, hogy nap mint nap látnak hajléktalanokat. A megközelítési módjukat a gyakorlatiasság és a realitásérzék jellemezte.

Az érzékenyítő foglalkozás végére azonban minkét gimnázium tanulói számára egyértelmű volt, hogy nem egy tőlük független világ a hajléktalanoké, hanem ők is részei a társadalomnak, mégpedig olyan részei, akiknek segíteni kell, nem figyelmen kívül hagyni, vagy elfordulni tőle.

### 10.2.2 A Pusztai messiások előadást elemző írás

**Pusztai messiások**

**A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ előadásának elemzése hét résztvevői csoport kérdőívekre adott válaszai alapján**

A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ ‘Pusztai messiások’ című színházi nevelési előadását számos gimnáziumi csoport látta a Marczibányi Téri Művelődési Központban.

Az előadás a társadalmi hasznosság témakörét járja körbe. Azt vizsgálja, hogy hogyan lehet embereket a társadalom számára hasznosabbá tenni. Sem a hasznosság, sem a hasznossá tétel módja nincs definiálva a darabban, így ez mindenki számára mást jelenthet. Az előadás menetébe csoportos beszélgetések vannak beépítve, ezek keretében döntik el a diákok, hogy mit értenek hasznosság alatt, kit tekintenek hasznosnak és haszontalannak, illetve milyen eszközöket vetnek be a megsegítésükre. A négy színész ezekből az elképzelésekből építi fel a segítő projektet, amelyet a képzeletbeli Kerekespusztán valósítanak meg. Szintén ilyen csoportos beszélgetés határozza meg résztvevők sorsát, miután szembesültek a projectet finanszírozó személy halálakor, a tőle kapott üzenetekkel.

2018 szeptemberében és októberében a következő gimnáziumi csoportok töltötték ki a kérdőívet:

* Petőfi Sándor Gimnázium 10.-es osztálya – 29 fő
* Kodály Zoltán Ének-zenei Általános Iskola és Gimnázium 11.-es osztálya-16 fő
* Klebelsberg Kuno Általános Iskola és Gimnázium 10.-es osztálya -33fő
* Budaörsi Illyés Gyula Gimnázium és Szakgimnázium 12.-es osztálya– 32 fő
* Bálint Márton Általános Iskola és Középiskola 9.-es osztálya– 29 fő
* Magyar Gyula Kertészeti Szakgimnázium és Szakközépiskola 12.-es osztálya – 18 fő
* Budenz József Általános Iskola és Gimnázium 10.-es osztálya– 27 fő

A tanulók által javasolt ‘társadalmi hasznosság elősegítésén’ alapuló projektek majd mindegyike a felnőttek köréből meríti azokat a képzeletbeli résztvevőket, akiket majd hasznossá szeretnének formálni. Szinte minden csoport eljut oda, hogy sor kerüljön egy nagyvonalú program kidolgozására, bár néhányan először magát az elképzelést is megkérdőjelezték, amely a csoport- beszélgetésekből, és a kérdőívekre adott válaszokból is kiderült:

-,,Ki mondja meg, hogy társadalmilag valaki hasznos, vagy nem?”

-,,Aki társadalmilag nem hasznos, az is hasznos lehet! “

-,,Az emberek önmaguk kell, hogy döntsenek róla, hogy hasznosnak érzik-e magukat!”

-,,Néha az is haszontalannak érzi magát, aki nincs magával tisztában vagy érzelmileg nincs jól, de azért hasznos a munkája!”

- ,,Aki boldog az társadalmilag hasznos is.”

-,,Annyiféle ember van! Annyi program kellene, amennyi ember van, ezt nem lehet megcsinálni!

Az első csoportbeszélgetések nehezen indultak, amely talán abból eredt, hogy a diákléttől távol álló problémákról játszottak a résztvevők. A drámapedagógusok szerepen kívül tettek fel segítő kérdéseket, utat nyitva a társadalmi hasznosság átgondolásához azoknál a kamaszoknál, akik még önmagunkat próbálják elhelyezni a társadalomban. A problémát a diákok néha egészen filozófiai szintre emelték, bár a kérdések inkább a gyakorlati megoldások felé terelték őket.

A csoportok projecttervei elsősorban, az iskolai keretek közül már kikerült embereket célozták meg, de akadt olyan is, amely pályakezdők számára nyújtott volna segítséget. A legtöbben mégis hajléktalanok, munkanélküliek, szegénységben élők számára szerveztek tréninget. A tanulók rugalmasan igénybe vehető, kötöttségek nélküli, többszintű, gyakorlatias formákban gondolkodtak beszélgetések alatt. Nevezték ‘Életorientációs Fesztiválprogramnak’, ‘Önismereti Fesztiválnak’, ‘Pszichológiai Segítségnyújtó Programnak’, és ‘Személyiség-mélyítő Tanácsadásnak’ is. Volt szakmaválasztó rendezvényhez, véradáshoz hasonló, más gondolkodású emberek ‘összezárásával’ tapasztalatszerzésre buzdító, munkahelyekkel együttműködő, esti koncerttel egybekötött, de mind segíteni akart valamilyen formában, és mind önkéntes alapon keresett volna résztvevőket.

A kérdőívekben nagyon sok válaszban megjelent annak az öröme, hogy a gondolkodásuk, döntésük eredménye percek alatt testet öltött a színpadon. Az előadás így segített megélni olyan élethelyzeteket, amelyek mindenképpen hasznos lesznek a diákoknak a saját céljaik tisztázásában, a tanulás vagy az élet területén.

**A kérdőívre adott válaszok összefoglalása:**

A kérdőíveket a csoportok az előadás után töltötték ki, amelynek az volt az előnye, hogy friss élmények alapján kerültek megválaszolásra a kérdések.

Összesen 7 gimnázium 184 diákja válaszolt, tanulónként 13 kérdésre, amely körülbelül 2400 sor feldolgozását jelentette az elemzésben. A szöveges válaszokat excel táblázatban rögzítettem, majd minden feltett kérdésnél kategóriákat képeztem a jellemző válaszok alapján, és a válaszokat a kategóriáknak megfelelően összesítettem. A diagramokon szereplő értékek ezért teljes körűen tartalmazzák a tanulók visszajelzéseit, az idézett mondatok viszont csak jellemző példák, és a teljesség igénye nélkül adnak képet az egyes kategóriákban megjelenő reakciókról, a gondolatfelhők pedig valahol a kettő között helyezkednek el.

Az első három, és az ötödik kérdés esetében a válaszok értékeit a tanulóknak egy öt fokozatú kicsit átalakított Osgood skálán kellett elhelyezni, ahol az egyes jelentette az ‘egyáltalán nem’ vagy ‘nagyon kevés’, az ötös a ‘nagyon vagy teljesen más’ kategóriát. A skálához minden esetben specifikációra, kiegészítésre volt lehetőség. A többi kérdés esetben mindenhol nyitott kérdésekre kellett válaszolni, szabadon meghagyva a többféle értelmezési lehetőségét.

Az **első kérdés** arra várt választ, hogy mennyire volt számukra más ez a foglalkozás, mint egy ‘hagyományos’ színházi előadás. A kis négyzetekbe írt számok létszámmal súlyozott átlagértéke 4,34 volt, amely magas értéknek tekinthető. A gimnáziumok által adott értékelések között nem volt lényeges különbség A legalacsonyabb értéket a Kodály Zoltán Gimnázium 10.-es tanulói adták, ez 3,88 volt, a legmagasabbat 4,67-at a Magyar Gyula Gimnázium 12.-es diákjai.

A szöveges válaszokból képzett kategóriákhoz a következő értékek tartoznak:

A legmagasabb értéket a ‘szereplőkről és a történetről való döntési lehetőség’, és a ‘beszélgetés’ kapta.

A döntési lehetőségekről szólnak például a következő mondatok:

* ,,Megbeszéltük, és a színészeknek improvizálni kellett róla”
* ,,Volt lehetőségem elmondani a véleményem a témáról”
* ,,Előadás közben alakíthattuk a történetet”
* ,,Rajtam is múlt az adott szereplő jövője”
* ,,Beleszólhattunk az eseményekbe, az ötleteinkkel, és a véleményünkkel”
* ,,Improvizációs volt, és a felmerült problémákat is nekünk kellett megoldani”
* ,,Itt a közönségnek szerepe volt a történet döntéseiben.”

Az ‘interaktivitás, bevonódás’ a második helyre került, szemben más részvételen alapuló színházi előadásokkal, ahol legtöbbször az első helyen áll. A diákok tehát ennél az előadásnál inkább a véleménycserékben, a dilemmák átbeszélésében, közvetlenné tételében, a tanulótársaikkal, illetve a színészekkel való beszélgetés lehetőségében élték meg az eltérést, és kevésbé nevezték interaktívnak az előadást. Ennek az lehet az oka, hogy a legtöbb előadás esetén, az interaktivitás szót elsősorban a szerepbelépéssel, valamilyen mozgással, beszélgetésen túli tevékenységgel azonosítják a tanulók, itt pedig elsősorban beszélgetésekre került sor.

A színjátszás és a szóhasználat másságát a harmadik helyen emelték ki. Olyan válaszok születtek, mint:

- Eltérő volt, tetszett, ahogy össze lett rakva a darab. Rengeteg érzést váltott ki belőlem

- Sokkal viccesebb volt, mint egy átlagos előadás

- A környezetben, az élő háttérben

- Sokkal jobban látszódtak az érzelmek

- Modern, lényegre törő, nem 20. feldolgozás

Volt két nagyon találó, szinte a részvételi színházi előadás definícióját megadó válasz:

* ,,A színházi előadásokat az ember szórakozásból nézi. Itt szerintem inkább a gondolkodásról szólt.”
* ,,Az impro miatt nem is tudtam színházként értelmezni. Ez inkább rólunk szólt

Volt egy nagyon kedves válasz is, a ‘miben volt más kérdésre’:

,,Sok mindenben. Pedig galléros pólóban jöttem, hogy elegáns legyek, de végül is mindegy volt.”

A fiúk és a lányok értékelését tekintve nincs lényeges eltérés. A fiúk kicsit erősebben 4,33-as a még a lányok 4,25-ös értékben érezték a hagyományostól eltérőnek az előadást, ahol az 5-ös jelentette a ‘nagyon más’ kategóriát.

A **második kérdés** azt firtatta, hogy milyen mértékben érintette meg az előadás szellemileg vagy érzelmileg a résztvevőt, és melyik rész az, amely miatt ezt különösen így érezte. A kapott 3,38-as átlag viszonylag magasnak tekinthető, ha figyelembe vesszük, hogy nem iskolai helyzeteket érintő kérdésben gondolkodtatták el a diákokat, és nem kapcsolódott a kamaszkor magánéleti problémáihoz sem.

Arra a kérdésre, hogy melyik előadásrész volt az, amely miatt ezt különösen így érezte, elsősorban András halála és személyre szóló üzeneteinek elhangzása utáni döbbenetet írták be a résztvevők. A 184 főből 46-an vélekedtek így, amely pontosan 25%. A többséget András ,,valódi énjének felfedése” érintette meg, illetve a “kísérleti egér” szerepét betöltő 4 személy reakciója:

Jellemző hozzászólások:

* ,,Az a rész, amikor kiderült, hogy átejtették őket, és az az utáni hozzáállásuk elgondolkodtató volt.”
* ,,Amikor kiderül, hogy András halott, és hogy milyen más ember volt, mint gondolták”
* ,,Teljesen kibuktam azon, amit András tett. Mégis, hogy volt képe..?”
* ,,Amikor kiderül, hogy tesztalanyok voltak. Rideg lett a légkör.”
* ,,Amikor András meghalt és bántó üzenetet hagyott.”
* ,,Mikor kiderült, hogy mind a 4 ember át lett verve.”
* Sejtettem, hogy András egy…., de sokszor még én is idealizálom az embereket.

Volt azonban egy olyan kör (46 főből 8 személy), akik teljesen másként ítélték meg András üzeneteinek szerepét:

* ,,Megérintett az a rész, amikor András őszinte véleményt nyilvánít, nehéz szembesülni a negatív véleményekkel.”
* ,,Amikor hirtelen meghalt András, és leírta a rossz tulajdonságokat”
* ,,Néha jó, ha az embernek elmondják a rossz tulajdonságait is.”
* ,,András üzeneteinek találósága”
* ,,Amikor András a szemükbe mondja az igazságot.”
* ,,Amikor András közölte a valóságot.”
* ,,Mikor elmondták nekik, hogy igaziból milyenek voltak.”
* ,,Amikor András elmondta, hogy mit gondol igazán ezekről az emberekről.”

András halála mellett a legtöbb résztvevő (18%) azért érezte magát megérintve, mert a darab erősen elgondolkodtatta:

- ,,Magamtól szerintem nem rágtam volna át a témát, de nagyon tetszett.”

- ,,Inkább szellemileg. A praktikus gondolkodás és ötletezés részén érdekes volt a különböző álláspontot meghallgatni.”

-,,Elgondolkodtam, hogy hogyan kezdeném újra az életem egy ilyen trauma után.”

-,,Legjobban a személyes beszélgetés érintett meg. Ezekből a történetekből tanulni tudunk és egyben tudunk meríteni belőle a saját életünkbe.”

-,,Rájöttem, hogy tényleg segítségre szorulnak az emberek.”

- ,,Amikor a társadalmi ellentétekről, az általánosításról beszéltünk.”

- ,,Egy pillanatig átjárt az érzés, hogy mind haszontalanok vagyunk, és hatalmas erő van a kezünkben, amellyel hasznosan tehetünk a társadalomért”

- ,,A segítség része, és az átvertség, csalódottság kezelése gondolkodtatott el.”

- ,,Belelkesített, elgondolkodtam, hogy tényleg tud segíteni egy ilyen program.”

Voltak olyanok is, akik saját gondolataik megjelenése miatt, vagy a csoporttársakkal való beszélgetés miatt érezték erősebben megérintve magukat (9%):

-,,Nagyon megérintett, mert rájöttem, hogy az én ötleteim is érnek valamit.”

-,,Amikor a szavaim miatt olyan sorsa lett a szereplőnek, amit senkinek nem kívánnék.”

- ,,Amikor mi döntöttük el, hogy ki haszontalan, és mit tehetünk.”

- ,,Legjobban a személyes beszélgetés érintett meg. Ezekből a történetekből tanulni tudunk”

- ,,A beszélgetések, hogy az osztálytársaim mennyire máshogy gondolják”

Volt egy érdekes megjegyzés is, ,,Amikor eldöntöttük, hogy önismereti fesztivál lesz, én mást gondoltam mint farmos helyszínt, ez nem tőlünk jött ötlet volt.”

Ez utóbbi megjegyzés valószínűleg arra vonatkozott, hogy a videó bejátszás során megjelent egy puszta képe, majd egy szénakazal falusi környezettel.

Talán érdemes lett volna több videót is rögzíteni előre, és attól függően bejátszani őket, hogy milyen dolgot terveznek a résztvevők, vagy csupán megtartani a központról szóló képeket. Esetleg 2-3 egymás utáni video-bejátszás lefedte volna a terveket. Egy osztályban általában 4 csoport beszélgetett. A csoportok java része inkább városi környezethez illeszkedő fesztivált, programsorozatot tervezett, és nem egy falusi elvonulós csendes tréninget.

Ha összehasonlítjuk a fiúk és lányok érintettségét, azt látjuk, hogy a lányok 3,54-es értékével áll szemben a fiúk 3,21-es átlaga. A lányok tehát kicsit erősebben kerültek a darab hatása alá.

A **harmadik kérdés** arra várt választ, hogy milyen volt az előadás által felkínált részvételi lehetőség. Itt az átlagérték 2,99 volt, amely azt jelenti, hogy legtöbb résztvevő számára megfelelt a felkínált interakció mértéke, bár voltak olyanok, akik szerettek volna több alkalommal, vagy másként részt venni. Megnézetem, hogy a 2,99-es érték szélsőséges 5-ös és 1-es értékek átlaga-e, vagy inkább 3-as közeli értékek átlaga alapján alakul ki. Ehhez a tapasztalati szórás https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0027_MA3-8/images/MATE803.pngalapján számoltam ki a relatív szórás https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0027_MA3-8/images/MATE868.pngértékét.

A relatív szórás értéke homogén vagy majdnem homogén populációt jelez a Petőfi, a Kodály, a Bálint, és a Budenz Gimnáziumoknál, amely azt jelenti, hogy csak 0 és 11% között mozog azoknak a száma, akik az átlagtól eltérnek, vagyis akiknek nem felelt meg a részvétel mértéke.

A Klebersberg, az Illyés és a Magyar Gyula Gimnáziumnál a szórás értéke 15 és 21% között van, amely már közepesen változékony sokaságot jelent. Ezeknél a gimnáziumoknál tehát magasabb volt az átlagtól való eltérés, amely azt jelenti, hogy voltak, akik sokkal jobban szerettek volna részt venni, de olyanok is voltak, akik számára ez is sok volt.

Akik kevésnek találták a részvétel mértékét, így jelezték:

-,,Eggyel több beszélgetés jó ötlet lenne az előadás elején”

-,,Több támpontot adhattak volna az ötletekhez, akkor én is részt veszek”

- ,,Inkább az elején szerettem volna beleszólni, de nem tudtam.”

-,, Jobban szerettem volna részt venni a történetben”

-,,5-6 fős csoportoknál nem érdemes több embernek lenni, mert kevésszer jutottunk szóhoz”

-,,Elmondtam volna a véleményemet, de sokan voltunk egy csoportban”

-,, A végét folytattam volna, ha van rá lehetőség”

-,,Kevésbé sehol, jobban a játékban.”

-,,Amikor leültünk átbeszélni, hogy mi legyen a folytatás, akkor el lehetett volna játszani nekünk”

A nemek arányát tekintve, inkább a fiúk szerettek volna aktívabban részt venni az előadásban, és a lányok voltak elégedettebbek a interakció mértékével.

A **negyedik kérdés** arra kereste a választ, hogy a válaszadó számára mi volt az előadás tartalma, miről ‘szólt’, milyen ‘hívószavakat’ idézett fel benne. A válaszok a következő gondolatfelhőkben láthatók -a teljesség igénye nélkül-, részben jellemző kulcsmondatokat, részben az atipikus válaszokat alapul véve. A 9.-es, és a három 10.-es gimnáziumi csoport válaszait bemutató gondolatfelhő:



A 11.-es és 12.-es osztályok válaszait bemutató gondolatfelhő:



A válaszok kategóriákba sorolása után a következő eredményeket születtek korcsoportonként.

A legtöbb diák számára az ‘emberek segítéséről’ szólt az előadás. Közel azonos arányban válaszoltak így a fiatalabbak, és a kicsit idősebbek is. A válaszok között szerepelt, hogy “minden ember tud segíteni másokon”, “jobb lenne, ha így élnénk”, és a segítség ahhoz kell, hogy “ne csak önmagunk legyünk a világon”.

Közel azonos volt a ‘csapatmunka’ és az ‘emberi jellemvonások, előítéletek’ kategóriájában adott válaszok száma. A korosztályok szerinti megbontásnál viszont látszik, hogy a csapatmunkáról inkább az idősebbeknek szólt az előadás, a fiatalabbak az emberi jellemekre, érzésekre koncentráltak inkább.

A ‘csapatmunka’ két vonatkozásban is megjelent hívó szóként. Egyrészt az előadás szereplőire értették; “4 idegen ember, akik a végén barátok lettek”, másrészt arra, hogy hogy csapatokban dolgozva saját maguk alakították ki a véleményüket az egyes kérdésekben, “közösségben gondolkodtunk, ez volt a legfontosabb” “igazából rólunk szólt, a csoportok döntéseiről”. Érdekes volt, ahogyan az egyik résztvevő fogalmazott a színészek által alakított karakterekre vonatkozóan “nem kompatibilis emberek összehozása” (A kompatibilis kifejezés az előadásban is megjelent, össze nem illő számítógépes egységekre vonatkozóan, talán ezt őrizte meg a kérdőívnél a válaszadó)

Az ‘emberi érzéseket’ tekintve volt olyan diák, aki szerint, “egy ember mindent meg tud megvalósítani, ha elhiszi, hogy valaki hisz benne”, mások számára a motivációról, a jó- és rosszindulatról, a hitről, a bizalomról, a felelősségről, a csalódottságról, az előítéletekről, az árulásról, vagy a kapzsiságról.

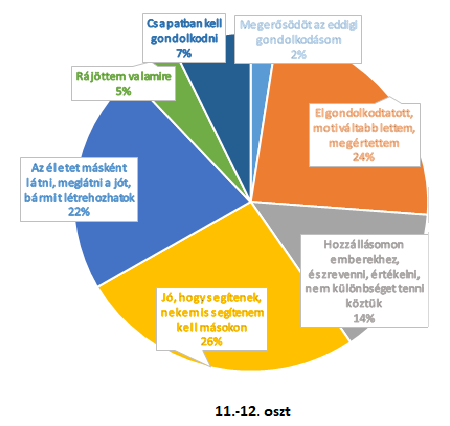
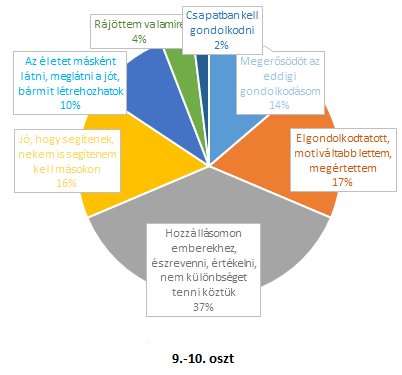
Több tanuló szerint az ‘élet értelméről, és annak problémáiról’ szólt az előadás. Sok válasz szinte szó szerint megegyezett: “Az élet értelméről szólt”. Mások számára az előadás a “pozitív és negatív oldalát” mutatta meg az életnek, hogy “nem minden rossz, ami annak látszik az életben”, de találkozunk hívószavak között a “mélypontokról, felépülésről, értékvesztésről, fordulópontról” kifejezéssel is.

Érdekes volt, ahogyan az egyik résztvevő fogalmazott a színészek által alakított karakterekre vonatkozóan “nem kompatibilis emberek összehozása” (A kompatibilis kifejezés az előadásban is megjelent, össze nem illő számítógépes egységekre vonatkozóan, talán ezt őrizte meg a kérdőívnél a válaszadó)

Az **ötödik kérdés** arra várt választ, hogy milyen mértékben változott a résztvevők gondolkodása a témáról. 2,52-es átlag közelít a közepes mértékű véleményváltozáshoz, ez jelentősnek mondható, ha figyelembe vesszük, hogy a társadalmi hasznosság témája viszonylag távol áll a fiataloktól.

Érdekes módon a legidősebbek véleménye változott meg a legjobban. Ez azonban itt teljesen releváns lehet az eredmény, mert nem váltunk korcsoportot, nem fiatalok és középkorúak gondolatváltozását hasonlítjuk, ahol igaz lenne az a tézis, hogy a felnőttek kognitív és emotív struktúrái sokkal kiépítettebbek,a gráfok amelyek mentén a tudásuk, érzelmek felépülnek zártabbak, megkövesedettebbek, mint a fiataloké. Itt a 3-4 év korkülönbség a rugalmas befogadást, és egy adott témában való nézőpontváltás valószínűségét nem befolyásolja, csupán egy érettebb személyiség kerül szembe a társadalmi problémával. Sőt az életkor-hatás éppen fordított. Egy 15-16 éves fiatal még a kamaszsága önkeresésébe van bezárva, inkább figyel önmagára,a saját testének, személyiségének változására, és a kortársainak véleményére, míg a 19-20 éves egy fiatal felnőtt, sokkal szilárdabb énképpel rendelkezik, olyan valaki, aki egy év múlva már munkahelyet keres, rálát a saját korcsoportjában másokra is, akik közül sokan már dolgoznak, van jövedelmük. A 15-16 évesek még nem néznek rá más sorsokra, mert teljesen a sajátjuk alakítása foglalja le őket, leterhelten tanulnak, a felvételijükre koncentrálnak, és nagyon kevesen jutnak el oda, hogy a külvilágba is kitekintsenek, és a társadalom más rétegeivel is ‘foglalkozzanak’. Sokan az előadás hatására gondolkodtak el először azon, hogy mikor hasznos egy ember sorsa.

Ha megnézzük a véleményváltozás területeit látjuk, hogy több eltérés is van a két korosztály között:



A 9.- 10. osztályosoknál a változás elsősorban (a válaszadók 37%-a írta) a ’hozzáállásban’ jelent meg:

-„ Oda fogok figyelni, mit mondanak mások!”

- „A hozzáállásomban érzek változást.”

- „Eddig máshogy tekintettem az egyszerű emberekre.”

- „Mostantól nem fogok különbséget tenni emberek között.”

- „Többet kell gondolni más emberekre, észre kell venni őket!”

- „Az embereket nem szabad lenézni a származásuk vagy a tudásuk alapján.”

A 11. és 12. osztálynál a változást elsősorban (26%-a a válaszadóknak) a segítségnyújtásra való hajlandóság megerősödésében látjuk. A segítségnyújtás, mint hívó-szó megjelent az előző kérdésre adott válaszok között, és most előtérbe került a véleményváltozás területén is. Egyrészt azért lehet ez így, mert a segítségnyújtás érvényes fogalom a tanulásban, az emberi kapcsolatokban, és a társadalom lecsúszott rétegeihez való fordulásban is. A fiataloknak ezért ismerős késztetés, az előadásnak csak aktiválnia kellett a máshol már meglévő odafordulást. Néhány példa rá:

* “Megéri segíteni másokon!”
* “Szeretnék én is tenni valamit a társadalomért!”
* “A darab bebizonyította, hogy mások segítségével lehet sikert elérni, bárki lehet segítő”
* “Mindig amellett voltam, hogy segíteni kell másokat, de az előadás egy megoldási lehetőséget is kínált.”
* “Nem az alkoholos üveget kell észrevenni, hanem a segélykiáltást..”
* “Az önkénteskedésben megláttam az örömöt.”
* “Többet is tehetünk az emberekért”

Mindkét korosztálynál a második legjelentősebb (17% a fiatal, és 24% az idősebb válaszadóknál) véleményváltozási faktor az ‘Elgondolkodtatott, motiváltabb lettem, megértettem” kategória.

-,,Elgondolkodtam a társadalomban alul elhelyezkedő rétegek helyzetén”

-,,Több nézőponttal bővült a téma a fejemben”

-,,Jobban elfogadom az emberek véleményét, különböző látásmódját, az lehet ránk a legnagyobb hatással, akiről nem gondolnánk”

-,,Más szemmel tekintek a témára!”

-,,Fontosabbnak tartom most az önismeretet, mint az önmegvalósítást.”

-,,Mélyebben belegondoltam a dolgok jelentőségébe.”

-,,Megértettem.”

-,,Sokat agyalok ilyeneken, imádtam kielemezni a nézőpontokat.”

- ,,Jobban belegondoltam a munkanélküliek helyzetébe.”

Majdnem ugyanilyen erős (22%-os arányú) volt az idősebbeknél ‘Az életet másként látni, meglátni a jót, és a bármit létrehozhatunk’ területén elért változás.

* ,,Ami a mai világban fontos, ilyenekről mesélt a darab, nekem is fontos lett”
* ,,Még fontosabb tartom a nyitottságot, hiszek a változásban.”
* ,,Ha hiszek valamiben, létrehozhatok bármit.”
* ,,Úgy tudunk hatással lenni haszontalan emberekre, hogy közben mi magunk is azok vagyunk.”
* ,,Pesszimistábban nézem a dolgokat, mint mások, ezután lehet, hogy nem fogom ennyire”
* ,,Tényleg jó lenne változást elérni, de nehéz megvalósítani…”
* ,,Meglátni a jót minden helyzetben.”

A nemek szerint nézve a változás mértéke, azt tapasztaljuk, hogy a lányok gondolkodása erősebben megváltozott, mint a fiúké, bár a különbség csak 0,26.

A **hatodik kérdés** arra várt választ, hogy kitől várhat segítséget az ember, ha szeretné megvalósítani az életcéljait. A válaszok csoportonként a csoport összes válaszának a %-ban a következőképpen alakultak:

Minden csoportnál első helyen számítanak az életcélok megvalósításában a családra és a barátokra, illetve saját magukra. Érdekes, de talán természetes is, hogy minél idősebb egy résztvevő, annál inkább magára számít, és kevésbé a szülőkre, barátokra. A fiatalabbak 44%-59% között fordulnának segítségért a szüleikhez és barátaikhoz, még az idősebbek 18%-33%-os arányban.

A 12.-es Magyar Gyula Szakgimnáziumi csoportjánál volt a legjelentősebb azoknak az aránya, akik olyan emberektől kérnének segítséget, akiknek ,,sikerült az adott területen elérni valamit”, ,,akik közelebb járnak a céljaikhoz”., vagy ,,hasonló körülmények közül indult”. Több helyen írták, hogy nem is az odafordulás fontos, mert az legtöbbször megvan, hanem inkább az, hogy a megkért legyen nyitott mások problémái felé. ,,Olyat nehéz találni”, aki egy kicsit is hajlandó megállni és odafigyelni rád”.

Szakemberekhez, alapítványokhoz 4 és 16% között fordulnának. A legtöbb tanuló nem jelölte meg, hogy milyen szakembertől, szervezettől vár segítséget. Néhány írtak pszichológust és tanácsadót, amely még mindig általános.

A 184 résztvevőből négy diák fordulna a tanáraihoz, három Istenhez, kettő pedig az államhoz.

Ezek alapján, ha meggondoljuk a mentortanár, akitől tanácsot kérhet, a kamaszoknál szinte meg sem jelenik, hiszen sokkal nagyobb arányban fordulnának ismeretlen szervezetekhez, mint a tanáraikhoz.

Az internetes információktól várt segítség viszont meglepően alacsony. Összesen három tanuló jelezte, hogy szüksége van rá abban a helyzetben. Ez azt jelenti, hogy sorsdöntő, életcélokhoz szükséges segítséget, szerencsére még nem instant formában szeretnék a diákok az internetről letöltve, viszont könyvet is csak egy gyerek érezte a sorsában segítségforrásnak.

Egy diák nagyon elkeseredett választ írt: ,,Saját maga, más rohadtul nem fog segíteni…”

Egy tanuló írt egy egészen furcsa választ, de szerencsére ezzel a típusú megjegyzéssel tökéletesen egyedül volt: ,,Tőlem biztosan ne várjon senki”

Szerencsére a többiek kérnek és kapnak is egymástól, hiszen a sokszor első helyen szereplő család mellé 80%-ban beírták a barátokat is a kérdőív vonalára.

A **hetedik kérdés** arra kérdezett rá, hogy van-e lehetősége ma az embereknek olyan hivatást választani, amely kiteljesíti az életüket. A válaszokat három kategóriába soroltam. Két kategória az egyértelműen ‘nem’-et vagy ‘igen’-t tartalmazó válaszokat gyűjtötte, a harmadik azokat, amelyekben valamilyen kitétellel szerepelt az igen. Ezek a kitételek egy része arra vonatkoztak, ha nincs meg a belső késztés, lelki erő egy életet kiteljesítő hivatáshoz, akkor ez nem lesz elérhető az illető számára, másrészt arra, hogy a körülmények nem mindig teszik lehetővé számára a szabad választást.

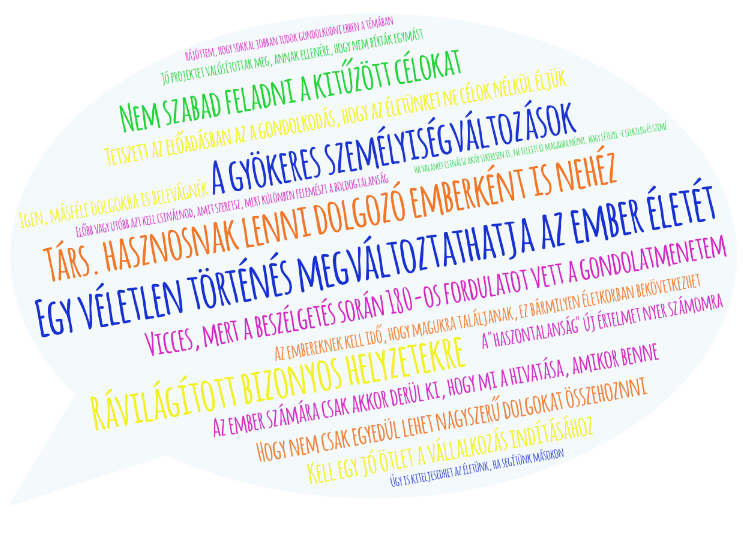
A legtöbb egyértelmű ‘ igen/persze/természetesen’ visszajelzés a Petőfi Gimnázium 10.-es osztályától és a Bálint Márton Gimnázium 9.-es tanulóitól érkezett, de itt sokan voltak, akik az egyértelmű ‘nem’ választ is beírták.

A Kodály Zoltán és az Illyés Gyula Gimnázium tanulói adták a legtöbb feltételes ‘igen’-t:

* ,,igen, ha valaki azért dolgozik, mert szereti, és nem azért mert pénzt kap érte”
* ,,emberfüggő,nem mindenkinek adódik lehetősége”
* ,,kevésnek pl: zenésznek”
* ,,igen, de nagyon nehéz ilyet találni”
* ,,Lehetőségünk az van, de úgy érzem mostanában leginkább az oktatási rendszer akadályozza az embert a lehetőségei kihasználásában”
* ,,igen, de kell hozzá egy csomó szerencse”
* ,,egyre több hivatás jelenik meg, ez nem azt jelenti, hogy könnyű, de lehetséges”
* ,,megélhetés - csalás-önbecsülés hiánya befolyásolhatja”
* ,,valamilyen mértékben, de Magyarországon kicsi a társadalmi mobilitás”
* ,,Sok ember nehezen veszi rá magát, hogy a saját világát megvalósítsa (család, vagy szülők miatt).

Biztató, hogy a fiatalok 47%-a egyértelműen úgy gondolja, hogy meg tudja valósítani az álmait, és tud egy olyan életcélt, hivatást választani, amely boldoggá teszi, 44%-a pedig fenntartásokkal ugyan, de szintén elérhetőnek gondolja a kiteljesedett életet. A kettő összesen 91%, amely a ‘nem’-ek 9%-ával áll szemben.

A **nyolcadik kérdés** arra várt választ, hogy ‘Voltak-e olyan új nézőpontok, vélemények, információk, érzések a darabban, amelyekre eddig nem gondoltál az életcélok, hivatások kapcsán? A tanulók gondolatait az alábbi szófelhő tartalmazza -a teljesség igénye nélkül-.



A **kilencedik kérdésnél** arra várt javaslatokat, hogy ha a résztvevők lennének az előadás rendezői, a társadalmi hasznosság milyen aspektusáról játszanának még. A válaszok alapján legtöbbször a gazdagság és szegénység ellentétéről, az egyenlőtlenségekről, és a hajléktalanságról játszanának a részvevők a témával kapcsolatban. Sokan voltak, akik az érzelmeket, a más emberekkel való kapcsolatot tennék hangsúlyosabbá, mint a boldogság, és így a társadalmi hasznosság alapja. Olyan diákok is voltak, akik egy ember érzelmi, szellemi hozzáállását vizsgálná a darabban, esetleg a saját hibát, amely a haszontalanságot kialakítja. A teljesség igénye nélkül néhány jellemző gondolat:



A **tízedik kérdésnél** arra kerestem a választ, hogy voltak-e olyan döntések, vélemények, amelyekkel nem értett egyet a résztvevő a darab során.

Valójában a darabban nem voltak olyan döntési pontok, amely két alternatíva közötti választásról szólt. Először egy project terveit kellett lefektetni, amelyben embereket kellett segíteni abban, hogy társadalom hasznos tagjai legyenek. Itt nehéz volt résztvevők körének meghatározása, de a legnagyobb kihívást annak az eldöntése jelentette, hogy mit ért egy adott csoport a társadalmi hasznosság alatt. Elsősorban itt voltak véleménykülönbségek:

* ,,Azzal nem értettem egye, hogy, ha valaki nem tudja magáról elfogadni, hogy haszontalan, akkor is segíteni kell neki.”
* ,,Azzal, hogy egy ember nagyon sokat változik az élete során, és nem maradnak meg benne az alappillérek.”
* ,,Az egyenlőséggel kapcsolatban, hogy mindenki ugyanúgy kapjon segítséget.”
* ,,Én azt gondoltam, hogy nem azért segítünk embereken, mert társadalmilag hasznosak, hanem hogy boldogok legyenek.”
* ,,Igen, a végeredménnyel Kerekespusztával kapcsolatban.”
* ,,Azzal, hogy valaki képes lenne feladni, amibe energiát fektetett”
* ,,Azzal, hogy egy kerekspusztai projekt megvalósítása az életben nem lehetséges”
* ,,Azzal, hogy nincs haszontalan munka, csak tisztességtelen, és romboló.”
* ,,Azzal, hogyha van egy ötleted, az ellenségeid biztosan legyőznek és tönkretesznek.”
* ,,Nem lehet társadalmi változást hozni, mert a gazdag emberek megakadályozzák ezt.”
* ,,Úgysem tudjuk megváltoztatni a világot- ezzel nem értek egyet.”
* ,,Igen, hogy a 6 hónapot regenerálásra szánnák.”

A másik terület ahol eltértek a vélemények András végrendeletének felolvasásakor kapott üzenetek. A csoportokban vita alakult ki arról, hogy milyen hatást gyakorolnak a karakterekre az üzenetek. Érdekes volt, hogy nem mindenki gondolta lekicsinylő, szarkasztikus megjegyzéseknek őket.

A project jelleg az egyeztetések A legtöbb válaszadó “Nem”-el válaszolt. Többen pedig azt írták, hogy nem igazán kellett dönteniük, inkább beszélgetések voltak, ahol mindenki elmondhatta az álláspontját.

Erre utalnak azok a válaszok, hogy:

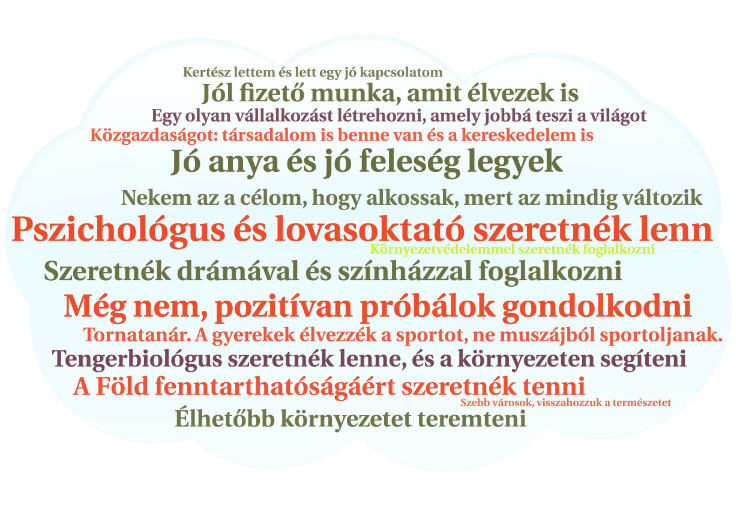
A **tizenegyedik kérdésnél** arról kérte a résztvevők véleményét, hogy be lehet-e avatkozni egy másik ember életébe, ha segítséget szeretnénk nyújtani a számára. A legtöbb diák ezt csak akkor engedné meg, ha elnyertük annak a beleegyezését, akinek segítséget akarunk nyújtani. Az Illyés Gyula Gimnázium tanulói szeretnék kikérni leginkább az illető engedélyét (78%-ban), és a klébersbergesek szerint van erre legkevésbé szükség (34% szerint). A Magyar Gyula Gimnázium diákjai mondták legnagyobb arányban (20%), hogy nem lehet beavatkozni valakinek az életébe, az egyértelműen ‘igen’ válasz pedig a Budenz József Gimnázium tanulóinál volt a legtöbb (42%). A fiatalok életkora itt nem volt összefüggésben a ‘nem’-re adott válaszok arányával. Igaz a Magyar Gyula 12.-es diákjai közül érzik úgy a legtöbben, hogy egy ember életébe nem lehet beavatkozni, de a másik 12.-es osztály (Illyés Gyula Gimnázium tanulói) tagjai közül csak 3% gondolja ezt tilosnak.

A **tizenharmadik kérdés** azt tudakolta, hogy talált-e már a fiatal életcélt, hivatást, társadalmi feladatot?

A 9.-es, 10.-es tanulók válaszai:



11.-es, 12.-es tanulók válaszai:



A **tizennegyedik kérdésnél** arra kerestem a választ, hogy volt-e olyan szereplő, akinek a gondolkodása közel állt a résztvevőhöz, vagy személyes emléket idézett fel benne?

Meglepően alacsony volt azoknak a száma, akik azonosulni tudtak valamelyik szereplővel. Csupán 28%-a a válaszadóknak, amely 51 főt jelent a 184 résztvevőből.

Elgondolkodtam azon, hogy Kerekasztal egy másik előadásán (Zéró tolerancia) a résztvevők 53%-a válaszolt pozitívan erre a kérdésre. Ennek több oka lehet. Az egyik, hogy a mostani darabban a karakterek életkora sokkal magasabb volt, mint a Zéró toleranciában. Nem is csak néhány évvel, hanem - ha a nézők 17 éves átlagéletkorát tekintjük-, akkor 10-15 évvel. Ezekkel az idősebb figurákkal nehéz azonosulni, és nehéz megtalálni velük a rokon vonásokat, a hasonló élethelyzetet pedig szinte lehetetlen. Ennek némileg ellentmond, hogy aki a Zéró toleranciában a legtöbb fiatalt elgondolkodtatta éppen a középkorú központi szereplő alakja volt, ő azonban egy pedagógust alakított, akinek a karaktere ismerős az iskolai létből.

Egy másik oka lehet az alacsony párhuzamkeresésnek, a téma elvontsága, amely távol volt fiatalok hétköznapi szituációitól. A társadalmi hasznosság kérdésén, ahogyan ezt többen írták, még nem gondolkoztak el, hiszen a tét számukra a továbbtanulás, egyenlőre még nem hasznos tagjai akarnak lenni a társadalomnak, hanem eltartott, tanuló státuszú tagjai.

A harmadik ok talán abban keresendő, hogy ebben a darabban csak beszélgetések voltak, de ne voltak szerepbelépések. Sokkal nehezebb beleélni magunkat valakinek a helyzetébe akiről csak beszélünk, mintha a bőrébe bújhatunk.

Az ötvenegy válasz, szereplők közötti megoszlását a következő diagram szemlélteti.

A diagramról látható, hogy leginkább Szofi és Kornél figurája volt az, akinek a személyisége valamiért közel állt a résztvevőkhöz.

Szofira vonatkozóan többek között a következőket írták:

* Szofi, mert hasonló a stílusunk
* Szofi, mert mindenben tudtam azonosulni vele
* Szofi, mert a személyiségünk hasonló, és a kritika, amit kapott engem is elgondolkodtatott
* Szofi, kicsit hasonlítok rá, ugyanolyan érzelemdús vagyok, mint Szofi
* Szofi, mert tetszik, hogy önismereti tudással rendelkezik
* Szofi a komplexusait rejtegeti, pedig inspiráló személy lehetne, szeretnie kellene önmagát
* Szofi, a bizonytalan énképe miatt, egyszerre volt sikeres, de boldogtalan, nem szeretnék így járni
* Szofi, mindent megpróbál a boldog életért, de mégsem sikerül neki

Kornél választásához a következő megjegyzéseket fűzték:

* Kornél, azért, mert ő koszos fizikai munkát végez, attól még hasznos
* Kornél, mert azt mondta, hogy a többiek ne legyenek annyira arisztokratikusak, felsőbbrendűek
* Kornél, mert tudta a társaságot kezelni, és jó… vitt az egészbe
* Kornél, egyszerű, jóakaratú, őszinte hozzászólása szimpatikus volt
* Kornél vicces volt, mint én
* Kornél nem kell lenézni senki, mert rosszabb helyzetben van, vagy olyan munkát végez
* igen, a laza targoncás
* Kornél az alkoholista
* Kornél, a gondolkodása hasonló volt sok mindenben, mint az enyém
* Kornél, mert nagy-nagy forma volt

Balázsra azért estek a választások, mert:

* Balázs személyisége állt közel hozzám
* Balázs, mert engem is befolyásol az apám
* Balázs. Hajlamos vagyok néha én is felsőbbrendűségi érzésre.
* igen, a jogász srác, vele értettem egyet
* Balázs talán, mert megfelelési kényszert szoktam érezni

Lillát csupán öten írták be, és háromhoz kapcsolódott megjegyzés is:

* Lilla a művészet által lett jobban, ez nekem is segít, ha fel kell dolgozni valamit
* Lilla, annak ellenére, hogy fiú vagyok
* Lilla karakterével, szerethető, sok közös dolgunk és témánk van

Egy diák írta be az alapító András alakját, annak ellenére, hogy nem jelenik meg a színdarabban. Azért volt számára szimpatikus, mert ,,Ha valaki akar valamit, azt el is fogja érni”.

Néhány tanuló írta, hogy minden szereplőben talált valamit, amely megfogta őt. Heten pedig nem írtak be konkrét nevet, csak egy ‘igennel’ jelezték, hogy találtak olyan karaktert, akinek a gondolkodása közel állt hozzájuk.

### 10.2.3 A Cím nélkül előadás elemzése

**Cím nélkül**

**A Mentőcsónak Egység és a STEREO AKT előadásának elemzése a résztvevők kérdőívekre adott válaszai alapján az első három előadás elemzése**

Cím nélküli előadás a Jurányi Inkubátorházban került bemutatásra a 2016/2017-es színházi évadban. Az előadás a Mentőcsónak Egység és a STEREO Akt közös alkotása. Egy olyan interaktív színházi társasjáték, amely által a hajléktalan emberek életébe nyerünk bepillantást, játékosként próbálhatunk megélni, túlélni fél évet otthontalanul. A nézők három hajléktalan egyedülálló ember életének fonalát veszik fel, majd döntéseiken keresztül irányíthatják azt. A nézőtér három jó elkülönített részre van osztva a székek elrendezése által, így a beérkezéskor elfoglalt hely dönti el, hogy ki kivel kerül egy csoportba. A csoportok kihúzzák a neveket, amelyek eldöntik, hogy kinek a bőrébe fognak belebújni. Az előadásban két színész és egy korábban maga is hajléktalan férfi játssza az otthontalanokat. A játékvezetés feladatát egy szociális munkás látja el, aki szakértőként is segít az aktuális jelenet mélyebb társadalmi összefüggéseinek feltárásában, hol statisztikai adatokkal, hol a vonatkozó törvényi előírás ismertetésével. Már majd 20 előadás megtartására került sor, amelyből négy előadáson vettem részt. Az előadások után a résztvevőket megkértem az általam szerkesztett kérdőív kitöltésére. Szerencsére majdnem minden résztvevő kitöltötte az ívet. A válaszadók anonimitását megőrizve a kérdések mellett csak a kitöltő nemét, életkorát és iskolai végzettségét kérdeztem meg. Az előadás kérdőíveire adott válaszok összegző értékelése előtt, szeretném bemutatni ez utóbbi adatok, és az országos színházba járási elemzések adatainak különbségét.

A nemek aránya eltért a színházak nézettségére vonatkozó országos felmérések arányaitól. Egy TÁRKI kimutatás szerint a színházba járók 40%-a férfi és 60%-a nő (Antal, 2013). A Cím nélkül előadás résztvevőinél ez az arány 25% - 75% volt. Az életkori adatokat tekintve lényegesen több fiatal vett részt az előadáson, mint amit az országos színházba járási hajlandóság mutat az egyes korcsoportoknál. A 2015-ös Társadalmi Tükröt (Hajdú-Kristóf, 2015) és az országos statisztikai adatokat alapul véve, az összehasonlítás a következőképpen alakul:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Országosan | Cím nélkül |
| 18-29 : | 24% | 54,7% |
| 30-39 : | 21% | 22,6% |
| 40- 49 : | 18% | 7,5% |
| 50-59 : | 16% | 11,3% |
| 60-70: | 21% | 3,8% |
| Összesen: | 100% | 100,0% |

Az előadás résztvevői tehát elsősorban a fiatalok voltak. Majdnem kétszer több a résztvevők aránya a körükben, mint országosan. A harminc évesek esetében már közel azonos a két adat, majd az aránypár a negyven éveseknél már megfordul, és kevesebb, mint fele annyian voltak jelen az előadáson, mint ugyanazon korosztály országos átlaga. Az ötven éveseknél kicsit javul az arány, de a hatvan feletti korosztály negatív csúcsot dönt a 4%-os részvételével, az országos 21%-hoz képest.

A legmagasabb iskolai végzettséget tekintve országosan a színházba járók 53%-a felsőfokú végzettséggel, 36%-a érettségivel, 11%-a pedig szakmunkás bizonyítvánnyal vagy nyolc általános iskolával rendelkezik.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| A színházlátogatók iskolai végzettsége | | |
|  |  |  |
| végzettség | Országosan | Cím nélkül |
| felsőfokú | 53% | 74% |
| érettségi | 36% | 24% |
| érettségi nélkül | 11% | 2% |

Az előadáson az arányok szintén a felsőfokú végzettségűek túlsúlyát mutatják, de messze az országos átlagot meghaladóan. Az előadás résztvevőinek 74% rendelkezett felsőfokú végzettséggel és zömében nem csupán főiskolát, hanem egyetemet végeztek el. Gimnáziumi végzettséget a résztvevők 25%-a szerzett. Közülük is válaszadók fel végzős gimnazista, - mint kiderült az előadást követően a velük folytatott beszélgetésből- és hamarosan felsőfokú tanulmányokat folytatnak majd. Az életkori adatok szintén ezt támasztják alá, hiszen hatan 20 év alatt vannak, és az iskolai végzettséghez a “gimnazista” szót írták be. Így elmondható, hogy a résztvevők 87%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezik, vagy hamarosan felsőfokú tanulmányokat folytat majd. A résztvevők között csupán egyetlen személynek volt szakmunkásképző bizonyítványa. Megállapítható ezért, hogy az előadás iránt elsősorban az értelmiségiek érdeklődnek. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy sokan -a kérdőív válaszai alapján- maguk is segítő szakmában dolgoznak, így érzékenyebbek a nehezebb sorsú, vagy perifériára sodródott embertársaik iránt, másrészt a társadalmi felelősségvállalás, illetve annak állam részéről annak hiánya gondolkodásra, szerepvállalásra készteti azokat, akik távolabbról is rá tudnak látni a problémára, el tudnak vonatkoztatni a konkrét helyzetektől, és egy másik dimenzióban, a saját életükön felülemelkedve látni a hajléktalanság problémáját.

**A kérdőívre adott válaszok összefoglalása:**

A kérdőíveket az előadások után töltötték ki a résztvevők, és majdnem mindenki vállalta a kitöltést, annak ellenére, hogy az előadás este 10-kor ért véget. Összesen 53 résztvevő válaszait elemezhettem így. /A tanulmányban már 85 fő válasza szerepel összesítve/

Az első négy kérdés esetében a válaszokat egy skálán kellett elhelyezni, ahol az egyes jelentette az “egyáltalán nem/ nagyon kevés” és az ötös jelentette a “nagyon/ teljesen más” kategóriát.

Az **első kérdés** arra várt választ, hogy mennyire volt számukra más ez a foglalkozás, mint egy “hagyományos” színházi előadás. A kis négyzetekbe írt számok átlagértéket 4.74 volt, amely kiemelkedően magas érték.

A szöveges válaszokból az derült ki, hogy a darabot elsősorban a “bevonódás”, “interaktivitás” miatt érezték különbözőnek a szokásos színházi előadástól, többen használták a “részese voltam”, “közvetlen jelleg”, “személyes beleszólás” kifejezést is. A legérdekesebb talán a “sorsvállalás” szó volt, amely pontosan kifejezi, hogy a résztvevők a foglalkozás alatt szinte átvették egy meghatározott ponttól a másik ember sorsát, ahonnan már ők irányították azt.

Ehhez a gondolatkörhöz kapcsolható a “felelősek voltunk” és a “döntést kellett hoznunk” kifejezések is, amelyek a második leggyakoribban előforduló szókapcsolatként jelentek meg. Többen írták, hogy a “döntés súlya” volt az, amely nyomasztotta őket, mert következményeit nem lehetett előre meghatározni, így kiszámíthatatlanság, bizonytalanság kísérte minden választásukat.

Kilencen gondolták úgy, hogy a másságot elsősorban az átélés lehetősége idézte elő: “Más hallani egy problémáról és más átérezni”, “sokkal direktebb”, “mélyebb nyomot hagy”, “itt valódi, éles helyzetekkel szembesültünk”, írták a résztvevők.

A csapatmunkát hatan emelték ki, mint a különleges élmény egyik alakítóját: “Ismeretlen emberekkel kellett együttműködni”, “egymásra hangolódni”, “ha másként nem ment, akkor szavaztunk, ezért az egyéni véleményt is tükrözte”, “élő emberek adtak személyiséget kitalált figuráknak”. Volt olyan résztvevő is, aki szerint az előadás “informális oktatás a csapattagok között”. Ezzel a mondatával szerintem megfogalmazta az előadás egyik fontos módszerét, amely minden drámapedagógiai foglalkozást jellemez, illetve annak célját adja. A felnőttek véleménye ugyanis leginkább élményeken keresztül alakítható, amelyet a csoporthatás felerősít. Ez igaz a gyerekekre is, de a felnőtteknek sokkal merevebb gondolati hálóik és kategóriáik vannak, amely ráadásul előítéletek sokaságával párosul. Ha szeretnénk ebből kimozdítani őket, és egy témával kapcsolatban változást elérni, csak akkor lehetséges, ha valamit megtapasztalnak, megélnek abból, amit az előítéleteikben erről őriznek, amit egy kategóriába beszorítottak. A “másik oldalt” kell megélniük, azt, amelyikről nincs tapasztalati tudásuk. Ha ez bekövetkezik és a kisebbség, másság, elhagyottság, kiábrándultság, céltalanság állapotát élik át, akkor elmozdítható lesz az évtizedek alatt kialakult korábbi vélemény, álláspont, ha ellentétes volt az előadás által képviselt elfogadással, vagy még jobban megerősödik, ha egyezett az előadás által sugallt empátiával. A hatást tovább erősíti, csoportban megélt élmény, a társak reakciói, amellyel gondolataikat elfogadják, vagy elutasítják. Más, amikor megváltozik valakiben egy hozzáállás, de az csak gondolati síkon történik meg, és más, amikor egy csoport előtt kell megfogalmazni, kimondani, és adott esetben megvédeni az álláspontot. Ilyen módon a csoporttársak akaratlanul is egymás tanítóivá válnak, és ezt nevezhetjük informális oktatásnak.

Többek szerint a darab hagyományos színházi előadástól való eltérést idézte elő a téma aktualitása is. Az aktualitás egyik oka természetesen a hajléktalanok lakhatási problémájának téli felerősödése, a másik a 2013-óta érvényben lévő alaptörvény módosítása, amely alapján *„Törvény vagy helyi önkormányzat rendelete a közrend, a közbiztonság, a közegészség és a kulturális értékek védelme érdekében, a közterület meghatározott részére vonatkozóan jogellenessé minősítheti az életvitelszerűen megvalósuló közterületi tartózkodást. (8. cikk (3) bek.)”* Az Alaptörvény így önmagával került ellentmondásba, hiszen az állampolgárok egyik alkotmányos alapjogát, a mozgás és a lakóhely szabad megválasztását teszi lehetetlenné, de ennek kifejtése már túlmutat az előadás hatásainak elemzésén.

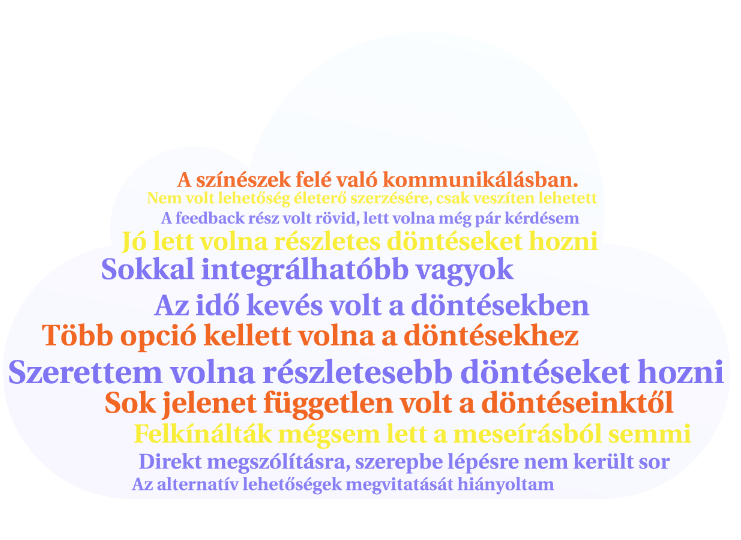
Ha megvizsgáljuk a nők és a férfiak válaszait, azt találjuk, hogy az interakcióra való hivatkozás sokkal magasabb arányú a férfiak körében (nők 40%, férfiak 46%). Ugyanez fokozottan igaz, az “átéreztem, beleéltem magam” kategóriára is, amelyet háromszor nagyobb arányban jelöltek meg férfiak (nők 13%-a, még a férfiak 31%-a), teljesen megdöntve azt a sokakban élő sztereotípiát, hogy a nőkre érzelmi úton könnyebb hatni. A férfiak számára éppen a színházi jelenetek és a részvétel tették lehetővé, hogy mélyebben megértsenek és átérezzenek egy problémát. Érdekes volt, hogy csoporthatást egyetlen férfi sem jelölte meg a másság okaként, holott éppen logikai úton kellett megtapasztalniuk, hogy hogyan változik valakinek a véleménye a csoporttagok érveinek hatására, és hogyan lesz a viták során csoportdöntés.

A **második kérdés** az érintettségre kérdezett rá. A 4,47 itt is nagyon magas átlagérték.

A többség nem tudott vagy szeretett volna egyetlen indokot megjelölni, amely miatt az előadás megérintette, mert a darab teljes szellemisége, “komorsága”, “kilátástalansága” rányomta a bélyegét a nézőkre, “nagyon megterhelő volt lelkileg“ írják, hogy “vannak emberek, akiknek ez a mindennapjuk” , “teljes mértékben hiteles volt”, “a legmegdöbbentőbb az volt, hogy egyre lejjebb süllyedünk” “hiába akarunk a legjobbat a választott szereplőnknek”. Az is meghatározó volt, hogy a saját döntéseik következménye volt az életesélyek csökkenése és a rohamos öregedés. Felelősek voltak a szereplőjük sorsáért és egyre inkább látták a helyzete kilátástalanságát. A harmadik legerősebb “érintése” a Józsefet játszó Balog Gyulának volt, aki korábban maga is hajléktalan emberként élt. Ennek több oka is lehetett. Az egyik feltétlenül az autentikusság, a másik a színészi képesség annak a sztereotípiának a lebontásával, hogy egy hajléktalan már nem képes eljátszani egy szerepet. A méltánytalanságok volt negyedik leggyakoribb indok. Kiemelték Zsófi esetét, amikor nem fizették ki a járandóságát, és Ferenc szituációja, amikor kilakoltatták a lakásból. Az egyik válaszadó azt írta, hogy az előadás vége érintette meg leginkább, amikor arra kérték a résztvevőket, hogy “tekintsék a hajléktalanokat embernek”. Három válaszadó számára a legerősebb érzelmi hatást a játszótéri szülők levele jelentette. A jelenet egy önkormányzatnak írt valós levél alapján született, de először többen azt gondolták róla, hogy kitalált történet, mert gyakorlatilag minden előítéletet tartalmazott, amellyel az utca embere rendelkezhet egy hajléktalanról.

Ha megnézzük a válaszok nemek szerinti megoszlását a fő eltérést abban találjuk, hogy amíg a féfiak mindegyike megjelöltek egy jelenetet, a nőknek csupán a 60% emelt ki egy részletet, ők inkább a darab egésze miatt érezték magukat megérintve. Érdekes volt, hogy a férfiak számára meghatározóbbak voltak a Zsófi életéhez kapcsolódó történések, mint a nők számára. A szülők levele elsősorban a nőket érintette meg, a döntések következményeivel való szembesülés pedig a férfiakat.

A **harmadik kérdés** arra várt választ, hogy milyen volt az előadás által felkínált részvételi lehetőség. Itt az átlagérték 2,61 volt, amely azt jelenti, hogy a legtöbb résztvevő számára elmarad a bevonódás mértéke attól, amelyet várt vagy elfogadott volna. 27 személynek volt éppen megfelelő a mértéke, 11-en voltak azok, akik nagyobb részvételre vágytak a döntések területén.



Sokan szerettek volna “részletesebb döntéseket hozni”, vagy úgy vélték “több idő” és “több opció kellett volna a döntésekhez”. Néhány résztvevő úgy vélte, hogy sok “jelenet független volt a döntéseiktől”. Öten jelezték, hogy majd minden jelenetnél kevés volt a részvétel lehetősége. Az egyik résztvevő azt írta, “direkt megszólításra, szerepbe lépésre nem került sor. Sokkal integrálhatóbb vagyok.” Voltak, akik a meseírásnál érezték úgy, hogy először felkínálták számukra a mondatonkénti mesélés lehetőségét, azután “mégsem lett belőle semmi”, mert a színészek maguknak tartották meg a mondatszövéseket.

A nemek közötti megoszlást vizsgálva a férfiak közel fele számára még megfelelő volt a bevonódás, de a másik fele sokkal több részvételi lehetőséget szeretett volna, és több végiggondolható döntési alternatívát.

A nők inkább elfogadták a felkínált részvételi szintet, akik mégsem, azok a mesélésnél szerettek volna bevonódni, illetve sokan írtak a “mindenben kevés volt” kifejezéssel analog mondatokat.

A **negyedik kérdés** volt talán a kérdőív legfontosabb kérdése, hiszen az iránt érdeklődött, hogy milyen mértékben változott a résztvevők gondolkodása a hajléktalanságról.

19 személynek egyáltalán nem változott a véleménye, vagy csak kis mértékben, 11-nek közepes mértékben, 10-nek erősen változott, 13 személynek szignifikánsan változott. Ez utóbbi három adat rendkívül meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy javarészt a téma iránt érzékeny, értelmiségi nézők voltak, kialakult gondolati hálókkal, sémákkal.

Nézzük először azokat, akik azt írták, hogy nem változott, vagy csak kis mértékben (tehát 1-est, 2-est jelöltek be). A válaszokból kiderül, hogy sokan voltak közöttük, akik munkájuk révén ismerik ezt a világot: “hajléktalan emberek méltóságáért küzdő csoport aktivistája vagyok”, vagy “eddig is átéreztem a sorsukat”, “eddig is próbáltam szeretettel fordulni feléjük”, “tulajdonképpen nem változott, inkább megerősített” válaszokat adtak.

Akik azt jelölték be, hogy közepesen változott, azok azt mondták, “jobban át lehet látni, de kényes kérdéseket nem feszegetett annyira”, “globális rálátást adott, hol vannak kiemelkedőbb problémák”. Volt olyan is, aki korábban is részt vett már interakcióra épülő előadásban: “A Szociopoliban is részt vettem, illetve installációt készítettem a hajléktalanságról” írták. Náluk a változás abban volt, hogy az “alapfogalmaik egészültek ki, tisztázódtak.” Volt olyan résztvevő, aki egyszerűen kijelentette, hogy “jó volt megtudni, hogy mi az, amivel ténylegesen segíthetek”.

A 4-es, tehát erős változást érző válaszadóknak egyrészt a hajléktalanokkal szembeni hozzáállás változott:

-“Nem gondoltam volna, hogy ilyen nehéz az életük, sokkal empatikusabb leszek velük”,

-“Már szeretnék többet tenni értük”,

-“Sokkal jobban átéreztem a helyzetük nehézségét.”

-“Segített az emberibb oldal meglátásában”

- “Sokkal inkább a szívügyemnek érzem, bár eddig sem volt közömbös a téma.”

másrészt elgondolkodtak a társadalmi megítélésen:

-“ Eddig is felháborított az állam tehetetlensége, de most még inkább döhösnek érzem magam miatta. Nem is tudtam, hogy az alkotmányba is bekerült ez a kérdés.

- “Több remény van, mint hittem, és több segítség szociális oldalról”

Az egyik válaszadó elindult a helyzetük megismerésének útján:

- “Eddig a könyvnek csak a borítóját láttam, most olvastam is, de a vége még messze van.”

Ötös, tehát nagyon erős változást 13-an észleltek. Itt is el lehet különíteni az emberi oldalt, amely sokszor személyes cselekvésekre ösztönözte a résztvevőket, és a társadalmi viszonyokra való reagálás megváltozását.

Az érzékenység változását, és a személyes cselekvés igényének kialakulását a következő válaszoknál lehetett érzékelni:

* “Képesek leszek nyitottabban állni a jelenséghez.”
* “Megpróbálok nyitottabb és segítőkészebb lenni velük. Eddig úgy gondoltam, hogy biztos maga miatt jutott ilyen helyzetbe.”
* “Sokkal jobban fogok figyelni rájuk, ha merek, szóba is állok velük. “
* “Motivál, hogy személyes kapcsolatba lépjek a hajléktalanokkal”
* “Eddig sem voltam indifferens, de nagyon más valakinek az életébe belebújni és úgy dönteni.”

A személyes segítség és a társadalmi viszonyokra való reagálás megváltozásának válaszai:

* “ A nagy tömegtől kialakul a közöny, igyekezni fogok a környezetben is kiállni az ellenséges hangokkal szemben”
* “Sokkal jobban oda fogok figyelni. Azt sem tudtam, hogy lehet célzottan adományozni, így sokkal megfoghatóbb.”
* “Sok tekintetben megismertem közelről a napi nehézségeiket, akadályaikat, a társadalom elfordulását.”
* A "Hogyan tudnék segíteni?" kérdésben változott a véleményem.
* “Azon gondolkozom, hogyan lehet megszüntetni a hajléktalanságot. A fordulatok döbbentettek rá, hogy milyen fontos a szerencse.”

A hármas, négyes és az ötös szinten jelölt változások azok, amelyek bizonyítják egy társadalmi problémával foglalkozó interaktív darab szükségességét. Természetesen relatív sávtartományokkal dolgoztunk, és mint minden Osgood féle attitűdmérési skála, ez is a személy megítélésétől és önismeret képességétől függ, de nagyon fontos, hogy a résztvevők 64%-nak változott meg a véleménye az önbevallás alapján, annak ellenére, hogy olyan emberek jöttek el, akik egyébként is érzékenyek voltak a problémára.

A nemek arányait nézve a változás mértéke szerint, azt tapasztaljuk, hogy az erős változást jelentő kategóriákban (3-5), a nők 63%-a van, a férfiak 69% került. Elmondhatjuk, hogy a nők és a férfiak majdnem ugyanolyan erősen élték meg a változásokat az előadás hatására. Ha csupán az erős változást nézzük (4-5), akkor a nőknél 45%-ot, még a férfiaknál 38% látunk.

Az **ötödik kérdés** két alkérdést tartalmazott. Az egyik, hogy milyen kitörési lehetőségei vannak egy hajléktalannak, a másik, hogy kinek van felelőssége a sorsuk alakításában. A kitörési lehetőségek között szerepelt a “munka”, a “tanulás”, “a tájékozódás”, “a lakhatás biztosítása”, “az egészség megőrzése”, “a kitartás képessége”. A másik alkérdés arra vonatkozott, hogy kinek van felelőssége a sorsuk alakításában.

n.

A diagramról látható, hogy a legnagyobb felelőssége a válaszadók szerint az államnak van, hiszen a kezében van a lakhatási feltételek biztosítása, a szociális háló kialakításának képessége, és fiskális politikája révén a munkavállalási lehetőségek bővítésére is tud hatni. Mivel a hajléktalanok nagyobb arányban kerülnek ki az iskolázatlanabb rétegekből, ezért tanulásszervezésben, a leszakadó rétegek integrációjában is nagyobb az állam felelőssége. A hajléktalanok 40%-ának legfeljebb nyolc osztályos általános iskolai végzettsége van, és egy másik 40%-uk rendelkezik valamilyen szakiskolai, szakmunkás iskolai végzettséggel (Győri-Vida, 2013). Elenyésző tehát azoknak a száma, akik érettségivel vagy diplomával kerülnek utcára. A “szociális hálón” azonban mind többen esnek ki. Növekedett a fiatalok körében az iskolázatlanok száma, a tankötelezettség életkorának leszállítása miatt. Ez növeli a fiatalok hajléktalanná válásának esélyeit is.

Az állam felelőssége a válaszadók 31%-a szerint kizárólagos, 41% szerint közös a civil szervezetekével, 12% szerint az államnak a hajléktalanokkal együtt van felelőssége a lakhatási problémák megoldásában. Mindhárom esetben az állam elsődleges szerepe került hangsúlyozásra, az utolsó két esetben kiegészítve a társadalom különböző rétegeinek felelősségével. A civil szervezetek és a magánszemélyek társadalmi felelősséget tekintve “aki megengedheti magának, az adjon” elvétől egészen a “mivel az állam nem hajlik a segítségnyújtásra, a társadalomnak kell kikövetelnie tőle” felhívásáig szerepeltek vélemények. Meglepően kevesen tartották a hajléktalanokat magukat felelősnek a sorsukért. Csupán a válaszadók 6% -a volt, akik szerint a hajléktalan önmaga az okozója a “félresiklott életének”, és 11% mondta azt, hogy az állam és a hajléktalan közös felelőssége a lakásprobléma megoldása.

A **hatodik kérdés** arra kereste a választ, hogy a válaszadó számára mi volt az előadás valódi tartalma, miről “szólt”, milyen “hívószavakat” idézett fel benne. A válaszok kulcsszavai láthatók a következő gondolatfelhőben:



A **hetedik kérdés** arra várt választ, hogy voltak-e olyan új nézőpontok, vélemények, információk, érzések a darabban, amelyek eddig nem gondolt a hajléktalanság kapcsán.

A diagramból látható, hogy elsősorban a hajléktalansággal kapcsolatos új információk voltak meghatározóak: “Nem tudtam a fapados szállásokról”, “hogy milyen messze vannak egymástól létfontosságú helyek”, “a párkapcsolati dolgok megleptek”. Sokan döbbentek le a kilátástalanság mértékét megtapasztalva: “Nem gondoltam, hogy ennyire zárt kör, és szinte lehetetlen kijutni belőle.” A pénz minimális mennyisége, amely az élethez kell.” Voltak, akik az állami szerepvállalás elutasításán ütköztek meg: “az intézményi tehetetlenség teljesen ledöbbentett”, “rájöttem, hogy a szociális rendszer segítő szerepe nem jelenik meg, több múlik a szerencsén“, “a törvényi rendelkezés embertelen.” Ezek a mondatok összecsengenek azzal az előadáson elhangzott hasonlattal, amelyet a Magyarország hajléktalanellátó rendszerére vonatkozott: "olyan, mintha lenne egy város, melyet minden évben kiszámíthatóan elönt az árvíz, de gátépítés helyett csak mentőmellényeket osztanának az ott lakóknak".

Látszik, hogy nagyon messze vagyunk az Alaptörvényében (XII. cikk) felvállalt célkitűzéstől: “(1) Magyarország törekszik arra, hogy az emberhez méltó lakhatás feltételeit és a közszolgáltatásokhoz való hozzáférést mindenki számára biztosítsa. (2) Az emberhez méltó lakhatás feltételeinek a megteremtését az állam és a helyi önkormányzatok azzal is segítik, hogy törekszenek valamennyi hajlék nélkül élő személy számára szállást biztosítani. “

Néhány résztvevőt a csapattársak reakciói döbbentettek meg: “Nem gondoltam volna, hogy ilyen irracionális döntések születnek a csapatomban.” “Más emberek hozzáállásán lepődtem meg leginkább.” Ezen vélemények tükrében látszik, hogy nem véletlenül jelölték meg a válaszadók, a szokásos előadástól való eltérés egyik okaként a csoporttagokkal való kompromisszum keresésének szükségességét az első kérdésnél, és oka volt annak is, hogy a kilencedik kérdésnél majd kiderül, hogy a résztvevők fele nem értett egyet a csoportja által hozott döntéssel.

A **nyolcadik kérdésnél** arra kellett válaszolniuk a résztvevőknek, hogy ha ők lennének az előadás rendezői, a hajléktalanság milyen aspektusát szerepeltetnék az előadásban.

A válaszadók 79%-a javasolt valamilyen új megközelítési módot az előadás számára. Ez azt jelenti, hogy a résztvevőkben folyamatosan kérdések fogalmazódtak meg a darab során, és amelyekre nem kapott választ, vagy úgy érezte, hogy nagyobb hangsúlyt kellett volna kapnia, azt most megosztotta a kérdőíven. Legtöbben a hajléktalan gyermekek, és nők helyzetét emelték volna be a darabba. Olyan “hétköznapi szituációkat” szerettek volna átélni, amelyben egy “család gyerekkel” vagy egy “fiatalkorú” jelenik meg” hajléktalanként. Megmutatnák a “nők kiszolgáltatottságát”, a “gyermekszegénységet” és az “állami gondozásba helyezést” a hajléktalanság miatt. Az alkotók számára ez azt jelenti, hogy bármelyik altéma önálló darabalkotási lehetőséget kínál, és kimeríthetetlen játéklehetőséggel rendelkezik. A második leggyakoribb volt az ötletek sorában a hajléktalanok egymás közötti kapcsolatának megmutatása. A “konfliktusok” megjelenítése, “egymás segítése” és annak “ellentettje”. Többen fontosnak tartották a “családdal való kapcsolatuk“ bemutatását, a gyermekeikkel, szüleikkel való találkozás formáit. “Lehetett volna árnyaltabban megmutatni az érzelmi életüket”, írja az egyik résztvevő. Elgondolkodtam azon, hogy ezt mennyire engedte volna meg a darab társasjáték jellege, és ebből következően a nézők bevonása, de talán Ferenc kilakoltatásánál, vagy Zsófi meseterápiájánál erre is lehetőség volt, azt nem tudom, hogy több erőteljes érzelmi történés beemelésére mennyire lett volna lehetőség. A társadalmi reakciók és előítéletek megjelenítésére vonatkozott a sorban a harmadik legtöbb javaslat. Az egyik résztvevő egy “átlagos járókelő viszonyulását” mutatta volna meg, azzal a céllal, hogy “tükröt tartson a nézők elé”, másvalaki a “társadalmi megvetettségről, a kéregetés gyakori elutasításáról” illesztett volna be jeleneteket. Olyan is volt, aki az “erőszakról” beszélt volna, amely a “többségi társadalom részéről” jelentkezik, a “koldusmaffia” pedig három résztvevő javaslatában jelent meg, amely ellen a társadalom “nem tud tenni”. Fontos téma lett volna a nézők számára az alkoholizmus, a drogok használata, illetve az addikció kialakulása.

Az előadás során egy érdekes statisztikai adat került bemutatásra, amely szerint a hajléktalanok között arányaiban többen vannak azok, akik absztinensek az alkoholt tekintve, tehát egyáltalán nem isznak semmilyen szeszes italt. Vélhetően azért mondanak tudatosan nemet az alkoholra, mert a társaik vagy a családjukban körében látnak olyanokat, akiknek az alkohol miatt vált irányíthatatlanná az életük, ezért úgy gondolják nagyon nehéz megtalálni a mértéket a fogyasztásában. Viszont “a különböző hajléktalan populációkban 3-5-ször gyakoribb az alkoholizmus, mint a magyar átlag férfi népességben” (Molnár – Bognár, 2007). Ez a felmérés többek között az ivási szokásokat, a függőség mértékét, az alkohol miatti feladatmulasztások formáit és a családi kapcsolatok felbomlását vizsgálta és a Budapesti Módszertani Szociális Központ és Intézményeinek (BMSZKI) munkatársai készítették. Egy hölgy, aki a kérdőívben jelezte, hogy maga is hajléktalan szerette volna, ha bemutatják, hogy hogyan teszi tönkre, és “húzza le” a hajléktalan párost, ha az egyikük alkoholista.

A hajléktalanná válás körülményeinek bemutatásával is többen kiegészítették volna az előadást. Az előadás elején mindhárom karakter élettörténetét elmesélték a szerepet játszó színészek, ezért feltételezem, hogy inkább jeleneteket szerettek volna kapni a nézők az előidéző okokról, vagy átfogó ismertetést. Voltak olyan válaszadók is, akik a szállón lévő életkörülményeket mutatták volna be jobban, hogy “végre megértsék az emberek, hogy miért nem mennek be” a hajléktalanok.

A gyakorlati javaslatok között szerepelt, hogy mindhárom szereplőt játssza olyan ember, aki korábban maga is hajléktalan volt. Nem tudom, hogy gondolkodtak- e ezen a lehetőségen az alkotók, de biztosan nehéz lett volna olyan energikus, és jó előadói készséggel és színészi képességgel rendelkező hajléktalant találni, mint Balog Gyula. Egy másik javaslat arra vonatkozott, hogy legyen elérhető on-line is az előadás, vagy színházi keretek között, több néző befogadására alkalmas térben játsszák egyszerre a darabot. Ez utóbbi a közvetlen részvétel lehetőségét nehezítené meg, de az on-line változatot talán egy “internetes játék formájában” lehetne megvalósítani, amely szavazatszámlálóval rendelkezik és fórummal az érvek cseréjére, miközben felvett epizódok lejátszásra kerülnek a csoport döntésének megfelelően. Korunkban ez valós igényként jelentkezik, függetlenül attól, hogy elveszi a színházi élmény közvetlenségét.

A nők és a férfiak közel azonos arányban tettek javaslatokat (a nők 75%-a, a férfiak 69%-a). A javaslatok közül a hajléktalanok konfliktusaira vonatkozó jelenetkérések mindkét nemnél előfordultak, még a hajléktalan családok helyzetének bemutatását, valamint az alkoholizmussal összefüggő problémák érzékeltetését inkább a nők vetették fel. A társadalmi reakciókat és a társadalmi konfliktusokat pedig a férfiak javasolták inkább.

A **kilencedik kérdés** a csoportdöntésekhez való viszonyra kérdezett rá. A válaszadók picivel több mint fele (53%) értett egyet a csoport döntésével, akik nem (47%), azok jellemzően a következő szituációkban döntöttek volna másként:

-“ a fapadot választottam volna a szálló helyett”,

- “ nem adtunk kölcsön az egyik csoportnak, pedig segíthettünk volna”,

-“elsősorban munkát kellett volna vállalni”,

-“inkább a becsületesség mellé álltam volna”,

-“erkölcsi témákban”

-“túl keveset dolgoztunk, nem mindig voltunk korrektek”

- “sokszor döntött a csoport erkölcsi szempontból, az utcán ez túl nagy luxus, ott a túlélés

a tét”

-“kamattal adnám a pénzt”

- “a takarítás feketepénzt el kellett volna fogadni a büszkeség helyett”.

A válaszok többször is megjelentek mind pro és kontra érvekként. Egy résztvevő megjegyezte, hogy maga a döntési folyamat nem tetszett neki, mert “nem volt elég idő a megbeszélésre” és a “meggyőzésre”.

A **tízedik kérdésnél** arra kerestem a választ, hogy volt-e olyan rész, amely személyes emléket hívott elő a résztvevőkből. Magára az emlékre nem kérdeztem rá, de volt olyan, aki megosztotta magát az emléket is, sőt olyan is, aki csak azt.

Akik a “hívó jelenetet” is megadták, azoknál a következő epizódok fordultak elő: Feri a szállón, Zsófi fotózása, a játszóteres szülők levele az önkormányzathoz és a Fedél Nélkül újság árusítása. Ezen jelenetek mindegyikét hárman-hárman jelölték be. Ketten írták be Ferinek a volt anyósával való találkozását.

Sokan nem kötötték az emlékképet az előadás egy meghatározott részéhez, sőt nem is emlékek, inkább odafordulási formák, attitűdök jelentek meg a válaszokban. Például a saját kapcsolatuk jutott eszükbe a hajléktalanokkal, hogy ”mennyire fontos a szemkontaktus, miközben beszélgetünk velük”, hogy “édesanyám a példaképem, aki rendszeresen beszélget, segít egy férfinak”, “korábban javító nevelő intézetben önkénteskedtem, ott voltak hasonló dolgok”, “fontos, hogy emberként kezeljük a hajléktalanokat”.

Az emlékek felidézése a nőknél volt erősebb, 54%-uk jelölt meg emléket, még a férfiaknál ez az arány csak 23% volt.

A kérdőív adott válaszok alapján elmondható, hogy az előadás értékét elsősorban a saját gondolatok ébredése, az attitűd megváltozása, és a hajléktalan emberek életének árnyaltabb megismerésén keresztül a hozzájuk való viszonyulás átalakulása adja. Olyan csoportmunkában megvalósult, és ezáltal a közösség előtt megerősített hatásról van szó, amely élményszerű tapasztalatot jelent, és mint ilyen nagyon erősen hat a korábbi gondolkodásra. Képes a sémákat átalakítani, az előítéletet megszüntetni és elindít egy árnyaltabb gondolkodást biztosító úton. Az adománygyűjtés fizikai szintjétől, a hajléktalanokkal való kommunikáción keresztül, a hajléktalanság megszüntetésének társadalmi felelősség-vállalásáig. Igaza van az egyik résztvevőnek abban, hogy nagyon sok emberhez kellene eljuttatni az előadást, és egy másik nézőnek is abban, hogy nem csupán “vájt-fülűeknek kellene megnézni”, hanem éppen azoknak, akik kevésbé érzékenyek még a téma iránt.

**Hivatkozások:**

Antal Edit (2012): A színház mindenkié? –Tárki Kutatóintézet

<http://www.tarki.hu/hu/news/2013/kitekint/20130410_szinhaz.html> Letöltve: 2017 június 8.

Hajdú Gábor, Kristóf Luca (2015): Társadalmi Tükör 2015 - Jelentés a magyar társadalom munkaerő-piaci és társas integráltságáról Letöltve: 2017 június 15.

in: <http://szociologia.tk.mta.hu/uploads/files/2015/tarstukor_online.pdf>

Győri Péter, Vida Judit (2013): Változó és Változatlan arcú hajléktalanság - Budapesti Módszertani Szociális Központ és Intézményei honlapján Letöltve: 2017 július 5. http://www.bmszki.hu/sites/default/files/field/uploads/valtozo\_es\_valtozatlan\_otthontalanul\_9.pdf

Molnár Gábor és Bognár Ferencné (2007) : A hajléktalanok alkoholizmusa in: Addictus- A BMSZKI addiktológiai hálózatának online műhelye Letöltve: 2017. július 10.

<http://addictus.blog.hu/2007/05/31/molnar_bognar_a_hajlektalanok_alkoholizm>

### 10.2.4 A Semmelweis reflex előadásainak elemzése

**Semmelweis Ignác története a Résztvevő Színházával**

**A résztvevők véleményének összehasonlító értékelése három előadás alapján**

A kérdőív célja annak a vizsgálata volt, hogy egy résztvevői színházi előadás élményei hogyan befolyásolják az adott témában való véleményalkotást, a csoportmunka hatására hogyan változnak a vélemények, és milyen érzések, gondolatok jelennek meg a résztvevőkben az interakciók során.

Az általam vizsgált előadásokon a Deák Téri Evangélikus Gimnázium tanulói, a Leövey Klára Gimnázium diákjai, és a Múzeumok Éjszakája programsorozat látogatói vettek részt.

A kérdőívek közel azonos kérdéssorokat tartalmaztak mindhárom esetben. Eltérést csupán a Deák Téri Evangélikus Gimnázium osztályfőnöke által kért kiegészítő kérdések, valamint a Múzeumok Éjszakája résztvevőinek kérdőívéből kiemelt élménymegosztásra vonatkozó kérdés okozta, mert ők közvetlenül az előadás után válaszoltak a kérdésekre. Csak azokat a válaszokat elemeztem, amelyeknek a kérdései mindhárom csoportnál szerepeltek.

A kérdőív elsősorban nyitott válaszokat várt, de az első négy kérdés esetében egy skála is alkalmazásra került, amely lehetővé tette, hogy a tanulók 1-től 5-ig értékeljék egy érzés vagy változás erősségét. /Az egyes jelentette az „egyáltalán nem”, míg az 5-ös a „nagyon erős” hatást./

A csoportok válaszainak összehasonlítása a kérdések sorrendjében:

**„Mennyire volt más számodra ez az előadás, mint egy hagyományos színházi előadás?”**

Mindhárom csoport számára különleges élmény volt, és eltért a megszokott színházi formától. Leginkább a Múzeumok Éjszakájának felnőtt résztvevői érezték másnak (átlag 4,5), és legkevésbé a Deák Téri Evangélikus Gimnázium tanulói (átlag: 3,75), a Leövey Klára Gimnázium diákjai pedig a kettő között helyezkedtek el 4-es átlagértékkel. Ennek talán az a magyarázata, hogy a felnőttek közül még senkinek nem volt „résztvevő színházi” élménye, és a színházhoz eddig a passzív befogadási forma kapcsolódott. A fiatalok közül pedig csak az evangélikus gimnázium tanulói voltak ilyen típusú előadáson.

Amíg a ’másság’ mértéke közel azonos volt, az indoklásnál lényeges különbség volt a fiatalok és a felnőttek válaszai között. Két olyan elem is megjelent a Múzeumok Éjszakájának felnőtt résztvevőinél, amely a gimnáziumi csoportoknál nem került említésre. Az egyik a véleménycsere lehetősége, a másik, hogy a hagyományos színházakat mindig sokkal didaktikusabbnak, elvontabbnak érezték, és olyannak, amely kevésbé hétköznapi problémákkal foglalkozik. A felnőtteket meglepte a különböző nézetek megvitatásának lehetősége, de örömmel éltek vele. A fiatalok elsősorban annak örültek, hogy véleményt nyilváníthatnak, bevonódhatnak, részt vehetnek, de ez nem a csoport, hanem az egyén szintjén jelent meg.

**„Mennyire érintette meg az előadás szellemileg és/vagy érzelmileg?”**

A legmagasabb érték itt is a felnőtteknél volt (átlag:3,9). A gimnazista fiatalok értékelésében ez a szám illetve 3,05 illetve 3,4 volt. A hatását milyenségét tekintve mind az érzelmi, mind a mentális síkra vonatkozóan érkeztek válaszok a csoportoktól, arányait és jellegét tekintve azonban különbözőek volt. A református gimnázium tanulóinak többségét inkább elgondolkodtatta a felkínált dilemma, megoldani próbálták, nem igazán kerültek érzelmileg a hatása alá. Az egy évvel fiatalabb leöveys diákok számára az érzelmi hatás volt meghatározó, ott is elsősorban az előadás kezdetén megjelenő „kiabálás”. Később sem tudtak szabadulni a „ránk kiáltottak”, a szemünkbe nézve kiabáltak” élményétől, amely olyan erős volt, hogy sokan javasolták az elhagyását, amint az a későbbi kérdéseknél kiderül. A felnőttek számára szintén az érzelmi hatás volt a számottevőbb, de egészen más okból. Többen a saját életükre vonatkoztatták a történéseket és a „naponta megjelenő dilemmával” került érzelmi síkon párhuzamba az előadás, több résztvevőt Semmelweis Ignácz valós élete és a korrajz döbbentett meg. Szintén a felnőttek fogalmazták meg, hogy a „belülről benne lenni a történésekben” érzelmi élménye volt meghatározó.

**„Mennyire érezted, hogy részese vagy az előadásnak? /Kevésnek, megfelelőnek vagy soknak érezték a bevonódás mértékét?”**

Mindhárom csoport átlaga 3,2 körül volt. A legmagasabb (3,21) a Leövey Gimnázium tanulóinál volt, ők egy picit többnek érezték azt a bevonódást, mint amit vártak, és amelyre nyitottak voltak.

**„Változott-e valamilyen mértékben a véleményed a barátság fontosságáról?”**

A válaszok egyértelműen azt mutatták, hogy mindhárom csoportnál szilárdak a barátságról vallott elképzelések. Az átlagok 2,1 és 2,7 között változtak. Néhány válaszadó volt, akinél négyes vagy ötös érték szerepelt a változás mértékét tekintve. Az egyikük egy konkrét barátja kapcsán érezte úgy, hogy jobban meg kellene becsülnie az illetőt.

**„Egyetértettél-e csoport döntésével? Ha nem miért nem?”**

Itt Deák Téri Evangélikus Gimnázium diákjainak és a Múzeumok Éjszakájának felnőtt résztvevőinek egyaránt 90%-os volt a csoportdöntéssel való egyetértése, amely jelentheti, hogy eltérő vélemények az érvelő meggyőzése után közeledtek, de azt is, hogy a túlnyomó többség ugyanazt a magándöntést hozta már a megbeszélés kezdetén. Ez utóbbit igazolja, hogy a csoportdöntések eredményeként mindkét résztvevői körnél az állás elutasítása volt többségben. A Leövey Klára Gimnázium tanulóinál a csoportdöntéssel való egyetértés 64%-os volt, az állás elfogadásáé pedig 60%-os.

**„Miről szólt neked elsősorban az előadás?”**

Itt az előadás „hívószavára” voltam kíváncsi. Az evangélikus gimnázium diákjainak 63% a barátság és a karrier közötti döntést jelölte meg fókuszpontként. A Leövey Gimnázium tanulói közül ugyanezt a hívószót 14%, a felnőtteknél 50% jelölte be. A leövey-sek többsége (78%) számára a ’barátság fontosságáról’ szólt a darab.

**„Voltak-e olyan új nézőpontok, érzések a darabban, amelyekre eddig nem gondoltál a barátság vagy a munkahelyi előmenetel kapcsán?”**

A válaszok alapján azt lehet megállapítani, hogy az előadás a leövey-sek számára hozott leginkább új nézőpontot. A diákok 64%-a gazdagodott új gondolatokkal. Az evangélikus gimnázium tanulói és a Múzeumok Éjszakája program résztvevői 30-30%-ban kaptak új szempontokat az előadás által. A gimnazisták esetén ez a szám kicsit alacsonynak, még a felnőtteknél magasnak tekinthető. A felnőttek esetében különösen jelentős, ha figyelembe vesszük, hogy kialakultabb személyiséggel, statikusabb attitűddel, és nehezebben formálható véleményrendszerrel rendelkeznek, mint a középiskolás fiatalok. Érdemes külön is megnézni ezért ezeket az új szempontokat.

* Az egyik a megvesztegetés kérdése volt. A résztvevő számára meglepő volt, hogy a hivatali előrelépéshez ilyen erővel és nyíltan kapcsolódhat hozzá a korábbi elvek megtagadásának kérése. Egy másik résztvevőt elgondolkodtatott, hogy mennyire erős, töréspontot eredményező szerepe van a véleménykülönbségeknek a magasabb pozíciókban, amely az „egyszerű emberek” életére később hatással lesz. A döntés sokszor egy tollvonás „intézi el” milliók életét.
* Egy férfi rácsodálkozott a barátság megélésének ilyen „hőfokára, tartalmára, telítettségére”, amelyet már régen elfeledett.
* Egy hölgyet arra ébresztett rá, hogy nem feltétlenül kell fekete-fehérben nézni a dolgokat, mert lehet „ügyesen” is csinálni. Egyszerre elfogadni az állást és támogatni a barátot.

/A másik két csoport új nézőpontjai külön elemzésekben olvashatók/

**Mi a véleményed arról, hogy érdemes-e korunkban kiállni a barátság mellett a többség véleményével szemben? Változott-e a világ ebben a tekintetben?**

Az evangélikus gimnázium tanulói közül az osztály fele azt gondolta, hogy világ rossz irányba változott, vagy mindig is rossz volt. A leövey-seknél ez csak 30%, a felnőtteknél pedig 20% volt. A megkérdezettek közül tehát a legfiatalabbak és a legidősebbek vélekedtek úgy, hogy korunkban már lehetőség van a barátság és az újítások melletti kiállásra. Sokan jelezték, hogy az információ gyorsasága és közzétételének lehetősége az, amely elősegíti az új találmányok elfogadását. Volt, aki általánosan is megfogalmazta, hogy a „nyilvánosság segíti a kisebbségben lévőket”. A felnőttek közül többen leírták, hogy kérdés megfogalmazásánál a barátságot, a ’célok és elvek melletti kiállással’ kellett volna helyettesíteni, mert inkább azt lehet a karrierrel szembehelyezni.

**Ha te készítenéd ezt az előadást, mi az, amit másként csinálnál? Mi az, amit jobban hangsúlyoznál? Mi az, amit elhagynál? Milyen új elemekkel, részekkel bővítenéd?**

Az előadáson mindkét gimnáziumi osztály esetében a csoport 50%-a állt elő eredeti, érdekes ötletekkel, még a felnőttek 20%-a adott javaslatot. Az ötletek részletesen az adott csoportokról szóló írásokban szerepelnek. A javaslatok majd mindegyike bővítést, új elemek történetbe szövést jelentette, csak kettő volt, amelyik jelenet elhagyását javasolta. Az egyik jelenet, a ’kiabálós’ volt, amelyet a leövey-s diákok számára volt idegen, ezt a diákok harmada kihagyta volna, a másik „Ignácz őrjöngése”, amely az egyik felnőtt számára volt ’erős’. Ennek talán az a magyarázata, hogy a leövey-s diákok és a felnőttek csoportja fele akkora volt, mint az evangélikus gimnázium csoportja így talán kisebb körben állva közvetlenebb volt a hatás, valamint az evangélikus diákok már voltak a KÁVA színház egy másik előadásán, így nem volt idegen tőlük az érzelmileg fűtött interakcióra késztetés.

**Ha te lennél a szervező meghagynád-e a drámás és múzeumpedagógiai részek arányát?**

A többség meghagyná az arányokat ebben a formában minden csoportnál, de leginkább a felnőttek voltak azok (80%), akik elfogadták az eredeti szerkesztést.

**Más élményt jelentett-e számodra, hogy a történetet egy múzeumban játszották, mintha az iskola vagy a színház falai között lett volna előadva?**

A válaszokból kiderült, hogy leginkább a református diákoknál (85%) segítette a „jobb beleélést” és a „ráhangolódást”, de másik két csoport esetében is 60%-nál több volt azok aránya, akiknek „átélhetőbbé” tette a korabeli valós környezet a darabot.

**„Van-e olyan kérdés, amelyről szívesen beszélgettél volna az előadás után a többiekkel vagy az előadás készítőivel?”**

A többség vágyott volna ilyen jellegű beszélgetésre. A Deák Téri Evangélikus Gimnázium diákjainak és a Múzeumok Éjszakája résztvevőinek 50%-a szeretett volna beszélgetni az előadás után, a Leövey Klára Gimnázium tanulóinál ez az arány 60%-os. Volt akit az érdekelt, hogyan hívták életre a művet, honnan gyűjtötték az anyagot, milyen taktikai lépéseket építettek be a közönség válaszaitól függően, vagy hogyan döntöttek volna maguk a színészek. Más a közönség érzéseire lett volna kíváncsi közvetlenül a darab után, és utókövetéssel néhány év múlva.

Ha a kérdőív válaszaira összességében, általánosan tekintünk, akkor megállapítható, hogy a Múzeumok Éjszakájának résztvevői számára volt a legszokatlanabb ez az előadásforma, és őket érintette meg leginkább. Szintén ők voltak, akik a legkevesebbet változtatnának az előadáson mind arányait, mind az új elemekkel való gazdagítást illetően. Meglepő volt számomra, hogy a világ változását feltűnően pozitívra értékelték, hangsúlyozva a nyilvánosság és az információtovábbítás gyorsaságának erejét, amely a civil kurázsi lehetőségét rejti, és amelyre rá lehet erősíteni egy elgondolkodtató előadással.

A Deák Téri Evangélikus Gimnázium diákjai kritikus gondolkodásra képes, inkább intellektuális úton befogadó közönség. Náluk változott a legkevésbé a barátságról való vélekedés, és új nézőpontok is kevésbé jelentek meg, mint a másik két csoportnál. Viszont rendkívül érdekes és értékes javaslataik voltak, a múzeumi környezetet is inspirálóbbnak érezték, mint a másik két csoport.

A Leövey Klára Gimnázium tanulói számára kihívást jelentett a módszer elfogadása különösen az elején, hiszen nem volt részük még ilyen élményben. Új nézőpontokkal gazdagodott a csoport többsége, és náluk változott leginkább a barátság fontosságáról való vélekedés. A csoportdöntéssel leginkább ennek a résztvevői körnek a tagjai nem tudtak azonosulni. Náluk is sok volt az új javaslat, de mint több kérdésre adott válaszuknál, itt is megjelent a ’kiabálós’ rész elhagyása. Ők voltak azok, ahol a legtöbben szerették volna megváltoztatni az arányokat, de az irányok különbözőek voltak. A múzeumi környezet sokkal kevésbé volt hatással a rájuk, mint a másik gimnázium diákjaira. A leövey-s diákok hívószava a ’ barátság fontossága’ volt, az evangélikus diákok számára és a múzeumok éjszaka program résztvevőinek ’a döntési dilemmáról’ szólt az előadás.

### 10.2.5 A Social SOS program elemzése

**Social S.O.S.- játék a menekültekről a Petőfi Sándor Gimnáziumban és az Általános Mozgásjavító Óvoda, Általános iskola és Gimnáziumban**

A Social S.O.S foglalkozás egyike Nyitott Kör Alapítvány egyik színházi nevelési előadásnak, amely feladatul tűzi ki, hogy felhívja a figyelmet az idegenekkel és a mássággal szembeni előítéletekre, ugyanakkor nem titkolt célja a migrációval kapcsolatos érzékenyítés.

Az előadásokat a Nyitott Kör négy színész drámatanára tartja gimnáziumok és szakgimnáziumok diákjai részére. Áprilisban a Váci Szakképzési Centrum szentendrei tagintézményében a Petzelt József Szakgimnáziuma és Szakközépiskolában, valamint a Petőfi Sándor Gimnáziumban /Budapesten/ került sor a foglalkozás megtartására, májusban az Általános Mozgásjavító Óvoda Általános Iskola és Gimnázium májusban tartották a foglalkozást. Mindhárom esetben 9.-es és 10.-es diákok vettek részt rajta.

A szentendrei Petzelt József Szakgimnázium diákjai szakács és cukrász szakon tanulnak. A gimnázium vezetőjének elmondása alapján a fiatalok elsősorban középosztálybeli szülők gyermekei és különböző családi háttérrel rendelkeznek. A foglalkozáson 17-en vettek részt. A diákokkal csak interjú készült, kérdőívet nem töltöttek ki. A budapesti Petőfi Sándor Gimnázium, a diákok és tanárnőjük elmondása alapján erős gimnáziumnak számít, és a diákok java része továbbtanul, bár nem szerepel a 10 legjobb gimnázium listáján. A szülők elsősorban a középosztály tagjai. A résztvevő tanulók száma 34 volt, a kérdőívet 30 diák töltötte ki. A Mozgásjavító Iskola diákjai 8-an voltak, és mind a nyolcan kitöltöttek a kérdőívet. Fontos tudni Mozgásjavító Iskola tanulóiról, hogy szinte minden diák kerekesszékben ül, csak két tanuló tud a saját lábán közlekedni. Különféle okokból kényszerülnek a gyerekek kerekesszékbe, melyekről a tanárnőjük mesélt el a foglalkozás szünetében. Pici koruktól az elméjüket tudják csak korlátlanul használni, de a testüket nem. A lábuk szinte abszolút nem mozog és a kezük is csak korlátozottan. Hatalmas azonban a világ iránti érdeklődésük, nyitottságuk. A szülői háttérről sajnos nincs információm, de az egyértelműen látszik, hogy hatalmas erő- és időbefektetést igényel tőlük, hogy fizikailag és lelkileg is segíteni tudják gyermeküket abban, hogy el tudjanak jutni az érettségiig.

**A kérdőívre adott válaszok összefoglalása:**

Az első négy kérdésre esetében a válaszokat egy skálán kellett elhelyezni a válaszadóknak, ahol az egyes jelentette az “egyáltalán nem/ nagyon kevés” és az ötös jelentette a “nagyon/ teljesen más” kategóriát.

Az **első kérdés** arra várt választ, hogy mennyire volt számukra más ez a foglalkozás, mint egy “hagyományos” színházi előadás. Mindkét csoport különlegesnek érezte a foglalkozást, bár a mozgásjavító iskola diákjainál az érték kicsit magasabb volt. A Petőfi Gimnázium diákjainál az átlagértéket 4.23, a mozgásjavító iskola diákjainál 4.5.

A szöveges válaszokból az is kiderül, hogy elsősorban a “bevonódás” miatt érezték különbözőnek egy hagyományos színházi előadástól. A másik szó, amelyet használtak az előadás másságának megfogalmazására, a “részese voltam az előadásnak” kifejezés. Mindkét gimnáziumi csoportnál megjelent az indoklások között, hogy önmagukat érezték színésznek és az is, hogy tulajdonképpen nem is színházi előadás volt, mert a hagyományos előadásnál “van forgatókönyv”, és “egy néző sosem lehet szereplő”, és “ nem befolyásolhatja a történet egyetlen szegletét sem”. A gyerekek közül sokan úgy érezték, hogy “saját ötleteik” kerülnek megvalósításra. A fiatalok nem ismerték a TIE fogalmát, de akaratlanul is megadták annak fő ismérveit. Sokan írták, hogy “döntési alternatívák voltak”. Itt megemlítették a vezetők megválasztását, a közösségük kiépítésének formáját, a bennszülöttekkel szembeni viszonyulást, amelyet teljesen “rájuk bízták” a színész drámatanárok, és a sebesült bennszülöttel szembeni bánásmódot is. A petőfisek megfogalmazásában: “jobban magaménak éreztem így az előadást”, “sokkal jobban lekötött és interaktívabb is volt”, “nem néztük az előadást, hanem mi magunk voltunk az előadás.” Egy tanuló írta csak, hogy “volt beleszólása az embereknek, de ha dönteni kellett a színészek hozták meg a forgatókönyv alapján”. Talán azért mondta ezt, mert valóban volt egy helyen, a rab megkínzásának lehetőségekor, hogy a választott vezetők nem mindegyike akarta megkínozni a rabot, a döntés nem volt egyértelmű, mégis azzal a konklúzióval zárult a kör, hogy a rab elmenekült a kínzás után. A legtöbb esetben természetesen voltak döntési alternatívák.

A **második kérdés** az érintettségre kérdezett rá. A Petőfi Gimnázium tanulóinál az átlagérték 2,97 volt, míg a Mozgásjavító Iskolában 3,88 volt. A különbség majdnem egy egész érték, amely jelentős eltérés a két gimnázium diákjainak érintettségét tekintve. A Mozgásjavító Iskola diákjai talán azért élték át erősebben a történetet, mert kevesebben voltak, így közvetlenebbül jelen tudtak lenni, és dönteni az egyes szituációkba, valamint a “más emberek” iránti érzékenységük és nyitottságuk is nagyobb, mint egy átlagos diáknak, hiszen a társadalom előítéletei miatt a mozgáskorlátozottságuk miatt ők is megélik a másságot. Ha megnézzük a szöveges kiegészítéseket, a válaszaikban ez úgy jelent meg, hogy “beilleszthető volt a mostani helyzetünkbe”, “pörgős volt”, “más szemléletet adott”. A Mozgásjavító iskolában negyed annyi gyerek játszott, mint amennyien a Petőfi Gimnázium tanulói voltak, ez magyarázat lehet arra, hogy a petőfiseknél miért csak az osztály harmadát érintette meg az előadás.

Akiket a petőfisek közül megérintett (4-es, 5-ös értéket jelöltek be), azok a válaszaikban azt írták, hogy “nagyon sok résznél volt jó a sztori”, “az előadás először rejtve, majd a végén nyíltan szedte elő a különböző érzelmeket és az azokról alkotott véleményeket”, akkor érintette meg leginkább őket, “amikor a saját életemről kellett beszélnem”, “amikor megtudtam, hogy valódi történet alapján van”. Akiket közepes értéket írt be, annál a következő mondatok jelentek meg: “elgondolkodtatott, hogy én vajon másként reagáltam volna-e az őslakosokkal szemben”, “amikor a sérült őslakót bevitték a táborba”. Voltak, akiket az előadás egy bizonyos része érintett meg. Legtöbbször a rab kínzásának megbeszélését emelték ki, de fontos volt a térkép széttépése is. Egy tanuló számára a “vezetők megválasztása” jelentette a legerősebb hatást, egy másik diák számára pedig az volt meghatározó élmény, hogy látta milyen másként viselkednek a társai a szerepfelvétel során: voltak “akik az iskolában általában dominánsak szoktak lenni, most inkább megfigyelők voltak, akikre viszont a visszafogottság jellemző inkább, most vezető szerepet is vállaltak”. A csoport válaszaiból kiderült, hogy a szerepen kívüli utolsó beszélgetésnek is hozzájárultak ahhoz, hogy érintetté váljanak. “Ott éreztem, amikor a saját életünkről beszéltünk.” “Amikor a végén arról beszélgettünk, hogy ki a betolakodó és ki nem az.” “Megláttam benne napjaink bevándorlási helyzetét, és ez egy kicsit felkavart.”

Akik 2-es értéket írtak a négyzetbe, tehát nem érezték érintve magukat, azoknak a válaszaiban a következő okok szerepeltek: “túl nagy létszámban jelentünk meg a foglalkozáson”, “lassan történtek az események és kicsit egyhangú volt”, “jól oldották meg a feladatot, élvezhető volt az előadás, de nem gondolkodtatott el sehogy”, “túlságosan meseszerű volt”, “sokszor kiestem a szerepből nehéz volt visszarázódni”.

A **harmadik kérdés** azt vizsgálta, hogy megfelelt-e a diákok számára a felkínált részvételi lehetőség, vagy többre vágytak volna. Az átlagérték 2,8 volt a Petőfi Gimnáziumban, és 3,25 a Mozgásjavító Gimnáziumban. Itt a kapott értékek fordított sorrendje nem meglepő az előző kérdés válaszainak tükrében. A Petőfi Gimnázium tanulói szerettek volna jobban bevonódni, még a Mozgásjavító Gimnázium diákjai számára elegendő volt a felkínált szerep.

A petőfisek közül két gyermek volt, akik kevésbé szeretettek volna részt venni a foglalkozáson (ők adtak 4-es értéket), tizennyolc gyermek számára volt megfelelő a részvétel mértéke (3-as), 8 tanuló viszont az írta, hogy sokkal jobban szeretett volna bekapcsolódni az események alakításába (2-es), és ketten voltak, akik nagyon kevésnek érezték a lehetőséget a részvételre (1-es érték). A Petőfi Gimnázium tanulói arra a kérdésre, hogy hol érezték kevésnek a részvételi lehetőséget, legtöbben szerepbelépést jelölték meg a hiányérzetük forrásaként, “akkor szerettem volna, amikor konkrét szerepet kellett volna játszani, nem a gondolatokat megosztani”, “amikor a kockákat kellett megszereznünk”, “jobban a feladatok megoldásában, és kevésbé a beszélgetésben”, “amikor vadászni mentek”, “mindenben, de sokan voltunk, ez nem a foglalkozás hibája”.

A két csoport a színházi nevelési előadás létszám optimumának a szempontjából a két véglet között mozgott. A Mozgásjavító Gimnázium esetében egy kis csoportról volt szó, amely még megadta a csoportérzetet, és a résztvevők számára nagyfokú egyéni játéklehetőséget biztosított. Még egy külső megfigyelő számára is követhető volt a döntésekben való egyéni részvétel, a vélemények formálódása, és az aktivitási szint változása. Sokkal erősebb volt az egymásrautaltságuk a játékban, és közvetlenebb a véleménynyilvánítás a szerepekben, és azon kívül is. A Petőfi Gimnáziumban tanulóinak 30 feletti létszáma nem tette lehetővé a közvetlen részvételt, a csoportmegbeszéléseken lassan haladt előre a kör, ez érezhető volt, amikor a visszatérő álmokról kellett beszélgetni, és amikor a jövőjükre vonatkozó terveket készítették a hasonló foglalkozásúak emberek csoportjai. A konvenciók között az elején valóban domináns volt a kiscsoportos megbeszélés, néha kettő is követte egymást, majd teljes csoportos egyeztetéssé alakult át. Nehézséget jelentett a létszám a vadászok kiválasztásánál, az otthon maradottak elfoglaltságának megtalálásában, és a fehér oroszlán kirakóinak szoborjeleneteinél is.

A **negyedik kérdés** volt talán a kérdőív legfontosabb kérdése, hiszen az iránt érdeklődött, hogy milyen mértékben változott a gondolkodásuk a foglalkozás során a bevándorlókról és azok befogadásról. A Petőfi Gimnáziumban ez az érték 2,03 volt, míg a Mozgásjavító Gimnázium esetében 2,88. Ahol az 1-es érték felelt meg az “egyáltalán nem”, a 2-es érték jelentette az ”alig változott”, a 3-as érték “kicsit változott” kategóriának. Természetesen ezek relatív sávtartományok, és mint minden Osgood féle attitűdmérési skála ez is a személy megítélésétől, az önismerettől és az önbevallási képességétől függ, de ha megnézzük a részleteket vissza lehet fejteni a válaszok hátterét.

A Petőfi Gimnáziumban a résztvevő tanulók 30%-ának változott a véleménye a bevándorlók kapcsán, a Mozgásjavító Gimnáziumban ez az arány 88% volt. Persze az első esetben 7 tanulót jelent ez a 30-ból, a másodikban 7-et a 8-ból, de mégis elgondolkodtató, hogy mi okozza a különbség. Az egyik ok talán az, hogy a Petőfi Gimnázium tanulóinak, a magas létszám miatt kevesebb lehetőségük volt a szerepben való játékra, és a beszélgetések során az érveik kifejtésére, így az események is lassabban gördültek előre, a konszenzus megkeresése miatt. A másik ok talán a mozgásjavító gimnazisták “másság” elfogadásával kapcsolatos érzékenységében keresendő. Nyitottabban álltak hozzá, pro és kontra érvek elhangzása után változtatták véleményüket, amennyiben belátták annak szükségességét.

Ha megnézzük a véleményváltozás jellegét, azt találjuk, hogy mindkét csoportnál megjelenik a bevándorlás mélyebb, “jobb megértése” és “a nehézségeik átélése”. Volt azonban egy diák, akinél fordított volt a hatás, azt írta, hogy rájött, hogy “a bevándorlóknak kellene inkább alkalmazkodni”,

mert eddig úgy gondolta, hogy egy bevándorlónak mindent meg lehet tartania a szokásai közül, és a befogadó társadalomnak kell messzemenően biztosítania a beilleszkedés feltételeit. A petőfiseknél felbukkan az indoklások között “jó és rossz bevándorló elkülönítése” és a “tárgyalás lehetősége” mint új gondolat. Mindkét gimnáziumi csoport leírta, hogy az új gondolatok attól ébredtek, hogy figyelembe kellett venni a többiek véleményét. “Elég sok nézet volt”, és ha “kompromisszumra akartak jutni, akkor azokat ütköztetni kellett egymással, meg kellett vitatni. A Mozgásjavító Gimnáziumban szintén sok nézet volt, de azt gondolnánk, hogy a kompromisszumkeresés egyszerűbben ment a létszám miatt, a vitákat figyelve azonban, ahol majd mind a nyolc résztvevőnek karakán, egyéni véleménye volt, és ezt képviselte is, igazi ereje volt, és sokszor a szavazás döntött. A Mozgásjavító Iskolában a Petőfi Gimnázium diákjaival ellentétben még a foglalkozás elején úgy alakították ki, hogy ne legyen vezető, hanem mindenkit meghallgatnak majd, és együtt döntenek. A Petőfi Gimnáziumban négy képviselőt választottak a tanácsba, akik a különböző szakmai közösséget képviselték.

A petőfiseknél csupán egy valakinek változott erősen (tehát 4-es szinten) a véleménye, ötös szintet senki nem jelölt be. Akinek közepesen változott a véleménye azok között volt, aki a hétköznapi élettel összehasonlítva arra a következtetésre jutott, hogy “teljesen más bevándorlóknak számítottunk, mert nem a kényszer vezetett bennünket a szigetre”, másvalaki azt írta: “A gazdasági menekülteket nem befogadni. A bevándorlók számát az adott ország gazdasági állapotához igazítani.” Akinek 2-es vagy 1-es szinten, tehát alig vagy egyáltalán nem változott a véleménye, leginkább az a mondat szerepelt a válaszában, hogy “nem hozott új nézőpontot”, “ nem a bevándorlásról, inkább a hódításról szólt”, “nem szereztem új érvet a témában”, “meseszerű volt”.

Ezekből a válaszokból arra lehet következtetni, hogy vagy egy toleráns a bevándorlást elfogadó osztályról van szó, vagy a darab eltávolodott az eredeti bevándorlás érzékenyítő céljától, mind korban, mind témájában. Az utóbbi mellett szól, hogy sokan inkább területfoglalóként élték meg a szerepet, mint reménytelen szituációban lévő menekültekként. Olyannak látták magukat akik “erőfölényben” vannak, tehát nem kerültek át a “másik oldalra”, nem tapasztalták meg a bevándorlók helyzetét. A darabban egy csoport került szembe egy másik csoporttal, és megtörtént a szerepfelvétel is, de nem voltak mögöttük erős, felépített sorsok, csak egy felületi érintkezés a karakterrel. Lehet, hogy érdemesebb lett volna több időt szánni rá, és többféle konvenció keretében felépíteni a figurákat, esetleg családokat alkotni, különböző korú emberekkel. Ha szerepeltek volna benne gyerekek, idősek több nézőpontból ráláthattak volna a bevándorlás mozgatórugóira és kihívásaira.

A Mozgásjavító Iskolában ez nem érzékelődött olyan élesen, és sokkal gördülékenyebben követték egymást a konvenciók, és haladt előre a történet. Ez talán kis létszám miatt volt így, és az erősebb beleérző-képesség miatt. Náluk elsősorban közepes mértékű változásról számoltak be. Arról írtak, hogy a változást az új nézőpontok okozták, hogy lehetséges “befogadás és a tárgyalás” a két fél között, és ”jobban meg tudom érteni őket”. Aki erős változást jelzett ott a kétkedés lett erősebb: “nehéz megítélni, ki milyen szándékkal érkezik”.

Az **ötödik kérdésre**, - hogy mennyire nehéz új életet kezdeni egy idegen országban – szinte teljesen egyöntetű válaszok születtek. A Petőfi Gimnázium diákjainak 90%-a, Mozgásjavító Gimnázium tanulóinak 100%-a szerint nehéz. Az indoklásokat tekintve természetesen sokszínű a kép. A petőfisek elsősorban az emberi kapcsolatokra valamint a kultúra és a nyelv másságában látták a nehézséget; “nem ismerünk senkit”, “csupa idegennel vagy körülvéve”, “nem tudod kiben bízhatsz meg”, “nincs aki támogasson”. A mozgásjavítósoknál a “megszokottól való eltérés” volt a legfőbb akadály, és az “új környezethez való alkalmazkodás”, “ahhoz, amit ők képviselnek”. Ez az eltérés természetes is a két gimnázium tanulóinak véleményében, hiszen a mozgásjavító gimnázium kerekesszékes tanulóinak a mindennapokkal való küzdelem még megszokott környezetben is kihívást jelent, akár az étkezésre, a közlekedésre, akár a kevés akadálymentesített közintézményre gondolunk. Náluk az emberi oldalhoz való alkalmazkodás mintha könnyebb lenne, és az új kultúrát inkább kihívásként élik meg. A petőfiseknél a kultúra mássága mellett kiemelésre került az idegen nyelv, mint a nehézség egyik forrása. A Mozgásjavító iskola diákjainál ez nem került elő, sőt az egyik tanuló megjegyezte, “az lehet jó attól még, csak hozzá kell szokni az ottani élethez és emberekhez”.

A befogadó ország nyitottságának kérdése mindkét csoportnál megjelent, mert “nem tudunk változtatni rajta” és “nem biztos, hogy olyan befogadóak lesznek az ott élők, mint ahogy mi gondoljuk”. Volt, aki egészen erős kritikát fogalmazott meg, amikor Magyarországot példaként hozta, mint a menekültek célállomása: “hihetetlenül nehéz, pláne, ha Magyarországról beszélünk. Ilyen rasszista, maradi, kiközösítő országban nehéz beilleszkedni úgy, hogy a te ügyeddel nem foglalkozik szinte senki. Nem akar segíteni az átlag.”

A **hatodik kérdésnél** arra kellett válaszolniuk a diákoknak, hogy különböző döntési pontokban mennyire értettek egyet a csoport döntéseivel. Az első kérdés arra vonatkozott, hogy válaszadó helyeselte-e a vizes ruhás vallatást. Meggyőződésem, hogy egyetlen gyerek sem tudja – szerencsére – milyen módot is jelent az (én sem), de a szavak szintjén roppant “bátrak voltak”, és persze egymás előtt sem vállalták akkor, hogy mégsem kellene embertelen eszközökhöz folyamodni. A kérdőívre adott válaszok persze már árnyaltabbak voltak. A petőfisek 64%-a még írásban is egyetértett a csoport döntésével. Ez az arány a mozgásjavítósoknál 50% volt. Az indoklásoknál szerepelt, hogy “a rab nem adott más lehetőséget”, “nem működött együtt”, “faragatlan és ellenséges volt”, “valahogy meg kellett tudni, hogy mi történt”, “gyorsabban bevallja a tetteit”, “büntetett előéletű volt”, “csak így tudtunk kiszedni vmit”, “igazából mindenki ezt tette volna vele”, “szerintem ez nem egy kegyetlen dolog, és nem lényeges”, “jár neki a büntetés”, “megfelelő vallatási módszernek érzem”.

Az énvédő mechanizmusok megannyi fajtájával találkozhatunk ezekben a válaszokban, Anna Freud kategóriáit használva: racionalizáció, intellektualizáció, projektálás, hasítás, disszociáció. A kérdőívekre adott válaszok azt mutatják, hogy a történetet egy-egy erősebb magasabb státuszú csoporttagtól származó “felütéssel”, el lehet vinni vállalhatatlan irányba is, amelyet a csoporthatás felerősít. A katonát játszó színész pedagógus volt, a látszólag egyenlő jogokkal bíró, “egy közülünk” szerepet felvevő provokátor, de a tanári mivolta miatt mégis erősebben hatottak a mondatai.

Érdekes megnézni a csoportdöntéssel egyet nem értők véleményét is; “feleslegesnek, barbárnak éreztem”, “nem kellett volna bántani, csak kifaggatni”, “ő nem akart nekünk rosszat”, alkut ajánlottam volna információért cserébe”, “előbb szépen kellett volna próbálni”, “ha ellenszenves és támadó vagy, a rab is az lesz”. Egy válaszadó volt, aki azért nem értett egyet a kínzással, mert helyette “meg kellett volna ölni vagy befogadni”. Megnéztem, hogy ennek a tanulónak mi volt a többi kérdésre adott válasza. A második kérdésnél, amely arra vonatkozott, hogy melyik rész érintett meg leginkább, azt válaszolta: “Mikor középen volt a rab és mindenki kínzást akart”. A későbbi válasz tükrében, természetesen ez is más értelmezést kap.

A második kérdés arra csoportdöntésre vonatkozott, hogy egyetértett-e a válaszadó azzal, hogy a térképet át kell adni az őslakóknak, hogy bejelölje a határokat. Ezzel a petőfisek 64%-a értett egyet, a mozgásjavítósok 50%-a. Ezek az arányok megegyeznek az előző csoportdöntés egyetértési rátáival. Az indoklásban az szerepelt, hogy “a békéhez néha kompromisszumot kell kötni”, “az ő területe volt előbb, az ő joga volt, hogy kijelölje a határokat”, “örüljünk, hogy adtak egyáltalán valamilyen terültet”, “nekünk kell hozzájuk igazodni”.

Aki nem értett egyet a döntéssel az azért tette, mert “nem igazságos, hogy ők egyedül döntsenek”, “mert okuk lett volna minket megtámadni”. Igazán lekezelő válaszok is születtek: “mi szabjuk meg a határokat, mert nekünk van fegyverünk”, “mert eddig azt sem tudták hogy néz ki a szigetük felülnézetből.

A harmadik kérdés a sérült rab gyógyítására vonatkozott. Ezzel mindkét csoport minden tagja egyetértett. Az indokok azonban sokfélék voltak.

A petőfisek 50%-a mondta azt, hogy emberiességi okok miatt, 44%-a, hogy a békés együttéléshez volt fontos a gyógyítás. Egy fő válaszolt úgy, hogy ha gyógyítjuk, eggyel többel leszünk majd, és szintén egy fő írta, hogy “mégiscsak ember”. Ezt a “mégiscsak” meghatározást ugyanaz a személy adta, aki a kínzást nem tartotta “kegyetlen dolognak” és “lényegesnek”. A mozgásjavítósok esetében majdnem mindenki úgy gondolta, hogy ez “megegyezéshez vezet a bennszülöttekkel” és a “béke garantált”. Csak 1 fő emelte ki, hogy “alapvető dolog” a gyógyítást.

Az előadás során a sebesült befogadásánál a diákoknak bevándorlók szerepében kellett eldönteniük mi legyen vele. A bennszülöttek közül ketten hajóval közeledtek feléjük, akiket a színész drámatanárok játszották. Az egyikük nagy fájdalmat mutatott és fogta a lábát, tehát egyértelmű volt, hogy megsebesült valahol. Mozgásjavító iskola diákjai ennél a jelentnél elindultak a kerekesszékkel feléjük, és -mivel a szerep szerint nem volt közös a nyelvük-, mutogatták, hogy nem akarják őket bántani, sőt segíteni akarnak a sebesülten. A katartikus pillanat akkor jött el, amikor az egyikük azt javasolta, hogy tegyék fel a kezüket, hogy lássák, hogy nem akarják bántani őket. A jelenetben ez teljesen indokolt és elfogadható történés volt, de amikor egy pillanatra megmerevedett ez a kép és nem mozdult senki, mi, akik kívülről láttuk az életképet nem tudtuk nem észrevenni a dolog hihetetlen abszurditását. Ott áll a gyerekek előtt két idősebb, teljesen épp ember, és az egyik hiába görnyedt, még így is feléjük magasodik, és a gyerekek a kerekesszékben teszik fel a kezüket, hogy elhiggyék nekik ezek az erős emberek, hogy nem fogják bántani őket. Ezt természetesen csak a külső szemlélő vette észre, olyan erős volt mindkét oldalon a beléélés. Ilyenkor arra gondol az ember, hogy már csak ezért a pillanatért is édemes színházi nevelési előadásokat csinálni. A kerekes-székes diákok, egy nehezen mozgó, bajba jutott ember segítőivé váltak, és még a kezüket is fel kellett emelniük ahhoz, hogy ne érezzék olyan félelmetesnek őket.



\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

A foglalkozásokon minden esetben engedélyt kértem a résztvevőktől fényképek készítéséhez és a tanulmányban való felhasználásához.

A **hetedik kérdés** a lehetőségek oldaláról kérdezett rá egy idegen országbeli életre, mintegy az ötödik kérdése kontrolljaként. Itt is megjelent az alkalmazkodás szükségessége, de inkább, mint a lehetőségek, és az érvényesüléshez vezető út. A Petőfi gimnázium tanulóinak harmada az alkalmazkodás szükségessége mellett egy új élet lehetőségét látta a külföldi életben. A “új kultúra”, “új nyelv” mint ismeretlen kaland jelenik meg, “új nézőpontból ránézni a világra”. Egy válaszadó diák azt írta: “új életet kezdeni, tiszta lappal indulni, nem ismer senki téged, olyanná válhatsz amilyenné szeretnél”, egy másik diák szerint: “minden lehetőség kinyílik, mert a nulláról indul valaki”. A Mozgásjavító Gimnázium tanulói számára, még mindig első az alkalmazkodás szükségessége az új környezethez, amely csak két tanuló esetében társul pozitív várakozással: “sok lehetőség van, csak meg kell csípni” mondja az egyikük, “más kultúrák megismerése” mondja a másikuk. Legtöbben viszont kudarckerülésre rendezkednének be, még a lehetőségek számbavételénél is: “alapvetően a fennmaradás”, “korlátozott, alkalmazkodni kell”.

A **nyolcadik kérdésnél** arra kellett válaszolniuk a diákoknak, hogy ha ők lennének az előadás rendezői, hogyan alakítanák át az előadást, mi az, amit megváltoztatnának rajta.

A Petőfi Gimnázium tanulóinak 56%-a valamilyen változtatást javasolt. Legtöbben “a mai kor problémáiról, a bevándorlókkal kapcsolatban” játszottak volna még, “jobban a mai helyzetről, és ne legyen olyan meseszerű az eleje”. Volt olyan diák, aki tovább konkretizálta; “a gazdasági menekültekről lehetett volna játszani”, egy másik diák véleménye szerint “valós különbségekről és kultúráról”. Egy harmadik válaszadó azt írta, azért “a társadalmi helyzetről, mert fontos, hogy mindenki megértse a társadalmi incidenseket”.

Azok, akik kihagytak volna részeket, elsősorban a megbeszélések egy részét mellőzték volna. “A bemutatkozásos részt hagynám ki, elvitte az időt, mert sokan voltunk”. Volt olyan diák, aki a “térképes részt” hagyná ki, mert “nem hiszem, hogy jól esne az igazi bevándorlóknak” - írja. Ezt nem tudom, hogy úgy értette-e, hogy mindenképpen ki kell hagyni ezt a részt, vagy csak akkor, ha a közönség soraiban bevándorlók ülnek. Volt egy érdekes –bár kicsit furcsán megfogalmazott- vélemény, amely alapvető művészetpedagógiai alapkérdést feszeget: “világszerte a bevándorlás és a politika a fő téma, szerintem a politikának a színházban nincs helye, mert azt már propagandaságnak tartom”.

Akik továbbfolytatnák a történetet, azok elsősorban a “beilleszkedésről” szeretnének játszani, arról, hogy “a két nép hogyan egyesült”, “megmutathatnánk a befejezést”. Azok a gyerekek, akik erről írtak kivétel nélkül egy pozitív békés egymás mellett élést vizionáltak a jövőre.

Az új ötletek között szerepelt, hogy a “segítségnyújtásról lehetne még játszani”, “kivinném a teremből és ott játszanék róla”. A Mozgásjavító iskola diákjainak válaszai között szerepelt, hogy “hasonló történetet játszanék csak az ókorban”, egy másik diák “a bennszülöttek életét ismerné meg jobban, a harmadik a “határok meghatározásáról” játszana.

A **kilencedik kérdés** arra kérdezett rá, hogy miben volt más a foglalkozásvezetők stílusa, tanítási módja, mint a szaktanároké? Egy szófelhőben gyűjtöttem össze a válaszokat:



A szófelhő elemeit nézve közvetlenség és a barátságosság volt a legerősebb. A hosszabb válaszokat elemezve ezt ki lehet egészíteni a személyességgel, és azzal, hogy fiatalként jobban megtalálták a hangot a tanulókkal. Ezt segítette a tegeződés, és ahogy a gyerekek fogalmazták, a foglalkozásvezetők “viccessége”, “jófejsége”.

A **tízedik kérdés** azt vizsgálta, hogy kivel osztotta meg a tanuló a történetet, kinek mesélt a foglalkozásról. Természetesen csak a Petőfi Gimnázium esetében volt létjogosultsága a kérdésnek, mert a Mozgásjavító Iskola diákjai közvetlenül a foglalkozás végén töltötték ki a kérdőívet. Csupán hárman voltak, akik senkinek sem meséltek az előadásról. Akik beszélgettek róla, azok 16 baráti, 19 szülői és 10 osztálytársi megbeszélésben vettek részt. Ha összeadjuk a számokat, és a szülőket egy gyermek esetében egynek vesszük, akkor is 35 beszélgetésre került sor, amelyből 25 személy teljesen újként ismerhette meg a foglalkozást. Látjuk, hogy más emberek is találkoztak ilyen módon az előadással, de a legfontosabb nem ez, hanem, hogy a gyermek újraélte a darabot, és feldolgozásra került a szülő, barát segítségével az élmény. Abban természetesen csak reménykedni lehet, hogy a szülők megerősítik a gyermekben kialakult véleményt a bevándorlásról és bevándorlók elfogadásáról, és nem ellene érvelnek.

A **tizenegyedik kérdés** a személyes emlékekről érdeklődött, amelyet az előadás előhívott.

Az előadás a Petőfi Gimnáziumban a tanulók többségében nem idézett fel személyes emléket. Akik írtak valamit a kérdésre, azoknak leginkább napjaink bevándorlási problémái jutattak eszébe, nem pedig egy személyes emlék. Ez valamennyire természetes is, hiszen Magyarországon a média felerősíti a félelmet egy kevéssé létező menekültáradattal való fenyegetéssel, de az emberek nem – a gyerekek még kevésbé – találkoznak közvetlenül bevándorlókkal. A bevándorlók száma ugyanis elenyésző.

A Mozgásjavító Gimnázium diákjai esetében sokkal több volt a személyes tapasztalatra vonatkozó asszociáció. Egyértelműen párhuzamot találtak a saját életük és a bevándorlók sorsában: “igen, az egész az életünkről szólt”, “a magam és egymás helyzetére, amit megélünk”.

Az érzékenyítő program célja mindkét gimnáziumban megvalósult. A Mozgásjavító Gimnáziumban erősebben hatott az egyénekre, még a Petőfi Gimnáziumban inkább a csoporthatás volt erősebb, és a véleményeik ütköztetésével fejlődtek a gyerekek. Az előadások tanulságként szolgálnak arra, hogy a szerepbelépéssel, olyan valós tapasztalatokra lehet szert tenni, amely meghatározó élményt nyújt a témában. Segítségével előítéletek tudnak megszűnni, és növekszik az elfogadás más emberek iránt. A gyerekek önbizalmukban megerősödve, és egy elfogadó attitűddel fordulnak majd a valós életben is a menekültekhez.

### 10.2.6 A Zéró tolerancia programjának elemzése

**Zéró tolerancia**

**A Kerekasztal Színházi Nevelési Központ előadásának elemzése, három résztvevői csoport kérdőívekre adott válaszai alapján**

A ‘Zéró tolerancia’ című színházi nevelési előadásokra a Marczibányi Téri Művelődési Központ egyik termében került sor 2018 októberében. A színházi nevelési előadások résztvevői 16-18 éves diákok voltak. Az első két előadáson az Alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnázium 11.-es és 12.-es diákjai, harmadik előadáson az általános iskolát végző Budapesti Komplex Szc. Mándy Iván Szakközépiskola és Szakiskola diákjai vettek részt.

**A kérdőívre adott válaszok összefoglalása:**

A kérdőíveket a diákok egy csoportja közvetlenül az előadás után kitöltötte, két másik csoport pedig a kísérőtanár koordinálásával válaszolta meg néhány napon belül. Összesen 68 diák kérdőívét tudtam elemezni.

Az első három és az ötödik kérdés esetében a válaszokat egy skálán kellett elhelyezni, ahol az egyes jelentette az “egyáltalán nem/ nagyon kevés” és az ötös jelentette a “nagyon/ teljesen más” kategóriát.

Az **első kérdés** arra várt választ, hogy mennyire volt számukra más ez a foglalkozás, mint egy ‘hagyományos’ színházi előadás. A kis négyzetekbe írt számok létszámmal súlyozott átlagértéke 4,11 volt, amely nagyon magas érték. Iskolánként a következőképpen alakult:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Alsóerdősor 11-es oszt | Alsóerdősor 12-es oszt | Mándy Iván |
| Átlagérték | 4,13 | 4,67 | 3,13 |

A résztvevők által használt kifejezések alapján kategóriákat képeztem.

A hozzájuk tartozó létszámokat csoportonként, az alábbi diagramok szemléltetik:

A szöveges válaszokból az derült ki, hogy az első két csoport a darabot elsősorban a “bevonódás”, “interaktivitás” miatt érezte különbözőnek, egy szokásos színházi előadástól, még a harmadik csoport a helyszín, a szervezés és a díszletek miatt.

Az első csoportnál olyan válaszokat találunk, mint:

- ֦az interaktivitás nagyon sokat hozzátett”

- ֦a részvétel miatt beleláttunk az események hátterébe”

- ֦ az interakció miatt többször szaladtunk ki a történetből”

Ha hozzátesszük a “beszélgetést”, “véleménykérést” mint a résztvevők által második legtöbbet használt kulcsfogalmakat, akkor a 11.-es osztály 52%-a, a 12.-es osztály 85%-a számára volt az eltérés legfőbb oka, a drámatanárokkal való kommunikáció lehetősége.

A legjellemzőbb válaszok a második kategóriában a következők voltak:

-֦Nagyon tetszett, hogy megkérdezték a véleményünket, és kimondhattuk, ami bennünk ragadt volna”

-֦Egy normális előadásban magamban dolgozom fel az eseményeket. Itt ütköztethettem a gondolataimat mással. IMÁDTAM”

-֦ Meghagyták azt, hogy én döntsem el a darab végét!”

-,,Kíváncsiak volt a visszajelzésekre, felhasználták a diákok véleményét”

A harmadik, általános iskolás csoportban is voltak ketten, akiknél az interaktivitás megjelent:

-“Nem egy három órás unalmas darab volt, hanem poénos, és az is jó volt, hogy interaktív volt”

-,,Bevittek minket a történetbe!”

Ennél a csoportnál azonban a legtöbb gyerek számára a helyszín, és a körülmények jelentették a másság okát:

-,,A hely miatt éreztem annak, mert egy rendes színház nagyobb és kényelmesebb.”

-,,Kis terem, benn öltöztek át, kevés szereplő”

-,,Kisebb volt a színvonal, mert láttuk az előkészületeket”

-,,Ez sokkal rövidebb volt”

Volt, aki a másság jelét a szóhasználatban érzékelte a mándysok közül:

-,,más volt a beszéd, több hétköznapi szót mondtak”

A gimnazista csoportokban is érzékeltek hasonlót, ők így fogalmaztak: “mai stílus”, “könnyebb szóértés”, a “karakterek nyelve közelebb áll hozzánk”.

Sok olyan tanuló volt az általános iskolás mándysok között, akik nem akartak, vagy nem tudtak válaszolni a kérdésre. Ennek az az egyszerű oka, hogy a többség utoljára kicsi korában volt színházban, és csak halványan emlékezett arra, hogy milyen is volt az, sőt valószínűleg, ha az iskola nem szervezett számukra színházlátogatást, akkor nem is volt még ilyen élményük. Ketten a válaszukban fel is vállalták, hogy ez az első előadás amit láttak, tehát nincs összehasonlítási alapjuk.

Ha megvizsgáljuk a nők és a férfiak válaszait, azt találjuk, hogy az interakció kiemelése mindkét gimnáziumi csoportnál azonos a nemek között, még a véleménykérésre való hivatkozás csak a 12.-eseknél egyenlő arányú, a 11.-esek között pedig a nőket találjuk többségben.

Az általános iskolát végzők között, a másság tekintetében valamennyi bevonódásra, és beszélgetésre vonatkozó választ a fiúk adták, a négy lány közül kettőhöz a fent említett helyszín és körülmény válaszai tartoznak, két lány pedig üresen hagyta a mezőket. Az előadáson sokkal több lány vett részt, mint aki kitöltötte a kérdőívet.

A **második kérdés** az érintettségre kérdezett rá. A kapott 3,15-ös átlag viszonylag alacsonynak mondható, ha összehasonlítjuk a többi színházi nevelési előadás értékével. Az alsóerdősori diákok közül a fiatalabbak 3,04, az egy évvel idősebbek 3,67, a mándysok 2,50-ös értéket adtak átlagosan, amelyeket a résztvevők létszámával súlyozva kapjuk 3,15-öt.

Akiket a két gimnáziumi csoportból elgondolkodtatott, vagy érzelmileg megérintett a darab (4.es, 5-ös értéket adtak), a következő részeket jelölték meg:

- ,,Kb a harmadik beszélgetéskor kiderült a fő morális probléma, ez eléggé elgondolkodtatott”

- ,, A második rész vége, amikor ott vannak a tetőn.”

- ,,amikor az irodalom tanár a kirúgás szélén állt”

- ,,a szereplők egyéni érzései miatt”

- ,,mert mélyebben belemerültünk a témába”

- ,,talán mert éreztem a párhuzamot”

Akik 3, vagy annál kisebb értéket írtak a négyzetbe a gimisek közül, azok a következőket mondták:

- ,,túl kis problémából csináltak, túl nagy ügyet”

- ,,a poénok jók voltak, de nem érintett meg”

- “legalább a lábát eltörhette volna”

- ,,túl bonyolultak voltak a szerelmi szálak”

Ezek a visszajelzések arra utalnak, hogy a darab is megérintette őket, de nem találtak benne elég erős konfliktust, vagy ha igen, akkor túlságosan sokrétű volt ahhoz, hogy elmélyedjenek egy problémában. Viszont a játékot követő beszélgetés, és az általuk így elképzelt, továbbvitt dilemma, már elég erővel bírt ahhoz, hogy elgondolkoztassa, vagy érzelmileg a hatással legyen rájuk.

A harmadik csoportnál a közös gondolkodás csak részben valósult meg, mert sokan nem akartak, vagy tudtak a beszélgetésben részt venni, így a darab sokaknál önállóan kellett hogy hasson. A válaszok pedig arra utaltak, hogy a darabban megjelenő problémát egy mindennapos, szokásos szinten mozgó dilemmának tartották, amely nem mozdítja meg őket érzelmileg:

-,,tényleg ilyen az iskola, mint amit előadtak”

-,,amikor kiugrottak az ablakon, mert nálunk is kiugrottak az ablakon”

-,,el tudtam volna képzelni magam az ők helyzetükben”

-,, tanár,diák kapcsolat, a tanár ivott a padláson”

Többen írtak csupán egy szót erre a kérdésre: “Semmi”

Azt lehet érezni a válaszokból, hogy a mándysok ingerküszöbét nem érte el az ablakon való kiugrás és az ivás ténye, a mögöttes értelmű szabadság, vagy korlátozottság kérdése pedig fel sem merült bennük, így a beszélgetésekben ezek nem jelentek meg.

Igyekeztem megtudni a részvételt szervező pedagógustól a csoport hátterét, hogy megértsem miért nem tudtak a gyerekek hosszabban koncentrálni, miért nem értették meg sokan a darabot, és miért nem lehetett a beszélgetés során elvonatkoztattatni velük a naturális történésektől, a korcsoportuknak megfelelő interakciókat kezdeményezve.

A pedagógus /Rokob Tibor/ elmondta, hogy ezek a fiatalok 16-17 évesek, de még nem végezték el az általános iskolát. A legtöbb korábbi intézményből a magaviseletük és/vagy a tanulási nehézségeik miatt tanácsolták el őket, de a tanköteles kor elérésével már ők sem szívesen maradtak a korábbi iskoláikban. Sokan vannak, akiknek a Mándy nem a második, vagy harmadik iskola, hanem a sokadik. A Köznevelési Hídprogram keretében kerültek újra, -talán utolsó esélyként-beiskolázásra. Többeket az ösztöndíj motivál abban, hogy ne morzsolódjanak le innen is. Tibor elmondta, hogy ezen kívül már csak egy ösztönző erő van az általános iskola elvégzésére, ez pedig a vezetői engedély megszerzésének lehetősége. Többen élnek hátrányos vagy halmozottan hátrányos körülmények között. A szüleik sem értelmiségi szülők, akik gyermekük iskolába járását támogatják.

Ha figyelembe vesszük mindezt, akkor az első játékrészben, az egy órán keresztüli figyelmük kimagasló, hiszen a gyors váltások, és a bonyolult szerepcserék, még a gimnazisták számára is kihívást jelentettek. A szünetben megkérdeztem a fiatalokat arról, hogy tudják-e követni a történetet, és értik-e, hogy minden színészhez dupla karakter kapcsolódik. Nagyon kevés egyértelműen pozitív választ kaptam. Általában Zotyát – porta bát, és az igazgatót-fiát tudták beazonosítani, de a többiek összemosódtak. Így bár korcsoport szerint az előadás illik hozzájuk, de az iskolázottságukat, és szociális képességüket tekintve nem. Ennek ellenére a végén többen nagyon jónak és érdekesnek mondták. Inkább érezték, mint értették a történéseket, és végig lekötötte őket.

A **harmadik kérdés** arra várt választ, hogy milyen volt az előadás által felkínált részvételi lehetőség. Itt az átlagérték 2,82 volt, amely azt jelenti, hogy néhány résztvevő számára elmaradt a bevonódás mértéke attól, amelyet várt vagy elfogadott volna, de a többség számára megfelelő volt. A gimnazistáknál ez az érték, a fiatalabbakat tekintve 2,78 volt, az egy évnél idősebbek esetén 3,04, az általános iskolások között 2,56.

A gimnazisták közül, akik hármasnál kevesebb pontszámot adtak, a következőket írták:

-,, A történet folytatásában akartam volna részt venni.”

-,,A beszélgetések hatása a karakterre néha kicsit kevés volt, főleg a 3. beszélgetés után”

-,,Amikor az igazgató a diákokkal beszélget a tanárnő elbocsátásáról, akkor kevés volt”

A többség viszont elégedett volt:

-,,nekem megfelelt teljes mértékben”

-,,sehol, mindig egyensúlyban volt”

- ,,kis csoportokban szívesebben szóltam hozzá”

- “pont eleget tudtam szerepelni”

-,,pont jó volt, tudtunk reflektálni a történésekre”

Az általános iskolások véleménye:

* ,,lehetett volna sokkal izgalmasabb”
* ,,a végéről legszívesebben kisétáltam volna, mert nem szeretem a K.I.P jellegű órákat”

(Az iskolában Komplex Instrukciós Project néven van foglalkozásuk, amelyet nem szeretnek)

* ,,nem is vettünk részt”
* “mi nem játszottunk benne”
* ,,a pálinkás résznél akartam jobban részt venni”

A szünetben való beszélgetésből kiderült, hogy ők “színészkedésre”készültek, mert úgy értelmezték a bevezető alapján, hogy nekik kell majd játszani, persze ennek a mértékéről, és mikéntjéről nem tudtak semmit.

A nemek közötti megoszlást vizsgálva, mindhárom csoportnál a férfiak voltak elégedettebbek a részvételi mértékével, és a lányok szerettek volna jobban részt venni. Különösen nagy volt az eltérés a mándysok esetében a lányok javára, amely az előadást nézve meglepő, hiszen éppen a lányok voltak távolságtartóbbak a beszélgetős részen.

A **negyedik kérdés** arra kereste a választ, hogy a válaszadó számára mi volt az előadás tartalma, miről “szólt”, milyen “hívószavakat” idézett fel benne. A válaszok kulcsszavai a következő gondolatfelhőkben láthatók. A két gimnáziumi csoport válaszait gyűjtve:



A szakiskolások válaszai alapján:



Olyan egy kicsit, mintha a gimisek felhőjének fogalmai, az általános iskolások felhőjében kapnának gyakorlati megvalósulást.

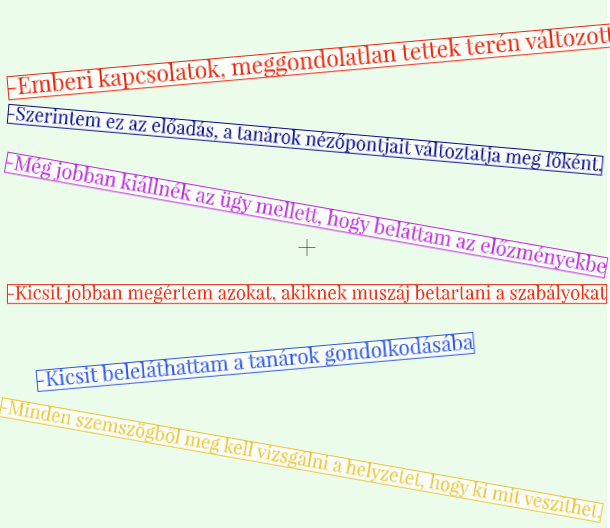
Az **ötödik kérdés** arra várt választ, hogy milyen mértékben változott a résztvevők gondolkodása a témáról. 1,94-es átlag kis mértékű véleményváltozást jelent, amely mégis jelentős, ha figyelembe vesszük, hogy a történet főként a diákok életterében, az iskolában játszódik, és a mindennapjaikban jelen lévő témákat érinti, mint például az önkifejezés elnyomása vagy támogatása, a magánélet és az iskolai élet összemosódása, a kamaszkor szerelmei és elutasításai.

A többség kialakult véleménycsokrokkal rendelkezik ezekről a helyzetekről. A véleményváltozás okát így elsősorban abban kell keresnünk, hogy a diákok számára új megközelítési módot jelentett a tanárok oldaláról való megfigyelés lehetősége, a közös megbeszélés, értékelés lehetősége, és egy másik iskolában, egy másik osztályról való játék. A tanárok emberi gyarlóságaira talán nem gondoltak korábban, a megbeszélések a konfliktusok magasabb szinten való elemzésére késztették őket, a távolítás pedig egy bátrabb gondolkodást, véleménynyilvánítást tett lehetővé.

Az átlagérték az alsóerdősori gimiseknél 2,17 (11.-es oszt.) és 2,19 (12.-es oszt.) volt, a mándysoknál 1,35.

Ha a diagramot megnézzük, látjuk, hogy az alsóerdősori diákoknál a közepes mértékű gondolkodásváltozás nagyobb arányban van jelen, sőt találunk erős véleményváltozásokat is. A Mándy Iván Szakképző Iskolában tanulóinak java része viszont kijelentette, hogy nem változott a gondolkodásán semmi, amely vagy azt jelenti, hogy egyáltalán nem mozdultak meg az egyéni gondolkodási mátrixok, vagyis nem tudott a korábbi tudásukhoz kapcsolódni az előadást követő elemzés, vagy most még nem érzik, és később indul el ez a folyamat. Érdemes lenne egy kis idő után újra elbeszélgetni velük a darabról.

Akiknek legalább közepesen, vagy annál erősebben változott meg a véleménye a darab hatására ilyen megjegyzéseket írtak a pontszám mellé:



A nemek szerint nézve a változás mértéke, azt tapasztaljuk, hogy az első két csoportnál a nők gondolkodása sokkal erősebben megváltozott mint a férfiaké, még a harmadik csoportnál a férfiak jeleztek kis mértékű véleményformálódást, és a nők szinte semmit.

A **hatodik kérdés** két alkérdést tartalmazott. Az egyik, hogy ‘Melyek azok a határok, amelyeket nem lehet átlépni egy iskolában?’, a másik pedig hogy ‘Mennyire lehet liberális egy iskola? Az első kérdésrészre adott válaszok kördiagramokon ábrázolva:

A hangsúly minden csoportnál máson volt. A fiatalabbaknál magasabb a házirend és a szabályok betartásának igénye, még az idősebbeknél nagyobb hangsúlyt kap a fizikai biztonság megőrzése.

A szabályok között az alsóerdősoriak általánosítva fogalmaztak, még a mándysok esetében nevesítve volt az “ablakon való kiugrás”és a “borozás”.

Az erkölcsi szabályok esetében az alsóerdősor fiatalabb csoportjánál és a mándysoknál megjelenik a tanár-diák kapcsolat tiltása, még az alsóerdősor 12.-esei esetében a személyiség tiszteletben tartása a legfontosabb, amely majd minden résztvevő válaszában megjelenik.

A második alkérdésre /Mennyire lehet liberális egy iskola?/ csak az alsóerdősor csoportjaitól érkezett válasz, amelyek a következők voltak (zárójelben az évfolyam száma):

- Egyáltalán nem lehet liberális egy iskola (többször is szerepel). (11.-es válasz)

- Éppen annyira liberális, hogy ne szegüljön szembe az erkölcs íratlan szabályaival. (11)

- A túlzott bezártság miatt nagyon kicsit lehet csak liberális. (11)

- Egy iskola soha nem lehet eléggé liberális felfogású. (11)

- Megfelelő mértékben, egyéniséget hagyjon kifejezni, de természetes mértékkel. (12)

- Az a jó, ha az egyéniséget (öltözködés, tetkó) még jobban ki tudják fejezni a tanulók, akkor talán nem fogják a rendet bontani. A liberalizmus addig jó, még nincs káosz. (12)

- Pont annyira, hogy kialakuljon az egyéniségünk, és ne csináljanak droidokat a jövő nemzedékéből (12)

- Meg kellett találni az egyensúlyt az egyén kibontakozása és egy rendszer kialakítása között. (12)

- Alapvetően egy iskola legyen szabadelvű, de biztonságosan ki lehessen fejezni a vágyat a

szabadság iránt. Felszólalások, DÖK (12)

A 11.-esek közül szinte senki nem érezte úgy, hogy az iskola lehet liberális, ez az arány 12.-ben megfordul, és igaz feltételekkel, de megteremthetőnek tartják a liberális oktatást.

A **hetedik kérdés** arra kereste a választ, hogy milyen tanulási, tanítási módszert részesítenek előnyben a tanulók. A részletes listából láthatjuk majd, hogy a diákok által igényelt oktatási módszerek éppen a liberalizmust erősítenék az iskolában, ha több tanítási órán alkalmaznák őket. A módszerek mellett szereplő számok azt jelölik, hogy hány diák írta be őket a két gimnáziumi osztályból:



Ha megfigyeljük, egy részvételen alapuló előadás java részben megfelel az általuk várt oktatási módszernek.

A mándysok ketten írták be a ‘közös munkát’, hárman a ,,szabadságot”, szintén hárman a ,,pálinka-tanítást”. Legtöbbször mégis a “semelyik sem” és a “nem tudom” válasz szerepelt. Ha belegondolunk ezek teljesen természetes válaszok az iskolarendszert idő előtt elhagyó diákoktól, akik valószínűleg a tanulást soha nem élményként élték meg, és nem volt olyan módszer, amely magával ragadta volna őket. A ,,nem tudom”-ok sora arra utal, hogy többség még csak nem is találkozott jó módszerrel, így elképzelni sem tudják, hogy örömmel is lehet tanulni. Csak remélni lehet, hogy a Mándy Iván Szakiskola Híd programja megtartja őket a tanulás berkeiben, és esetleg szakmát is szereznek az általános iskolai végzettségen kívül. A nevelők legnehezebb feladata a tanulás megszerettetése lesz.

A **nyolcadik kérdés** arra várt választ, hogy a válaszadók szabadnak érzik-e magukat az iskolában.

A gimnáziumi csoportok diákjainak többsége nem érzi magát szabadnak:

-,,mert a kötelesség elfojtja a bennem élő szabadságot”

-,,mert nem lehet saját véleményünk”

-,,mert az iskola nem veszi figyelembe, hogy miben tehetséges a tanuló, vagy mihez van érzéke.”

-,,mert az iskola miatt a szabadságunk elég kevés a magánéletünkben”

-,, mert az órákon korlátozva van a kreativitása a diákoknak

-,,mert meg van szabva, hogy mit lehet és mit nem. Nem tetszik az oktatási rendszer,

mentálisan bezártnak és korlátozottnak érzem magma

-,,mert az öltözködés, a személyiség és a véleménynyilvánítás nem megengedett.”

A Mándy Iván Szakképző és Szakiskola diákjainak többsége viszont szabadnak érzik magát, mégpedig azért, mert: ,,mindenhol szabad vagyok”, mert nem ,,parancsol nekem senki”, mert ,,azt csinálok, amit akarok”. Ez így inkább szabadosságnak hangzik, mint szabadságnak.

Bár ha jól belegondolunk valóban szabadabbak az itteni fiatalok. Nem húzza őket az érettségi terhe, a házi feladatok sokasága, van szabadidejük, minimális követelményszintet kell teljesíteniük. Persze ezért nagy árat kell fizetniük, hiszen nem tudnak majd továbbtanulni, nem tudnak majd szellemi munkát választani, és a gyermekeiknek való tudásátadás és tudásszeretet megmarad a saját szintjükön.

Persze a szabadság és a liberalizmus iránti vágy nem lehet a ‘semmit nem tanulunk’ szinonimája, és a ‘semmilyen kötöttségem nincs’ megfelelője. A magyar oktatási rendszer azonban nagyon messze van a ‘semmit nem tanulunk’, és ‘nincsen kötöttségem’ oldalától. Még mindig a lexikális tudás van túlsúlyban, a készségek és képességek fejlesztése helyett, rengeteg kötött tananyaggal és otthoni tanulási kötelezettséggel. Nem véletlenül szerepel később a rendezőknek szóló javaslatok kérdésére adott válaszok között az ‘érettségi stresszéről’ szóló téma felvetése.

Az oktatási szint azonban nem függ attól, hogy mennyire kötjük meg a tanítandó anyagot, és a tanítási módszereket, mennyire ragaszkodunk görcsösen bizonyos tankönyvekhez. Sőt éppen emelni lehetne az oktatási szintet a tanárok szabadságfokának emelésével, és az erősítené a gyerekek szabadságát is. Ha meghallgatnák a tanárok véleményét az oktatási kérdésekben, ők is könnyebben meg tudnák hallgatni a diákokét.

Alsóerdősor diákjai tehát nem érzik magukat szabadnak, és tényleg nem is azok az iskolában, viszont ha betartják a túlburjánzó, agyonszabályozott követelményrendszert, akkor talán szabadabbak lehetnek a munkaválasztásukban.

A mándysok most szabadok, hiszen fittyet hánynak ugyanerre az oktatási rendszerre, de mivel nem tagozódnak be, és nem tudnak okosan lázadni, így a későbbiekben elvesztik a maradék szabadságukat is a szakmaválasztásban.

A **kilencedik kérdésnél** arra kellett válaszolniuk a résztvevőknek, hogy ‘Voltak-e olyan új nézőpontok, vélemények a darabban, amelyekre eddig nem gondolt a szabadság, vagy a korlátok kapcsán? A véleményváltozások itt elsősorban arra a felismerésre vonatkoztak, hogy a ,,felnőttek is korlátok között dolgoznak és szeretnek”, és ,,más szemszögből is meg kell nézni a dolgokat mielőtt állást foglalunk”, valamint a ,,vezetőség felsőbbrendűségét mindenképpen meg kellett mutatnia a darabnak”. Ketten írták le, hogy az ablakon kiugrás mennyire abszurd lehet, és nem mindig jó ötlet.

A **tízedik kérdés** arra várt javaslatokat, hogy ha ők lennének az előadás rendezői, milyen iskolai konfliktusokról játszanának még az előadásban. Nagyon sok javaslat érkezett. A három csoport között 90%-os volt a javaslatok átfedése. Igaz más szóhasználattal, így mindhármat egy felhőben tudom ábrázolom. A mándysoknál három olyan kategória fordult elő, amely a gimiseknél nem, az egyik volt a striciskedés, a másik a cigányozás, a harmadik a suli felrobbantása. Az elsőt egy 17 éves lány írta, kiegészítve azzal, hogy most ő játszaná a strigó szerepét, a másikat egy 15 éves fiú, a harmadikat szintén egy fiú, ő 16 éves. Nézzük inkább a közös javaslatokat:



A legtöbbször a drogprobléma, a kiközösítés, a kibeszélés, a bullying, és a verekedés jelent meg. A tanár-diák közötti szerelmet is sokan bejelölték, de lehet, hogy csak az előadás hatására erősödött fel az érdeklődés.

Elgondolkodtató, hogy egy belvárosi gimnázium tanulói között milyen kiemelt helyen szerepel a drog. A darab nem is érintette a témát, így vagy, mint a médiában is felkapott problémát említették, vagy a hétköznapi életükben találkoztak vele. Ezt utóbbit támasztja alá a Nemzeti Drog Fókuszközpont 2016-os jelentése, mely szerint minden ötödik fiatal felnőtt fogyasztott már az élete során tiltott drogot.

A **tizenegyedik kérdésnél** arra kerestem a választ, hogy voltak-e olyan döntések, vélemények, amelyekkel nem értett egyet a darab során.

A legtöbb válaszadó “Nem”-el válaszolt. Többen pedig azt írták, hogy nem igazán kellett dönteniük, inkább beszélgetések voltak, ahol mindenki elmondhatta az álláspontját.

Erre utalnak azok a válaszok, hogy:

* ,,volt, de azok a nézőpontok szerint változtak”
* ,,mindenben volt, amivel egyet tudtam érteni”
* ,,véleményem szerint nincs rossz hozzászólás”

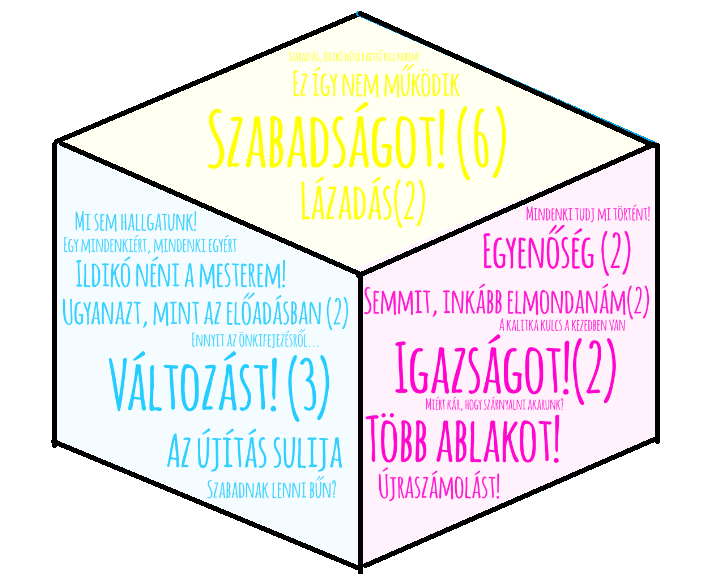
Csak néhány olyan diák volt, aki valamilyen konkrét állásponttal nem értett egyet:

* ,,a tanárnő nem hibás az eseben”
* ,,,,Az igazgatónak csak kimászni kellett volna". Szerintem inkább hangsúlyozta volna, hogy az egész csak a feladat megoldása volt”
* ,,igen, hogy az iskolában korán ránk nyomják a bélyeget”
* ,,azzal, hogy a kiugrott gyerekekért cserébe kirúgják a tanárt”

A csoportokban a ‘nem’ és az ,igen’ válaszok aránya megegyezett.

A **tizenkettedik kérdésnél** az iskola homlokzatára felírható szót/mondatot kértem a diákoktól. Az alsóerdősor 12.-es csoportja az előadást követő megbeszélésen a táblára ragasztotta fel az öntapadós papíron lévő ötleteit, de a kérdőívnek ezen sorába is írtak.

A két gimis csoport ötleteit tartalmazza következő ábra, a teljesség igénye nélkül:



A legtöbben ‘Szabadságot’ írnák fel a homlokzatra, de a ‘Változást’ és az ‘Igazságot’ is többen szeretnék, illetve ezekkel rokon kifejezéseket. Érdekes volt, hogy a Holt költők társasága című film a beszélgetés során is többször megjelent analógiaként, rokonítva Ildikó nénit és Mr. Keatinget, és most a feliratokon is visszaköszön: Ildikó néni a mesterem!

Ildikó nénit egyébként is rokonszenves szereplőnek tartották: ,,Szabadság, Ildikó néni, e kettő kell nekem!”

Az általános iskolások kétharmada semmit nem írna, vagy nem tudja mit lehetne írni. Volt két diák, aki azt az egy szót írta a pontokra: “Venyige”. Megkérdeztem a pedagógusukat, hogy mit jelent a Venyige kifejezés. Kiderült, hogy a Fővárosi Büntetés-végrehajtási Intézet található a Venyige utcában, és annak a rövidített elnevezése a Venyige. Tehát az iskolát a börtönhöz hasonlították. Egy másik válaszadónál még egyértelműbb : ,,börtön=iskola”

A homlokzatra írnák még a mándysok a ,,cirkusz” és a ,,striciképző” kifejezést. Ez utóbbit ugyanaz a lány írná, aki az iskolai konfliktusok közé is besorolná a futtatás problémáját. Érdemes lenne utánanézni annak, hogy a lány csak poénos szeretett volna lenni, vagy az előző iskolájában valóban volt tere, veszélye ennek a tevékenységnek, és ha igen, milyen arányban érintette a gyerekeket.

A **tizenharmadik kérdésnél** arra kerestem a választ, hogy volt-e olyan szereplő, akinek a sorsa elgondolkoztatta őket.

A diagramról látható, hogy elsősorban Ildikó és Zotya alakja volt hatással a diákokra, de előtérbe került az igazgató, Kata, és a tesitanár figurája is.

Ildikó választása nem meglepő, hiszen róla gondolkodtak a legtöbbet a beszélgetések során, az ő sorsa volt igazán a középpontban:

-,,A tanárnő, mert szívből és rosszindulat nélkül tette a dolgát, mégis megbüntették”

-,,Ildikó, mert nem a tanár tehet arról, hogy vki kiszökik”

-,,Ildikó, mert ő veszít a legtöbbet”

-,, A tanárnő, a szabadsága miatt”

-,,A tanárnő szerepe, mert ő volt a leginkább ábrázolva”

-,,az osztályfőnök, mert a gyerekek miatt rúgták ki”

Ez utóbbi megjegyzés, négyszer jelenik meg a mándysoknál indokként, közel azonos szavakkal.

Zotya esetében azzal indokolták a választást, hogy az ,,érzelmei elgondolkodtattak”, ,,őt érte a legnagyobb tragédia”, ,,meg nem értett, romantikus volt”, ,,rejtett adottságokkal, de nem megfelelő családi háttérrel”, ,,mert ő sérült a legjobban”. A mándysok közül az egyik srác azt is leírta róla, hogy ,,az ő alakjában láttam bele magam legjobban”.

Az igazgatót is többen választották, mert:

-,,neki kellett döntenie az emberek sorsáról”

-,,mert nehéz lehetett neki egyszerre racionálisnak lenni és szeretni”

-,,mert kíváncsi lettem volna a döntésére”

Kata sorsáról elsősorban azért gondolkodott el egy diák, mert neki is tetszett régen egy tanár, egy másik diák azért, mert Kata szerelme mást kísért haza, és vele is megesett már ilyen. Volt olyan tanuló is, aki csak rokonszenvesnek találta a figurát.

A fiatalabb karakterek esetében, az őket választó fiúk és lányok arány a figurák neme szerint alakult. Zotyánál 9 fiú-3 lány, Katánál 5 lány -1 fiú gondolkodtatott el a sorsukon.

Ildikónál ez megfordul, itt a fiúk és lányok száma (8:5), az igazgatónál pedig majdnem azonos.

Érdekes, hogy a testnevelés tanár alakja csak a 11.-esek képzeletét mozgatta meg, és azoknak is a java része fiú volt.

A **tizennegyedik kérdésnél** arról kérdeztem a résztvevőket, hogy volt-e olyan szereplő, aki személyes emléket hívott elő benne. Hét résztvevő ugyanazt a karaktert jelölte meg, mint amelyik elgondolkoztatta őt, tíz esetben viszont egy másik szereplőt.

A legtöbb emléket Zotyi alakja ébresztette fel, a második a portás figurája, a harmadik Kata egyénisége volt.

A résztvevők többsége lelkesen válaszolt a 14 kérdésre, amelynek kitöltése 15-20 percet vett igénybe. Ez az elemzés része lesz egy olyan tanulmánynak, amely 28 előadás (vagy interaktív foglalkozás) kérdőíveit elemez, mintegy 550 résztvevővel.

**szubjektív vélemény az előadásról:**

Az előadás ismertetőjében szerepel, hogy a darab a középiskolás kamaszok ,,határfeszegetésével foglalkozik, elismerve annak fejlődéslélektanilag szerepét és fontosságát,” de én inkább az ismertető másik részében lévő ,,társadalmi és interperszonális szerepek” és az “iskolarendszer górcső” alá vételét látom hangsúlyosabbnak. A darabban szereplő irodalom tanárnő projektfeladatként kéri a ‘szabadság’ értelmezését. Három fiatal ezt az ablakon való kiugrással definiálja. Ettől kezdve a felnőttekről szól a történet, és a gyerekek csak követői az eseményeknek, elmennek ugyan bocsánatot kérni az tanárnőhöz, vagy inkább csak meglátogatni, de nem tesznek, tehetnek az ellene semmit, hogy a számonkérés megtörténjen. A darab ügyesen hagyja nyitva ekkor a kapukat. Tulajdonképpen éppen csak a bonyodalomépítés elején vagyunk, amikor szabad teret engednek egy beszélgetéssel, hogy a fiatalok döntsék el mennyire súlyos ez a tett, és ők hogyan reagálnának az adott helyzetben. Az előadás második része az elsővel közel párhuzamosan történt eseményeket mutatja be. Rendkívüli szerelmi kavalkád bontakozik ki: Tanár-diák, igazgató-tanár, diák- reménytelen szerelem, diák- vagányan hódítok bárkit, együttese. A testnevelő tanárának nem elég, hogy lakhatási problémái vannak, és sok alkoholt fogyaszt, de terhelt lesz egy diák utáni szerelmi vággyal. Az igazgatót nyomasztja a felelősség és a feletteseinek az ellenőrzése, de kezelnie kell elszabadult érzelmeit is Ildikó iránt, akinek a nevelési elveit irigyli ugyan, de éppen emiatt kerül az iskola megítélésre az intézmény fenntartói által. Kicsit sok az érzelmi puttony, bár itt a rendező mesterien adja át a döntést a gyerekek kezébe, azt is nyitva hagyva, hogy valóban fel kell-e mondania a tanárnőnek, vagy sem. Akkor válik egyértelműen az Ildikó melletti harccá a dolog, amikor megjelenik az igazgató és kiderül, hogy most ő fog órát tartani. A gyerekek felveszik a kesztyűt, és védik a tanárnőt. A történet komplexitása miatt azonban, ez korántsem egyszerű. Szerencsére a szerelmi szálak helyett az iskolarendszer elemzése, és a tanárok mozgásterének megítélése felé billen a mérleg. Az előadás és a figurák ballasztanyagként cipelik a szerelmeket. Szerintem a darab akkor is elég mozgásteret biztosított volna fiataloknak, és elég megbeszélendő problémát, ha csak az egyikre vagy a másikra fókuszál, vagy csak egy-két szerelmi szállal van tűzdelve. Kicsit kiélezettebben jelentek volna meg a dilemmák, így viszont a valóság drámáját kaptuk.

Rendkívül értékes, és fontos színházi nevelési előadás azoknak a sorában, amelyek a szabadság utáni vággyal foglalkoznak.

### 10.2.7 A közfoglalkoztatottaknak tartott tanítási drámaórák elemzése

**A közfoglalkoztatott álláskeresők számára tartott drámapedagógiai foglalkozásokról és a foglalkozások elemzése**

Olyan felnőtt tanulócsoportnak volt alkalmam drámás foglalkozássorozatot tartani, amelynek tagjai az alapkompetencia fejlesztő képzések egyikében vettek részt közfoglalkoztatottként. A képzést a Türr István Képző és Kutató Intézeti Központ érdi képzési helyén szervezték. Négy alkalommal tartottam számukra foglalkozást, ahol egy-egy foglalkozás 2\*60 perces volt, tehát összesen nyolc óra megtartásra került sor.

Minden tanulócsoporttal két oktató foglalkozott, én kompetenciafejlesztő foglalkozásokat tartottam a csoport számára.

Az épületben összesen 9 csoport kapott helyet, és egy-egy csoportban körülbelül 20 fő tanult, ugyanazon képzési program keretében. A tanulók 60-70 százaléka roma ember volt.

Meglepett azonban, hogy abban a csoportban, amelyben a foglalkozást tartottam ez az arány meglepően kicsi volt, talán ha két, vagy három tanuló volt roma származású. Megkérdeztem az oktatókat, hogy ez miért van így, de ők sem tudták a választ, mert a termeket véletlenszerűen foglalták el az ide érkezők, nem volt sem tudásszint, sem más ismérv szerinti besorolás. Később kiderült, hogy a végzettséget tekintve is kiemelkedő volt a csoport, mert csak itt voltak érettségivel rendelkező felnőttek. Emellett sokkal pozitívabb volt a tanuláshoz való hozzáállásuk, a tanítókat elfogadták és a munkájukat is elismerték. Bár a többi csoportban sem fordult elő durvább inzultus, de sokszor próbálták kikezdeni a tanár tekintélyét, vagy egyik-másik csoporttársukat kirekeszteni, sőt elüldözni a csoportból. Így került ebbe a csoportba egy fiatal fiú és egy fiatal lány. Ők voltak a csoport legfiatalabb tagjai (21 illetve 22 évesek). Volt még rajtuk kívül két 30-as évei elején járó hölgy, akiknek kicsi gyermekei voltak otthon, de a többség 50-60 év körüli munkakereső volt. Érdekes, hogy a 35-45 éves korosztály hiányzott, de talán érthető, ha megnézzük a munkanélküliek korfáját, ahol a fiatal pályakezdő és az idősebb - nyugdíj előtt álló- korosztály köréből kerülnek ki elsősorban a munkanélküliek.

A képzésen az alapszintű tudást kívánták fejleszteni és eljuttatni mindenkit egy hatodikos, hetedikes tudásnak megfelelő szintre. A tudás fejlődését dolgozatokkal mérték. A csoport negyede már eleve rendelkezett ezzel a tudással, és elő is tudta hívni a felmérők során. Őket a tanítás nem kötötte le, de az órát nem zavarták, így elfoglalták magukat valamivel.

Ezeket az információkat már a foglalkozást megelőzően megismerhettem, így a felkészülés során figyelembe tudtam venni. Számítottam rá ezen kívül, hogy ezek az emberek, akik már több éve munkanélküliek, zárkózottabbak, nehezebben kommunikálnak és működnek együtt másokkal, így több idő kell majd a játékba történő bevonódáshoz, és a közvetlen kapcsolat kialakításához.

Az oktatókat magázták a tanulók, de a drámás munkához ez nem illik, így megkérdeztem őket, hogy tegeződhetünk-e a játék során. Elfogadták, de sokszor előfordult, hogy magáztak.

A foglalkozást nem lehetett azzal kezdeni, hogy: „Sziasztok, üljünk körbe és kezdődjék a játék.!” Először én mentem körbe, és annak kapcsán –ürügyén- hogy egy kis etikettre szeretném felírni a nevét, mert mindenkit szeretnék a nevén szólítani, igyekeztem pár szót váltani mindenkivel. Közben próbáltam egy mondat erejéig elidőzni mindenkinél. Az egyik névnél elmondtam, hogy anyukámat is úgy hívták, a másik a druszám, a harmadik különleges, és így tovább. Ezzel a pár perces „beszélgető körrel” olyanokat is meg tudtam nyerni, akik az elején kezüket tiltakozásra emelve utasították vissza a részvétel lehetőségét, amikor megtudták, hogy milyen foglalkozást készülök tartani.

Persze még így is maradtak néhányan, akik kitartottak amellett, hogy ők „túl fáradtak játszani” vagy „elnézést, de nekünk van elég bajunk e nélkül is”.

Nehezített a helyzetet, hogy ugyan a padok körben helyezkedtek el, de vegyesen ültek a játszók, és a nem játszók, ezért nagyon kellett figyelnem, hogy ki vállalt játékot és ki nem. Ebből a szempontból is hasznos volt a névjelző a pulóverükön. Ezen az ülésrenden nem lehetett változtatni, mert az ülőhelyhez, - amelyet több hónapja „birtokoltak”- ragaszkodtak bár a véletlen alakította ki, de már nem voltak státusz függetlenek a székek. Ha valaki később jött és a helyén ült véletlenül valaki, fel sem merült a későn jövőben, hogy máshol foglaljon helyet, hanem megvárta, még az illető feláll, és átadja a helyét. Ennek néhány esetben tanúja is voltam. Amikor csoportalakítással próbálkoztam, már az egyik legaktívabb résztvevőmnél is megállt a folyamat, amikor a csomagjaira mutatva jelezte, hogy ő innen nem ülhet el, mert itt van a helye és akkor „a csomagokkal mi lesz?”, ha ő máshova ül. Ez később kicsit oldódott, de alapjaiban nem változott.

A padok szerencsére körben helyezkedtek el. Az elején még gondolkodtam rajta, hogy hangsúlyosabban megkérem őket, hogy üljenek ki a padok elé, de szerencsére nem tettem, mert mint utóbb kiderült a padok egyfajta véderőműként szolgáltak számukra, ha nem akartak egy-egy gyakorlatban részt venni.

A gyakorlatokat úgy terveztem meg, hogy csak némileg különbözött más felnőtt csoportnak tartott drámás foglalkozástól. Félretettem például a koncentrációs gyakorlatok jelentős részét, és azokat is, amelyet máshol kezdő, ráhangolódó formának választok, de reménykedtem benne, hogy a gyakorlatok többsége használható lesz. Példaként gondoltam a Káva Kulturális Műhely mánfai foglalkozásaira, ahol egy középiskolai kollégium roma tanulóinak integrálásakor használni tudták a korábbi „elsősorban középosztálybeli gyerekekkel alkalmazott drámapedagógiai módszereket”. (Horváth, 2010, 87)

De nem így történt.., mert amíg az „eltérő szociokulturális háttér” a mánfai kollégium gyermekeinél „csak” a külvilágtól való eltérést jelentette, de a csoporton belül már homogén szociális hátterű tanulókkal dolgoztak a drámapedagógusok, addig az érdi közalkalmazottaknál a társadalom többségétől való eltérés, a csoporton belüli is eltérő kulturális háttérrel, szociális helyzettel párosult. A szociális eltérés tehát ebből a szempontból kétszintű problémaként jelentkezett. Voltak középosztálybeli rendezett körülmények közül érkező emberek, de voltak olyanok, akik a Tisztviselőtelep romházaiból érkeztek ide.

Ez az kétfokozatú eltérést tovább növelte a különböző életkor és iskolázottsági szint. Az életkor tekintetében 40 év különbség is előfordult a tanulók között, az iskolázottságot nézve pedig az általános iskolát be nem fejezők, és érettségizettek keveredtek a csoportban. Ez már négy olyan tényező volt, amit nem lehet figyelmen kívül hagyni a drámás munka során.

A felnőttekkel való foglalkozáskor, különösen abban az esetben, ha valamilyen szempontból hátrányos helyzetű felnőttekkel dolgozunk és a drámapedagógiát nem a felsőoktatásban használjuk, vagy pedagógus továbbképzéseknél, olyan fizikai tényezőkre is gondolni kell, amely más felnőttoktatási területen nem fordul elő. Minél iskolázatlanabb réteg a célcsoportunk, és minél távolabb vannak a tanulás élményétől, annál kevésbé működik az absztrahációs képesség. A terem sok ideig terem marad, csak nehezen lesz hajó, az asztal sokáig asztal lesz nem emelvény, a tánc nem tud az önkifejezés lehetősége lenni csak megélhetési forma. Persze ez exponenciálisan javul a foglalkozások során, de volt olyan gyakorlat, amelyet még nyolcadik órán sem lehetett alkalmazni. Az elsődleges kifejezési forma a verbális, nagyon nehezen állnak fel, mozdítják meg a kezüket, lábukat, ezért a fizikai bemutatását mindannak, amit átélnek szinte lehetetlen kérni, így állóképek is csak jóval később alkalmazhatók, mind kiscsoportosan, mind egyénileg. Nem szeretnék egymást megérinteni, és ez akkor is érződik, ha a mozdulat maga megtörténik.

Sikerrel alkalmazhatók azonban a látásra, hallásra, memorizálásra építő gyakorlatok, a rövid szövegek feldolgozására, az érvelésen alapuló formák.

A gyakorlatok összeállításánál érdekes módon az életkor volt az, amelyet szinte nem is kellett figyelembe vennem. Először arra számítottam, hogy a fiatalok lesznek leginkább bevonhatóak és az idősebbek lesznek tartózkodóak. De pont fordítva történt. Mind a férfiak, mind a nők körében az 50-es, 60-as korosztály volt a legaktívabbak. Olyan mintha a munkanélküliek körében a nyitottság, a mások felé fordulás a kor előrehaladtával növekedne.

Gondolkodtam azon is, hogy hogyan lehet a foglalkozások végén megkérdezni, melyik gyakorlat állt hozzájuk közel, melyiket végezték szívesen, melyiket nem. Nem lehetett megkérni őket kérdőívek kitöltésére, mert olvasási, szövegértési problémák miatt ez nagyon időigényes lett volna, interjút sem készíthettem a résztvevőkkel, mert a foglalkozásokat egy másik óra követte. Olyan közbülső megoldást választottam, amelynél a tanulók egy-egy csoportjához –egymás mellett ülő személyekhez- mentem oda, felolvastam a gyakorlat nevét és miután beazonosítottuk, hogy melyikről volt szó pontosan és mindenki pontozta 1-től 5-ig. Elmondtam, hogy nem engem értékelnek, és nem is a gyakorlatot, hanem arról mondanak véleményt, hogy számukra mennyire volt érdekes, tanulságos, melyiket érezték magukhoz közelinek, így ne féljenek alacsony pontszámot adni. Három-négy csoportot sikerült így megkérdezni a harmadik és a negyedik foglalkozás végén.

Szerettem volna egy olyan jellegű kérdéseket is feltenni, amely a bevonódás mértékére, a gondolatok, látásmódok átalakulására vonatkozik, de ezt csak az utolsó alkalommal tudtam megtenni, amikor ott maradtam az órák után hat résztvevővel és kialakult egy beszélgetés.

**Az első foglalkozás tanulságai:**

Az első alkalommal olyan „A” típusú drámajátékokkal, szabályjátékokkal készültem, amelyek a kapcsolatfelvétel kialakítását a drámával való ismerkedést és az intenzívebb, nagyobb koncentrációt igénylő drámás gyakorlatokra való felkészülést szolgálták. Ha most az óratervemet megnézem, látom, hogy csak egy töredékét tudtam használni a tervezett gyakorlatoknak, és sok olyan fajtát kellett alkalmaznom, amelyet eredetileg nem is gondoltam volna sikeresnek. A foglalkozás kétszer 60 perces volt egy kicsi szünettel megszakítva.

Meglepő eredmények születtek az értékelésénél:

A legmagasabb átlagpontot (4,7) a „Mit szólna ő ehhez?..” gyakorlat kapta. A feladat az volt, hogy helyezzék az egyik (termen kívül várakozó) társukat egy általuk kitalált szituációba, amelyet majd elmesélnek neki. Mindenkinek meg kellett tippelnie, hogy mi lesz az első mondata, amikor szembesül a körülményekkel (például a gyermeke csurom vizesen, sárosan jön be a lakásba, a boltban fizetne, de nem találja a pénztárcáját, a rendőrség kereste néhány perce a portán stb..). Az illető bejött és elmesélték neki, hol van most, és milyen helyzetben. Ahol lehetett el is játszották a szituációt. Ennél a gyakorlatnál kiderült, hogy a csoport tagjai jól ismerik egymást. Rendkívül pontosan írták körül a társuk várható reakcióját, és nem csak a szavak tekintetében, hanem a hangszínt, a tekintetet és a gesztusokat is eltalálták.

A második legmagasabb pontszámot(4,6) a közös rajz kapta. Kértem, hogy medvét, nyulat, egeret rajzoljanak párosával úgy, hogy az egyikük keze fent legyen a ceruzán a másikuk keze alul, majd cseréljenek, de közben nem beszélhetnek a rajzról. Nagyon élvezték. A feladatban fontos volt, hogy nem „műalkotásokat” kértem, de előrebocsátottam, hogy törekedni kell a hasonlóság elérése. Sokat nevettek mindkét gyakorlatnál.

A négyes átlagot meghaladta további három gyakorlat, amelyektől nem vártam volna. Nagyon nehezen álltak rá arra, hogy valamit leírjanak, vagy eljátsszanak, így egy először nem is értettem, hogy miért adtak rá ilyen magas pontszámot. A gyakorlatnál felajánlottam, hogy csak néhány mondatot kell leírni a többit el lehet majd mondani szóban is. - Ezek voltak azok a gyakorlatok, amikor csoportokban dolgoztak, a két fiatal segített a kialakításukban, akik nem ragaszkodott annyira a helyükhöz-. Három-négy „kártyát” kellett húzniuk csoportonként 60-70 lap közül, amelyekre teljesen esetlegesen voltak felírva főnevek, igék, melléknevek, minden kártyára egy-egy. Ezekből kellett történetet alkotniuk az összes szó felhasználásával. Egy másik „jó” pontszámú esetben az „utolsó mondat” volt megadva, erre kellett egy történetet ráépíteni és eljátszani. Ez volt a foglalkozáson az egyetlen gyakorlat, amihez felálltak és eljátszották a jelenetet. Nem voltak hosszúak és bonyolultak, de hatalmas sikerélményt jelentett nekik. Az egyik férfi egy apát játszott és megkérdezte, hogy hogyan tudja pofon vágni a lányát, aki későn jön haza és szemtelenkedik. Megkérdeztem, hogy muszáj-e pofon vágnia. A férfi, aki egyébként a legvisszafogottabb személy volt a csoportban - a tanárnőjük elmondása alapján a légynek sem tudna ártani- megerősítést kapott a társaitól, hogy igen, kell a pofon, így ragaszkodott hozzá. Azt kértem, hogy lassítsuk le a jelenetnek ezt a részét és „lassított mímes játékkal” játsszuk el. Percekig gyakorolták, hogy ne okozzanak kárt egymásban. A feladat típusa nem engedte meg, hogy más alternatívákat is keressünk ilyen helyzetek megoldására, de nekem ötleteket adott egy tanítási dráma megtartásához.

**A második foglalkozásról:**

Nagyon kellemes várakozással készültem a foglalkozásra és „merészebb” drámajátékokat választottam, pontosabban gondolkodtatóbb, több írásbeli formát alkalmazó játékot terveztem. A legtöbbel boldogultak a tanulók, de volt olyan is, amelyiket egy próba után gyorsan lezártam. Ilyen volt a „hercegúrfi vizsgája”. A játék lényege, hogy a csoport fele „vizsgáztatja” a hercegúrfit, akinek nem sikerült a vizsgára felkészülni, így mindig valamilyen oda nem illő választ ad a kérdésekre. A csoport másik fele a hercegúrfi nevelőit játssza, akiknek a fejét veszik, ha nem indokolják meg a válasz helyességét.

Egy másik játéktól viszont féltem, de az egyik legtöbb pontszámot (4,1) kapta, és én is sikeresnek éltem meg. Egy hirdetést kellett feladniuk, amelyben útitársakat keresnek egy képzeletbeli világba történő kiránduláshoz. Egy olyan formanyomtatványt készítettem, amelyikben le kellett írni a várható kihívásokat, a csapattársaktól elvárt képességeket, jeligét kellett megadni és természetesen az országot, amely nem lehetett valós. A csoportból még soha senki nem adott fel hirdetést... Úti célként szerepelt a „holtak” országa, a pénz országa és egy ismeretlen most felfedezett bolygó. A végén utazásszervezőként meg kellett győzniük a többieket, hogy az ő a kirándulásukon vegyenek részt.

Magas pontszámot kaptak a tekintetjátékok (4,1), és a bizalomjátékok (4,1) is. A dülöngélős bizalomjáték volt az a gyakorlat, ahol megtört a jég, és kijöttek a padok mögül, sőt olyan oldott légkör alakult ki, hogy még a könnyük is potyogott a nevetéstől a játék során. Egy csukott szemű társat kellett szorosan egymás mellett állva körbeadni, miközben az illető elhagyja magát, rábízva a magát a csoportra.



\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

A foglalkozásokon minden esetben engedélyt kértem a résztvevőktől fényképek készítéséhez és a tanulmányban való felhasználásához.

A másik játéknál a társak alkotta kapuk közül kellett megtalálni azt, amelyiken ki lehet jutni. Csak meleg-pozitív és hideg-visszautasító tekintet használatával.



A harmadik foglalkozáson egy tanítási drámát csináltunk.

Márton Csaba Gábor ’Lépcső’ című tanítási drámáját használtam kiindulási alapként és alakítottam át az eredeti középiskolás korcsoporthoz képest sokkal idősebb és heterogénebb korosztály számára. A dráma fókuszában az új kihívások felvállalása, az ismeretlen felé történő nyitás állt. Én a hangsúlyt a váltások felvállalására helyeztem és annak a felismerése, hogy az ismeretlen helyzet nem feltétlenül negatív, nem kell félni tőle.

Természetesen nem csak a fókuszt, de a konvenciókat is át kellett alakítanom. Számításba kellett vennem, hogy nem fognak a foglalkozás elején felállni, nem fog mindenki a jelenetek kialakításában részt venni. Sokkal passzívabb hozzáállást vártam, mint a gyermekek részéről, de nagyon pozitívan csalódtam. Valaki megkérdezte a foglalkozás végén: „Miért nem ezzel tetszett kezdeni, ez sokkal jobb volt, mint a másikok!” Az értékelésnél egyértelműen a legszimpatikusabb foglalkozás volt a három közül.

Felerősödött a zenei részek szerepe, amelyeknél hosszan beszéltek a bennük előhívott élményekről. Itt jöttem rá, hogy milyen erősen lehet itt építeni egy zsigereiben ható konvencióra a zenére. Használtunk hangszereket is és zenei bejátszásokat legkülönfélébb előadóktól. A legizgalmasabb pontja mégis az volt a tanítási drámának, amikor indokokat kerestek arra, hogy Danny, aki még soha nem volt a szárazföldön, megtegye az első lépéseket. Sokan említették a szilárd talajt, az érdekes tájakat és ételeket, az állatokat, de a legfontosabb indok az édesanya megkeresésének lehetősége volt. Többen voltak, akik állami gondozásban nőttek fel..

A csoportnak végül pontosan a fele szállt le a hajóról, amikor Danny-nek döntenie kellett. Az volt a legfurcsább, hogy Danny-t végig élő személyként kezelték, pedig együtt építettük fel a figuráját, együtt határoztuk meg a jellemét, személyiségét, de végül életre kelt a csoport által. Követelték, hogy áruljam el, hogy mi történt valójában.

„A lépcső” című Dannyról szóló drámajátékhoz észrevételek, megjegyzések:

* Gondolkodtam, hogy miért hagyták ott Danny-t, hogy csinálhat ilyet

egy anya!

* Én nem hagynám ott a gyerekemet, pedig mi sem vagyunk gazdagok.
* Zárkózott volt. 20 éve ott él. Nem fog leszállni.
* Az ember 7 évente változik, eljött az ideje neki is a változásra.
* Ha szerény, akkor zárkózott is, nem igazán kíváncsi a világra.
* Nem tudnék megélni egy hajón.
* Egy 20 éves fiatalembernek lépni kell, el kell hagynia a hajót.
* Furcsa volt, hogy eddig nem változtatott előtte az életén.
* Ha most nem megy később sem megy. Én mentem volna.
* Egyszer be voltam zárva 18 napig, oda, ahol mindenkinek van egy téglája. Ez jutott róla az eszembe.
* Volt neki tehetsége, nem úgy mint nekünk.
* Nekem van tehetségem az élethez..
* Én 2 hétig kórházban voltam, mert nem volt rendben a szívem, és nem volt szabad felkelnem. Nagyon nehéz volt kibírni.
* Hát én még nem is voltam semmilyen hajón és hát jó lenne elmenni, akkor is ha be vagyok zárva mondjuk egy hónapig oda.
* Miért nem ilyenekkel tetszett kezdeni? A másikok nem volt olyan érdekesek.
* Tényleg létezett ez a valaki?



A negyedik foglalkozásra sokáig kerestem tanítási drámát, de nem találtam olyat, amely egyszerre felelt volna meg a csoporton belül eltérő korosztályoknak, a különböző érdeklődési köröknek, és figyelembe vette volna a csoporttagok változatos képességeit.

Végül egy olyan történet jutott az eszembe, ahol két eltérő korosztály - unoka és nagymama- és együtt szerepel. A tanítási drámában meg kell határozni a tanulási területet, a témát, a helyszínt, és a fókuszt.

Itt a tanítási terület a felelősségvállalásra, mások életvezetési és sorsirányítási tapasztalatainak megismerésére az ebből következő tanulságok levonására, tanulás szerepének értékelésére terjedt ki. Fontos volt ezek mellett a történetmesélésen keresztül a szókincs a kifejezőkészség növelése és be volt építve a szolgálati idő és a nyugdíjszámítási módszereknek a megismerése.

A téma egy fiatal lány története volt, akit öccsével együtt a nagymamájuk nevel fel. A nagymamának most lehetősége van elhelyezkedni, amely számára azért kedvező, mert ilyen módon jogosulttá válik a nyugdíjra, amelyhez már csak 3 év szolgálati idő hiányzik. Gizellának az unokának az életét 4-5 évenként ugorva követtük nyomon. Amikor a történetünk játszódik már nagylány. Egy bárban dolgozik rúdtáncosként, ahol viszonylag jól keres, így el tudja tartani a nagymamáját és az öccsét, aki még középiskolás. Sőt született egy kisbabája is, aki most hat hónapos. Hogyan döntenek? Ki fog dolgozni és milyen formában?

A fókuszban annak a kérdése állt, hogy: Milyen felelősséget kell/szabad vállalnunk szeretteinkért? Hogyan alakul a sorsunk a döntéseink következtében? Nem helyeztem ugyan a kérdések közé, de burkoltan szerepelt a tanítási drámában egy olyan dilemma is, hogy mivel jár, ha egy hat hónapos kisbaba a bölcsödébe kerül.

A tanítási dráma során nagyon erős érzelmek szabadultak fel, hatalmas viták voltak a szereplők hozzáállását és jellemét illetően, és meglepő következtetéseket vontak le a saját életükre vonatkozóan. Félelmetes volt az az erő, amellyel játszottak. Ennél a foglalkozásnál már sokkal szabadabban játszottak, és ha az előző óra az anya kereséséről szólt, akkor ez most a saját sorsuk alakításáról, értelméről.

Két esetben kérdeztem meg a résztvevőket a drámaórákról. Először a harmadik foglalkozás után, másodszor a negyedik foglalkozás. Az elhangzott mondatokat igyekeztem szóról szóra lejegyezni:

A drámaórákról- általános vélemény:

* A felnőtteknek is szüksége van rá, hogy ellazuljanak.
* Akik keményen dolgoznak, azoknak van szükségük fellazulásra.
* Jót tesz a szívnek, ha ellazul, olyan mint az izom, jól esik.
* Azért kell ilyen nekünk, hogy ne mindig a nehéz helyzetek járjanak az eszünkben!
* Először azt hittem csak gyerekeknek jó, de nekünk is jó volt!
* Én most nem kapcsolódtam be, mert problémáim vannak az egészségemmel /a tanárnők is tudják/, de figyeltem azért.
* Érzelmileg, lelkileg feloldódtam.
* Elmegy, nem volt rossz.
* Nekem azok tetszettek, ahol írni kellett. Nekem az jobban megy.
* Én szeretek játszani, az unokámmal is játszunk.
* Én teljesen kicserélődtem. Jó volt.

„Miben éreztétek másnak, mint a többi órát?”:

* Másként kell gondolkodni.
* A reagálást is másként kell.
* Itt részt kell venni aktívabban.
* Szórakoztatóbb, mint a többi.
* Más gondolkodás jött elő.
* Ebbe benne vannak az érzések is.
* Ha akartam, ha nem játszottam, mert mindig kérdezni tetszett.
* A többinél is figyelni kell csak másként.
* Itt nem kellett dolgozatot írni, de mégis megjegyeztem, ami volt.
* Nem volt unalmas, mert történtek a dolgok.
* Volt olyan, hogy gondoltam valamit és már mondtam is.
* Itt nem meghallgatták az embert, hanem kérdezték... a tanárnő mindig ennyit kérdezget..?
* Egyszer jött az álmomba egy ilyen játék, a matek bezzeg nem jön elő..
* Az volt a szimpatikus, hogy nincs jó vagy rossz válasz.
* Olyan jól lehetett nevetni!
* Mondjuk az Éva tanárnő is olvas történeteket és ebben hasonló.
* De ott nem kell eljátszani.. mondjuk nem zavart

Drámapedagógiai szempontból ezt a tanítási drámát tartom fontosnak elemezni, megnézve a konstruktivista tanítási módszerrel való kapcsolatát:

Megjelenik a szubjektum-orientált forma és nagyon erősen és élesen megmutatkozott a résztvevők eltérő kognitív struktúrája. Minden résztvevő a saját helyzetéből indult ki, a saját élettapasztalataiból. A különböző élettörténetek a rekurzivitási folyamatokban más-más korábbi tanulási tartalmakat és élményeket hoztak felszínre. A zene minden esetben elindított egy kereszttérképezést. A nagymama személyiségét hosszan elemezték a résztvevők abból a szempontból, hogy aki a „ Wonderful life-ot hallgatja mennyire marad fiatal, energikus, élettel teli. A résztvevők elmondták, hogy az ő életükben milyen nagy segítség a zene, ha egyedül vannak. A lány rúdtáncos voltát a fejekben lévő hálók a „ledér” kategóriába tették, de nemsokára fel is mentették, hogy ez a munka számára csak a pénzkereset miatt szükséges. „Ha én lettem volna ott, én is táncoltam volna!” El kellett tartani az öccsét, a nagymamát és a gyerekét.!”

A döntés előtt több változatnál is megnéztük milyen lenne az életük 5 illetve 10 év múlva.

Konceptuális váltás egy olyan témában következett be, amelyet fel sem vettem a fókuszpontok közé. Ez a kisbabának a sorsa feletti vita volt. Először mindenki be akarta rakni a bölcsödébe. Érveltek a nagymama munkába állása mellett, a lány pénzkeresetének fontossága mellett, de mindkét esetben bölcsödébe került volna a csöppség. Egyszer csak megszólalt valaki:

* Figyelj, ha veled többet törődnek, nem jutsz ide !!

Utána arról beszélgettünk miért fontos kisgyermekkorban a szülői energia, a minőségi figyelem, mikor célszerű közösségbe vinni a gyermeket, mikor adunk többet számára, ha megveszünk neki amit tudunk, vagy ha biztosítjuk a tanulását.

Ekkor jegyezte meg az egyik hölgy, hogy milyen jó lett volna, ha ő befejezi a középiskolát, most kapna munkát!

A foglalkozás után kialakul egy kötetlen beszélgetés. Itt elsősorban a személyes élettörténetek domináltak. Arról beszéltek a résztvevők, hogy kinek hány éves gyermeke van, és mikor adta bölcsödébe, ott része van-e ugyanolyan figyelemben és törődésben mint otthon. A csoport arra jutott, hogy két éves korig otthon kellene maradni a kicsinek.

A konceptuális váltás egy olyan anyánál következett be, akinek 9 hónapos kisfia van otthon és éppen azon gondolkodott, hogy bölcsödébe adja.

Már pakoltunk, amikor megjegyezte: „Hát azt hiszem jobb lesz, ha nem adom be még egy évig a fiam!

Ha a humanisztikus kooperatív tanulás oldaláról is megnézzük a történetet, akkor egy bizalommal telt, rendkívül pozitív szociális közegnek értékelnének. Rákérdeztem a csoport hangulatára a beszélgetés során, és kértem, hogy értékeljék ezt is egy öt fokozatú skálán. Nagyon jó eredményt adtak: 4,82. Ettől csak kis mértékben marad el az érdekesség, újszerűség paraméterében a csoportvélemény: 4,64. A drámaórára kért „szabad” megjegyzések között: az ellazulást, a kicserélődést, a játék örömét, a feloldódást mondták. Ez éppen a kooperatív tanulás sajátja. Rákérdeztem a „más típusú órától való különbségére” is és a válaszok között szerepelt, hogy aktívan be kellett kapcsolódni ás szükségessége, a szabad és kötetlen véleménynyilvánítási forma, a nevetés megjelenése, amelyek igazolják a humanisztikus tanulási formát.

Észrevételek Gizella történetéhez :

* Én sajnálom azt a nagymamát!
* Ha én lettem volna ott, én is táncoltam volna! El kellett tartani az öccsét, a nagymamát és a gyerekét.
* Bármikor otthagyhatják a nagymamát és akkor ott áll nyugdíj nélkül!
* Az a lány biztos csak a pénzért táncol nem is szereti!
* A nagymama felnevelte a lányát, az unokáját, most azt várják tőle, hogy a dédunokáját is felnevelje!
* Hogy lehet ilyen szívtelen valaki, hogy nem engedi dolgozni!
* Én is bölcsödés voltam én is felnőttem valahogy!
* Fizesse a babysittert a lány, a nagymama pedig menjen vissza dolgozni!
* Figyelj, ha veled többet törődnek nem jutsz ide!!
* Ha én befejezem a középiskolát, most lenne munkám!
* Hát azt hiszem jobb lesz ha nem adom be még egy évig a fiam!

### 10.2.8 A hajléktalan csoportnak tartott tanítási drámaóra fényképei



\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

A foglalkozásokon minden esetben engedélyt kértem a résztvevőktől fényképek készítéséhez és a tanulányban való felhasználásához.

Bevezető gyakorlatok:

Rajz egy emberi érzésekről, csak színekkel és formákkal, nonfigurálisan. /Geisbühl Tünde rajzművész ötlete alapján /

A drámajáték hevében:



### 10.2.9 A Szülői értekezlet előadásnak elemzése

**Szülői értekezlet**

**A kérdőívek értékelése és személyes gondolatok a darabról**

A Szülői értekezlet a Jurányi Inkubátorház egyik színházi előadás. Eredetileg egy kabaréjelenet volt, most abszurd paródiája egy képtelen szituációnak, melynek során szülőként az iskolapadba kényszerülve részt veszünk egy értekezleten, amely a gyerekünkről szól, és amelyben mégsincs döntési jogunk csak statisztái lehetünk annak, még egy tanárnő az anyáskodó kedvességtől eljut a diktátori szerepig.

“A tanítónő nem átváltozik, hanem végig küzd azzal, hogy azonosítsák a hatalommal, küzd a fiatalságával, az anyaszerepével, a saját erotikus kisugárzásával...” Írja Hermann Zoltán a Színház.net oldalán.

Valóban nem változik jelleme, csak egyre elesettebb, tanácstalanabb lesz, és belső erő nélkül, egy külső erőhöz a fegyveréhez nyúl. Tényleg küzd azzal, hogy beazonosítsák valamivel, amelyet ő liberális oktatásnak hív és elfogadják. Valóban szereti a gyerekeket, még azt is el tudjuk képzelni, hogy anyai szeretettel veszi őket körbe, és a bizonyos értelemben a lelki szabadságuk őrzője próbál lenni. Módszerei azonban inkább szabadosak, mint szabadok. Tulajdonképpen a liberalizmus paródiáját látjuk. Kiderül, hogy dolgozatot íratott a gyerekekkel. A dolgozat a szüleikről szólt, szabad kezet adva a megközelítési módban. Ezt a módszert még pszichológusok is csak óvatosan alkalmaznák alsó tagozatos gyermekek esetében, és valószínűleg nem írásbeli fogalmazást választanának a szülőkhöz fűződő kapcsolatának ábrázolására. Ilyenkor egy gyermek vagy csupa jót ír a szüleiről - felnőtt mércével is-, vagy büszkén ismerteti, hogy az anyukájának sok udvarlója van, és az apukájának szemölcs van a hátán. Ha kikívánkozik belőle továbbmegy és papírra veti, hogy anya legutóbb üvöltözött apával, mert az valaki mással ebédelt. Hogy melyik dolog kerül papírra az a véletlenen, és a gyerek éppen aktuális lelkiállapotán múlik. A fogalmazást a tanítónő inkább a vojeurizmus, mint a liberális nevelés jogán kéri a gyerekektől. Talán mentené őt, ha pszichológus segítéségét kérné a feldolgozáshoz, de ő egy anyák napi ünnepség betétszövegeihez használja fel.

A szülők megrökönyödnek, és mindenkiből kitör a tiltakozás saját személyiségjegyeinek megfelelően. Négy beépített szereplőt látunk. Az egyik a “feleségem helyett jöttem” apuka, aki nem csak a szülői értekezleten, de az életben is nélkülöz minden gyakorlatiasságot és határozottságot. A figurája szabályosan pipogyába hajlik. A kisfia fogalmazásának felolvasott részletéből újraéli a fiával történő első szögbeverés történetét, ahol a gyermek tanította őt. Érzéketlen arra a kritikára, amely őt egy nagyon magatehetetlen, ügyetlen embernek látja. A másik férfi figura egy NER-es apuka, aki pontosan az ellentéte a papucs apukának. Határozott, jó kiállású, szervezőkész apuka, aki elfoglaltsága mellett távolról vesz részt a gyermeke nevelésében. Ő az egyetlen, aki ténylegesen gyermekké válik a tábla előtti szereplésével és a furulyázással.

Hogy a hölgyek mennyire reprezentálják, egy általános iskolai szülői értekezleten résztvevő anyák típusait nem tudom. Az alakok között nincs olyan, aki valóban az anyák napi műsorra tudna koncentrálni, és nem foglalja le a duci kislánya virággá változtatása, vagy a bugyija visszaszerzése.

A figurák és a történet így abszurd bohózattá válik, amely nem arról szól, hogy az iskolapadba beültetve mennyire válunk gyerekké, vagy a liberalizmusnak van-e tere az iskolai nevelésben, hanem arról, hogy a liberális nevelést még csak tanuló, próbálgató tanár néni túlkapásaira, hogyan reagálnak a középpontjukból személyes adataik megszellőztetésével kizökkentett szülők.

Egyetlen liberális megnyilvánulása van a tanárnőnek, amely inkább a sértődöttségből és dühből ered. Ez a szülők magára hagyása azzal a feladattal, hogy csináljanak ők egy műsortervet, ha ennyire nem szimpatikus nekik a javaslata. Természetesen kudarcba fullad az elgondolás, mert nincs olyan kreatív erő, amely egységes álláspontot tudna kiépíteni. A NER-es apuka is hiába próbálkozik.

“A tanárnő küzd a saját erotikus kisugárzásával”- nyilatkozta a darab írója Szabó Borbála, aki az egyik anyukát játssza. Szerintem az előadásban leginkább ő az, aki bármilyen erotikus kisugárzással rendelkezik, bár ő nem próbálja hosszú nyomott mintás, szürkés-kék, bokáig érő bő kötényruhával elfedni. A tanárnő figurájának nincs erotikus töltése, így nincs mit lepleznie. Az arckrémet beadja a közös kosárba, hiszen oda azok a dolgok kerülnek, amelyre semmi szükség nincs. Az öltözékéről azt érezzük, hogy nem csupán a szülői értekezleteken viseli. Inkább olyan a ruha rajta, mint egy páncél, amely még a lehetőségét is elveszi annak, hogy valaki másként tekintsen rá, mint pedagógusra. Érezzük a karakteren, hogy máshová sem venne fel nőiesebb darabokat, és nem csupán a szülői értekezleten burkolja be magát.

A fiatalságával valóban küzd. Szinte a kezét tördeli és megpróbál tanítónőként viselkedni a szülőkkel is. Mozdulatai nyugalmat sugárzó, betanult pedagógus-gesztusok próbálnak lenni, de sokszor érezzük benne a külső és belső remegést. Kisebbrendűségi érzéssel küzd, és ezt fordítja át diktatórikus parancsnoksággá. Pisztolya van és szüksége is van rá. Miért nem valósul meg az erőszak nélküli beszélgetés a szülői értekezleten? Ki nem alkalmas rá? A tanár? A szülők? Maga a helyzet? A téma? Az ülésrend? A liberális hozzáállás, vagy ennek az ellenkezőjébe forduló diktatúra? Ezeket a kérdéseket feszegeti a darab, de egyikre sem kapunk választ. Igaz a legtöbbről tudjuk, hogy eleve kizárják egy, a gyerek érdekeit szem előtt tartó egyeztetést.

Attól válunk gyerekké az iskolapadban, hogy olyan kiszolgáltatottak leszünk, mint a gyermekek, vagy abban az értelemben, hogy nem veszik figyelembe az egyéniségünket? A gyermekek esetében igaz, hogy az oktatási rendszer egyenített módon szabja meg, hogy mit kell tanulniuk, milyen ütemben, milyen módon és milyen számonkérési formával. Ez nagyon rossz. A szülők is ezt élik át a szülői értekezleten? Korántsem. A szülő csak annyit érzékel, hogy a tanár néni vele szemben is tanár néni. Nem lép ki a napközbeni szerepéből, és nem tud jelen lenni a szülői értekezleten felnőttként, mediátorként, megbeszélés-vezetőként, de ez inkább érinti a tanár személyes képességeit, mint az oktatási rendszer hiányosságait. Esetleg a tanári oktatás hiányosságában, amennyiben nem tanítják a felnőtt emberekkel való kommunikáció módjait. Az oktatási rendszer problémáit nem lehet összemosni a szülői értekezlet problémáival, bár a gyökerei azonosak lehetnek. Mindkettőben érvényesülhet valamiféle hatalomgyakorlás, de az utóbbi inkább a tanár eltorzult funkciógyakorlásában ölt testet és nem a rendszerhiba.

A helyzet, a padok elrendezése, a felvett póz persze segít neki. Ráadásul a gyerekeink sorsa függ tőle. Eldönti ki milyen jegyet kap, és azzal hol tud továbbtanulni. A gyerekeken kívül így a szülők is ki vannak szolgáltatva neki. Ki ne akarna megfelelni. Különösen, ha elhangzanak a vezényszavak: Gyere ki, szavald el, furulyázz, menj a helyedre!

Mi nézők ebben a darabban bio-díszletek vagyunk. Próbálnak ugyan bevonni bennünket, amely néha valóban interakcióra késztet, de legtöbbször megkérdőjeleződik a valódi bevonás igénye. Nem tudjuk eldönteni, hogy ebben az abszurd helyzetben mennyire szeretnék, hogy részt vegyünk a darabban, és sokszor nincs is annyi hatásszünet, hogy bekapcsolódjunk. Olyan jelenetekben kérik fel a nézőt véleménynyilvánításra, amelyeket néhol az egyszerűség jellemez bumfordiságba hajlóan (milyen állatra hasonlít a mellettem ülő szülő), néhol olyan magas labdát kapunk, mint a liberális nevelésről vallott véleményünk megfogalmazása egy perc alatt írásban.

Kétszeres statisztaság jelenik meg. A színész-szülők a szülői értekezlet statisztái, mert nem játszhatnak valódi szerepet a gyermekük nevelési kérdéseinek megbeszélésében, a néző-szülők pedig az előadás statisztái, mert nincsenek valóban bevonva a darabba.

**A kérdőívek összesítő értékelése:**

A kérdőív kitöltése on-line és anonim módon történt. 25 válasz érkezett be a két előadásról. Sajnos a kérdőív kiküldésére csak az előadás után 3 héttel került sor, így a legtöbb néző emlékezetében elhalványodott az előadás. Többen írták, hogy már nem szeretnének/tudnak a kérdésekre válaszolni.

A válaszadók kétharmada hölgy volt, amely majdnem megegyezik a színházak nézettség országos felméréseinek nemekre arányaival. Egy TÁRKI kimutatás szerint a színházba járók 40%-a férfi és 60%-a nő (Antal, 2013).

Az iskolai végzettséget tekintve három kivételtől eltekintve mindenkinek felsőfokú végzettsége van. Ketten rendelkeznek doktori fokozattal. Valószínűleg a Jurányi Inkubátorház közönsége, és az interaktív előadásokra jegyet váltó nézők az értelmiségiek közül kerülnek ki.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| A színházlátogatók iskolai végzettsége | | |
|  |  |  |
| végzettség | Országosan | Szülői ért. |
| felsőfokú | 53% | 88% |
| értettségi | 36% | 12% |
| érettségi nélkül | 11% | 0% |

Mindamellett meglepő ez az elsöprő aránya a diplomásoknak, mert ez azt jelenti, hogy csak azokat érdekli ez a darab, akik egyébként is érzékenyek az oktatás helyzetére, és véleményük van róla. A vélemények azonban már meglehetősen különböznek, néha végletesen eltérnek egymástól, amint az a kérdőívekre adott válaszokból kiderül.

Az első három kérdés esetében a válaszokat egy skálán kellett elhelyezni, ahol az egyes jelentette az “egyáltalán nem/ nagyon kevés” és az ötös jelentette a “nagyon/ teljesen más” kategóriát.

Az **első kérdés** a "hagyományos" színházi előadástól való eltérést vizsgálta. Ennek az eredménye 3,08 lett, amely jelzi, hogy a többség számára a színdarab közepes mértékben tér el a hagyományos színházi formától. A későbbi válaszokból kiderül, hogy elsősorban a különleges színházi elrendezés és a “közöttünk játszottak” élményét jelölték meg okként.

A **második kérdésre**, hogy mennyire „érintette meg” az előadás szellemileg vagy érzelmileg az adott résztvevőt, az átlagérték ugyancsak 3,38 lett. Ez közepes érintettséget jelent, amely egyrészt az előadás erős érzelmekkel dolgozó energiájának tulajdonítható, másrészt az aktuális problémafelvetéssel magyarázható, amely az oktatás napjaink központosító törekvései és pénzelvonásai központi kérdéssé vált. A harmadik tényező a személyes érintettség, hiszen a nézők maguk is tanulók, szülők, nagyszülők, így testközelből érzékelik az iskola gyermeket ellehetetlenítő kiszipolyozását és munkamódszereit, és részt vesznek szülői értekezleteken, ahol legalább részben ugyanilyen élmények érhetik őket.

A **harmadik kérdés** arra kérdezett rá, hogy mennyire felelt meg a bevonódás mértékére a nézők számára, több vagy kevesebb személyes részvételt igényelt volna. Az átlagérték itt 2,61 volt, amely azt jelenti, hogy a nézők egy része el tudta volna fogadni, sőt várta, hogy több személyes szerepe, esetleg döntési lehetősége legyen. Az átlagérték erős szórással alakult ki, volt, aki ennél lényegesen nagyobb részvételre vágyott (1-es vagy 2-es értéket jelölt be), ők voltak többen, és volt olyan is, akinek már ez is a küszöbértéke közelében volt (4-es, esetleg 5-ös érték). A bevonódás keresése korunkban mindenhol meghatározó. Élménycentrikus világban élünk, ahol a nézőnek legtöbbször nem elég a passzív részvétel, szeretne benne lenni, alakítani a szituációt. De még ez az előadás, amely egyébként formabontó eszközöket alkalmaz, sem elég közvetlen, és a résztvevők szerint több lehetőséget adhatott volna a nézőknek.

A **negyedik kérdés** azért volt izgalmas, mert azt firtatta, hogy a milyen módon változott a gondolkodása a nézőknek az iskolai nevelésről. A nézők 75%-nak a véleménye nem változott.

“..inkább szívszorítóan ismerős volt, hogy egy gyakorlatlan tanár bukdácsol a liberálisnak mondott nevelésben”. “Felidézték, azt a szürreális, borzasztó légkört, amiben nevelkedtünk.“ “Nem a módszerektől, hanem a tanártól függ a liberalizmus”.

Nagyon megoszlottak a vélemények a tekintetben, hogy milyen iskolai nevelés szükséges. Volt, aki úgy vélekedett, hogy “a demokratikus tanítás képtelenség, a tanárnak vállalnia kell a vezető szerepet”, más azt írta, hogy “lélekromboló hatású és tarthatatlan ez a pedagógiai rendszer, amiben vagyunk, változnia, demokratizálódnia kell.”

A válaszokból látszik, hogy egy méhkasban lévő problémáról játszottak, amely még a diplomások körében sem számíthat egyhangú véleményre. 1,82 volt az átlagérték.

Az új nézőpontok kialakulására rákérdező részben többmondatos válaszok, sőt kisesszé méretű írások is születtek. Volt, aki elmondta, hogy nem gondolta volna, hogy ilyen érzelmek vannak a háttérben, mert ő szülőként, addig nem látta ennyire drasztikusan a dolgot. Egy másik résztvevő számára az új nézőpontot annak a felismerése hozta, hogy a gyerekként kezelt szülők tulajdonképpen nem voltak mások, mint a “gyerekkorukban pedagógusok által megnyomorított személyiségek”, akikből a hívószavak, mint a: “Gyere ki!”, “Ülj le!”, “Csináld!”, előhozta a szolgalelkű tanulót. Egy fiatal tanár számára, akinek az iskolai előadásokra való felkészülés eddig “műérzelmes”, az “ünnepségek szokásos szövegeivel azonosulni nem tudó” légkört jelentett, “gyomorgörcsös” előadással, most az előadás hatására fogja megreformálni a színdarabjait. Azt természetesen csak remélni lehet, hogy nem a gyerekek szülőkről írt fogalmazásaival. Egy néző számára a tanárnőt alakító Stefanovics Angéla maga volt a gondolkodásfordító, új nézőpont. Hat felsőfokú jelzővel méltatta azt az erőt, amellyel Angélának sikerült őt bevonnia a darabba. Azt írta, hogy “10 éven át sikerült kívülállónk maradnia értekezleteken, lakógyűléseken, csapatépítő tréningeken”, de most Angéla játéka ezt megtörte és bevonva érezte magát.

A **hatodik kérdés** arra kérdezett rá, hogy kinek meséltek a darabról az előadás után, és mely részekről. Többen a barátaikkal osztották meg az élményeiket. Egy résztvevő arról számolt be, hogy szinte minden ismerősének tartott élménybeszámolót, olyan erővel hatott rá a darab. Mások nem meséltek róla olyanoknak, akik nem látták, de több órán keresztül elemezték egymás között az előadást. Beszélgettek az ellentétekről, például az első részben megjelenő “szent” tanárnőről” aki a végén, mint “flúgos nő szerepel, akinek elgurult a gyógyszere”, liberális nevelés kontra poroszos rendről. Egy válaszadó arról mesélt barátainak, hogy a darab megmutatta, hogy mennyire képződik le a gyermek jellemében a szülő, mennyire nem tudunk mások lenni, mint a szüleink.

A **hetedik kérdés** Gyerekké válunk-e ha beülünk az iskolapadba? Itt a válaszadók pontosan fele mondta azt, hogy igen és fele, hogy nem. Az indoklások, azonban egyediek voltak. Volt aki azt írta, hogy felnőttként vagyunk gyerekesek és “nem csak a szülői értekezleteken”, és “nem a szó jó, ártatlanságot takaró értelmében”. Egy másik résztvevő a helyzet abszurd voltának tulajdonított és azt írta, “hogy a szülői értekezletek nem ilyenek”, ha megfelelő tanár vezeti, aki inkább “coach” mint tanár ebben a helyzetben. “Ahhoz, hogy mi felnőjünk és partnerként tekintsünk rá, a tanárnőnek is fel kell nőnie.” Egy 42 éves hölgy úgy vélekedett, hogy csak azért váltunk gyerekké, mert olyan erősen hatott a darab. Egy fiatal tanárnő számára furcsa volt a szituáció, mert eddig még nem ült a másik oldalon. Egy kicsit idősebb tanárnő számára ez egy teljesen megszokott szituáció volt, mert mint írta, ő mindig beül az “iskolapadba a gyerekek mellé”.

A **nyolcadik kérdésen** majd mindenki elgondolkodott és tartalmas válaszok születtek. A kérdés így hangzott: Szerinted szükség van-e az iskolákban a liberális nevelésre? Számodra mit jelent ez a nevelési forma?

A válaszok tükrözik azt a sokszínű véleményt, amely már a liberális nevelés értelmezésénél felmerül. Egy válaszadó hölgy így foglalta össze: “Számomra a liberális nevelés a személyek, környezet, rend, stb. iránt tanúsított tisztelet keretei között a lehető legnagyobb szabadságfokot biztosítva elősegíteni az egyén fejlődését mind testi, lelki, szellemi vonatkozásokban. Olyan mint a pizza” kevesen tudják milyen a jó, sokan “liberális gondolkodás hirdetnek, de valójában korlátlanságot, szabadosságot, egoizmust valósítanak meg. Egy másik hölgy úgy vélekedik, hogy a liberális nevelés minden tanuló számára másként kell, hogy megvalósuljon. Van, akinek korlátokat kell állítani, mert csak akkor tud másra koncentrálni, mint a “morális határok feszegetésére”, de van, akinél a szabadságfokot növelni kell, mert csak úgy tudja szárnyait kibontani. Volt olyan vélemény, amely liberális megfelelőjének az “örömteli tanulást” tartja, amely élményt és belső megelégedettséget, nyugalmat ad a gyerek számára, így a tanuláshoz való viszonyát is pozitív irányba befolyásolja. Egy válaszadó meglepő véleményt fogalmazott meg: “Liberális nevelés nincs. Az nem nevelés. A gyereknek szüksége van a biztos kapaszkodókra.”

A **kilencedik kérdés** az előadás utáni beszélgetés igényét vizsgálta. A válaszadók 68%-a szerette ebben a formában feldolgozni az élményeit. Volt, aki néhány szóban fogalmazta ezt meg: “Arról, hogy mit érzek!” másvalaki: “Mindenről! Hiányzott! -ezt mások is mondták.” Többen pontosították a témát: “Egy ilyen előadás után a pedagógia-oktatás minden területe érdekes lehet, ki hogyan vélekedik erről, de ameddig a pedagógusoknak nincs társadalmi megbecsülése, addig ezek csak üres szavakként hangzanak.” vagy “Mi az értelme a szülői közösség szervezésnek - van-e lehetősége a nevelést pozitív irányba mozdítani, lehet-e ezt felülről szervezni.” Volt, aki a saját aktuális problémájáról beszélt volna: “A továbbtanulásról. Elmenni hatodik után, vagy maradni. Mi a jobb?”. Sokan tágították volna a témát: “Hogyan alakul át egy személyiség szolgalelkűvé?” vagy “Arról, hogy reménytelen-e a szülők és a tanárok együttműködése?.

A válaszadók 32%-a nem szeretett volna beszélgetni. “Számomra ez egy szórakoztató darab volt és nem az oktatásról szóló tanmese. Jókat derültem, szembesültem dolgokkal, nem érzem azt a fajta mélységét, amiről komolyan kellene eszmecserélni.” Volt aki így fogalmazott: ”Én magamban szeretek emészteni szellemi táplálékot is...”

Persze tekintettel kell lenni arra, aki egyedül szeretne lenni, vagy csak a barátjával akarja megbeszélni a színházi előadás során benne felmerült kérdéseket, de elgondolkodtató, hogy a egy irányított beszélgetés keretében az előadás után a résztvevők kifejthessék a véleményüket az oktatással kapcsolatos kérdésekről, hiszen előadások azért születnek, hogy gondolkodásmódot változtasson, vagy csak elgondolkodtasson.

A **tízedik kérdés** arra kérdezett rá, hogy mi az, amit te másként csinálna a néző a darabban. Persze a néző nem rendező, de sokszor lát olyan dolgot is, amelyet csak a nézőtér oldaláról lehet észrevenni. A résztvevők 48%-nak volt javaslat. Néhány a teljesség igénye nélkül:

* “Jó volt a darab, de olyan maradandó nyomot nem hagyott bennem, a végén mi is lehettünk volna “bábok”, az hatásosabb.”
* “Én többet beszéltetném a nézőket is.”
* “Nem volt mélysége, el kellett volna szakadni a paródiától, és az irónia felé menni.”
* “A pisztolyos részt kihagynám. Addig a pontig a valóság karikírozását éreztem, az tetszett.

A fegyver az irrealitás síkjára emelte a darabot. “

* “Ne játsszák annyira túl a színészek. Ne legyen annyira buta az apuka, ne legyen olyan nagyon céda az anyuka, legyen egy olyan egyszerű a másik anyuka (pl: gyereke virágnak öltözzön). Még a tanár volt a legjobb.”
* “Az lenne a változtatás, hogy erősebben építenék a mai magyar valóságra. Mernék bátrabb, kritikusabb mondatokat a szereplők szájába adni.”
* “Többet beszélnék a liberális nevelésről a darabban. Például az egyik szülő visszakérdezne, hogy a tanárnőnek mi a véleménye vagy vkit a közönségből.”
* “Én nem tudtam eldönteni, hogy paródia vagy az élet, ettől jó volt, de teljesen az élet lett volna, annak jobban örültem volna”.
* Annyit változtatnék, hogy a trágárul beszélő anyuka figuráját csak az indulatok elszabadulása után engedném trágárkodni. Ez hiteltelen, "geg" jellegű, félrehúzza a darabot.
* “A tanár néni nagyon nyuszinak van először játszva, utána pedig rossz kislány és lövöldözik. Ez nem olyan hihető. Nekem nem lenne ilyen éles az ellentét.”

### 10.2.10 Az Eszter hangja előadás elemzése

**Eszter hangja**

**A Trainingspot Társulat előadásának elemzése a résztvevők - kérdőívekre adott válaszainak tükrében, és az előadás eposzi gyökereinek feltárásával**

A Trainingspot Társulat tantermi színházi foglalkozásának alapját – az alkotók elmondása alapján- Weöres Sándor Istar pokoljárás című versében kell keresnünk.

A vers pedig egy babiloni eposz történetén alapul, mely szerint Istár hangjára és sírására a „halottakba élet nyilallott”. Istart az asszírok a háború és a szerelem istennőjeként tisztelték.

Ha az előadás ősi, mélyebb rétegeire vagyunk kíváncsiak érdemes egy kicsit kitekinteni, és az előadást ennek az eposznak, valamint a Weöres Sándor versének tükrében szemlélni.

Az alapmotívum mindkét esetben a holtak feltámasztása, de még az eposzban csak fenyegetés, Weöres versében már valósággá válik. “Istar fölbolygatja a holtak házát, föllázítja jövete­lével a halottakat. Allatu asszony ezért ad elpusztítására parancsot.” (Kenyeres, 1973)

Honnan volt ereje Istárnak? Hiszen megfosztották minden ékétől! A kapukon átlépve az őrök elveszik az ékszereit a ruháját, mindenét. Amikor megkérdezi az őröket, hogy miért tették, azt a választ kapja, hogy „Csitt, te, szót se... jőjj be, jőjj be: Allatu parancsa”.

Meztelenül, kiszolgáltatva, látszólag legyőzve jut be Istár a holtakhoz, ahol sikerül mégis életet vinnie a holtakba, a mozdulatlanokba. Az “élet nyilalása” megy végbe. Ez egy különleges kifejezés Weöres versében.

Egyrészt a konkrét fájdalomhoz, sebzettséghez kötődik, másrészt a „szerelmi költészet toposzaként” a szerelmi szenvedést takarja. (Újvári, 2002). Istart a harcos férfi Uddu-Sunamir menti meg.

Ha a történetet és szereplőit nézzük a színdarab és az eposz közötti párhuzamok nagyon élesen meghúzhatóak.

Eszter természetesen Istár, aki feltámasztja a holtakat, vagyis a korrupt egyetemi közegben érdekeiért kiállni nem képes társait. A tanárok a kapuk őreiként veszik le róla az ékszereket, vagyis megfosztják a hangjától, elítélik műveit. A miniszter asszony maga Alluta, aki élet és halál ura, vagyis dönt a tanárok, tanulók sorsa felett. Eszter szerelme Uddu Sunamir a harcos alakja, aki ugyan nem „kapufélfát eresztéket és boltozatot dönt”, de asztalt és nyugalmat mindenképpen. Közönség, a résztvevő játszók pedig azok, akiket felszabadít Eszter és „ hosszú sorokban, mint nagy folyamok hömpölyögve” megindulnak utána. Eszter a színdarabban éppúgy énekel, mint Istar Weöres versében. Pap Gábor zeneszerzőnek az énekhanggal sikerül visszaadnia az eredeti asszír szöveg „elégikus hangvételű, emelkedett dikciójú szélesen hömpölygő sorait” (Rákos, 1974). Igy megőrződik az az archaikus kisugárzás, amelyet Weöres Sándor is átmentett az eposzból.

Istar és Eszter alakja „a végső igazságokra törő ember szen­vedélyének és szándékának élő jelenvalóságát” (Kenyeres, 1973) tudja bemutatni.

A tanárok alakjában az őrök figurája jelenik meg. A miniszter asszony hatalma, irányítása alá tartoznak. Az igazgatónő feltétel nélkül, a férfi tanár pedig egy lázadó megtért, behódolt alakján keresztül. Ez utóbbi egykor maga is szabadságra törekvő gondolkodó volt, akit a sors, a körülmények vagy saját megalkuvása, konformitása beállított a hatalom szolgálatába. Az ő ellentmondásos alakja nem buktatja el Esztert egyértelműen, csak „Csitt, te, szót se...” vagyis ’ Ezt az oratóriumot nem lehet bemutatni, ilyet nem lehet írni..” figyelmeztetéssel próbálja eltéríteni a lázadó útról.

A résztvevők három úton kapcsolódhatnak be, három oldalról közelíthetik meg a lázadás gondolatát. Tanárként fellépve lehetnek „őrök”, a miniszter asszony vazallusaiként, lehetnek „halott, háttérbe szorított, hangjukat hallatni nem akaró” emberek a hatalom szürke zónájában, és lehetnek Eszter segítői is és a lázadásban társai, bátorítói is. A színdarabban lehetőség van a három szerep valamelyikének felvételére, érvek kifejtésére és a többiek véleményének meghallgatására is.

Az alkotók szerint a résztvevők szerepvállalása egyedi és különleges volt a Pannon Egyetem work shopján. A sokszor eljátszott színdarab befejezése természetesen kicsit mindig más a résztvevők reakciói alapján, de az még nem fordult elő, hogy a nézők közül egy ember feláll és a többieket szinte forradalomra hívva kibontja a tanár úr begumizott haját. A többiek pedig énekelve elindulnak vele. A miniszter asszony minden előadáson kéri Eszter megbüntetését a párja illetve a saját lázadása miatt és a nézők a tanártársakat játszva elutasíthatják azt vagy egyetérthetnek vele, de itt nem csak vélemények, hanem a cselekvés is meghatározóvá vált. A résztvevőkkel a darab során többször beszélgetnek, de mozgásra, jelenetek alkotására nem kérik meg őket. Talán ezért tudott felerősödni a végén a helyzet alakítására való vágy a nézőkben.

**Az előadás a résztvevők véleményének tükrében:**

A résztvevő nézők közül 19 személy küldte el az értékelését. Egy 5 fokozatú Likert skálán kellett meghatározniuk, hogy egy adott állítást milyen mértékben tartanak igaznak, fogadnak el, illetve milyen mértékben érezték a bevonódás mértékét.

Az első kérdésre, hogy “Mennyire érintette meg az előadás szellemileg és/vagy érzelmileg?” a válaszadók nagyon magas pontszámot adtak. A 4,26-os szám erős érzelmi és értelmi bevonódást, jelenlétet takar.

A második kérdés arra vonatkozott, hogy mennyire érezte a néző, hogy részese az előadásnak. Ez a szám 2,84 volt, tehát a többség úgy gondolta, hogy véleményével, gondolataival alakította az előadást, annak részesévé vált. Ha megnézzük az átlag mögötti számokat, akkor szélsőséges vélemények eredőjét takarja a szép átlag. 5 fő ugyanis kevésnek érezte a részvétel lehetőségét 8 fő átlagosnak és 5 néző volt az, aki számára túlzó volt a felkínált lehetőség.

A következőkben azt kellett meghatározni, hogy „Változott-e valamilyen mértékben a véleménye a témáról az előadás során?”. Számomra nagyon fontos volt ez a kérdés, mert vallom, hogy a drámapedagógia a konstruktivista tanulás meghatározó formája, így a paradigmaváltás lehetősége mindig fenn áll. A 2,89-es átlag itt igen magas, ha belegondolunk, hogy egyetemi közegben létező tanulók és tanárok diktatúrákról való gondolkodásának változását vizsgáljuk. A színdarab erejét mutatja, hogy 19 főből 6 főnek nagyon, 6 főnek közepesen 7 főnek pedig kicsit változott meg a gondolkodásmódja a darab hatására.

A negyedik kérdésnél az is kiderült, hogy a gondolkodásmód megváltozását új nézőpontokkal való gazdagodás idézte elő. Ilyen volt annak a felismerése, hogy „hogyan segítheti látszólag a hatalom az ellene fellépőket, hogy később erősebben felléphessen ellene”. Többeknél megjelent annak gondolata, hogy időben szembe kell szállni, meg kell állítani egy illiberális rendszer kialakulását. A résztvevők számára fontos volt a pedagógusok konformitásának vizsgálata, annak határai és sokszor fonák abszurditása. Mennyire egzisztenciafüggő a lázadás? Lehet-e támogatni az ellenállást, amelyet korábban feladott vagy a „világ kiölte belőle”? Új nézőpont volt Eszter barátjának érintettsége és reakciója, amelynek mozgatórugója egyrészt a saját lázadó hozzáállás, másrészt a sorsuk egybefonódása miatt Eszter féltése. Csak három résztvevőnek nem hozott új nézőpontot a darab a diktatúráról való vélekedésben.

Az ötödik kérdés az előadás „hívószavára” kérdezett rá. Mindenkinek mást jelentett, másról szólt a színdarab. Volt, aki a saját sorsára ismert rá, volt, akinek a hatalom és a karrier kapcsolatáról szól a darab. Néha egymással gyökeresen ellentétes dolgokat hívott elő. Az egyiknek a „szabadság levegőjéről” szólt, a másiknak az „emberi gonoszság hihetetlen mértékéről”. Egy néző azt állapította meg, hogy nagyon „kevés esélye van a megélhetését féltő polgárnak”, a másik éppen az „összefogás erejét látta” a csoportban és a közösségben.

A hatodik kérdés arra volt kíváncsi, hogy voltak-e olyan személyes emlékek, amelyeket a darab felszínre hozott. Ez számomra azért volt fontos megkérdezni, mert a konstruktivista tanuláselmélet szerint minden tanulásnak a korábbi emlékekre, tudásra kell építenie, abból kell kiindulni, azt kell formálnia. A hatalomról, az elnyomásról való tudás pedig ebben az esetben a személyes emlékekben van.

Volt olyan, akiben a 80-as évek Janus arcú világát idézte fel, másokban a saját meghurcolását egy darab miatt. Az idősíkokon is különböző ugrások voltak. Az egyik néző a kádár rendszer TTT világáig repült vissza egy másik résztvevő az elmúlt évek történéseiben talált kapcsolódó pontot. A válaszadók 70%-ban hívott elő valamilyen emlékképet.

A hetedik kérdés a ki nem játszott, meg nem beszélt, a nézőben maradt kérdéseket kérte. Meglepően sok javaslat érkezett. Szerettek volna arról beszélgetni, hogy szolgálhat-e tanulságul a mai fiatalok számára, akik nem élték át az elnyomást, akik csak könyvekből olvastak róla. Egy másik résztvevő a foglalkozást szerette volna összehasonlítani az ünnepi műsorok patetikus hangulatával, az ütőképességet a hatástalansággal. Más arra lett volna kíváncsi, hogy a szereplők építik a figurát vagy a figura is változtatja őket. Volt egy résztvevő, aki túl direktnek találta a madárkákkal való beszélgetést, és erről szeretett volna beszélgetni.

A záró kérdés olyan véleményeket kért a nézőktől, amelyeket szeretnének megosztani az előadás készítőivel. Néhányan csak gratuláltak az előadáshoz, de sokan tartalmas észrevételeket adtak. Az egyik résztvevő azt javasolta, hogy a drámapedagógusokkal való beszélgetést sűrűbben és rövidebben iktassák be a darab során. Volt, aki saját felszabadultságának és megnyugvásának érzését szerette volna tolmácsolni, amiért láthatta a fiatalok lelkesedését és szilárd értékrendjét. Többen írták, hogy szükség lett volna egy-egy fontos pillanat újra- játszásának lehetőségét megadni a közönség részvételével, így más alternatívákat is lehetett volna találni. Volt, aki szeretett volna, ha több drámás konvenció például „forró szék” formával vonják be a közönséget. Más a tanári szerepét nem érezte a magáénak és azt szerette volna kérni, ha közelebb hozzák hozzá. Volt egy javaslat, amely diáktársakká alakította volna a közönséget.

10 résztvevővel beszélgettem néhány hónappal az előadás utána, akiket arról kérdeztem, hogy szerintük mennyire tért egy hagyományos színházi előadástól a darabtól, pontosan öt 4-es és öt 5-ös értéket kaptam, amelynek a számtani átlaga 4,5. Ezekre az utólagos kérdésekre azért volt szükség, hogy a többi előadással is össze tudjam hasonlítani.

Számomra mégis annak a nézőnek az írása volt a legmeghatározóbb, aki szembesült a saját korlátaival, amikor fel sem merült benne a lázadás gondolata, mert ő csupán a meglévő korlátok közül akart kibújni vagy abban egy még elfogadható megoldást találni. Megdöbbenve, majd később otthon sírva realizálta, hogy a lázadást valahol letette a kelléktárából az idők során.

Szerintem ezekért a katarzisokért érdemes résztvevői színházi foglalkozást csinálni.

**Irodalomjegyzék:**

Kenyeres Zoltán (1973) – Három Weöres vers Istár pokoljárása

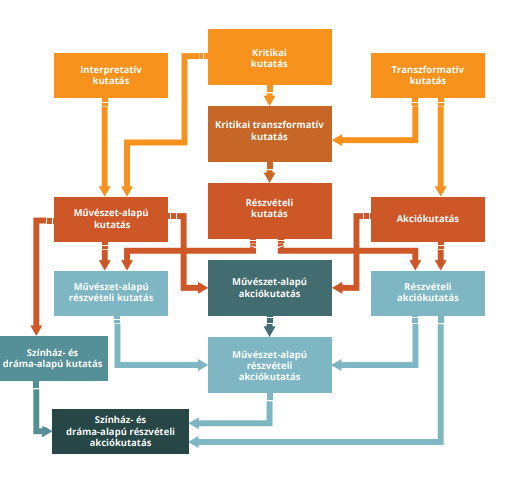
in: <https://sites.google.com/site/kenyereszoltan/h%C3%A1romwe%C3%B6res-vers>

Rákos Sándor (1974)- Gilgames. Az agyagtáblák üzenete A fordító előszavában

In: <http://www.magtudin.org/Komoroczy_Geza_Gilgames_Agyag_tablak_uzenete.pdf>

Újvári Rita (2002) – „A mindenség hullámzó nászruhád. Istennői mítoszmotívumok Weöres költészetében. in: <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/76/1/de_1262.pdf>

## 10.3 A művészetalapú társadalmi beavatkozások kutatása



Művészet alapú társadalmi beavatkozások kutatása (Horváth- Oblath 2015)

## 10.4 A korrelációszámítás alapját képező adatok

****