

DRÁMA - PEDAGÓGIA - SZÍNHÁZ - NEVELÉS

Szöveggyűjtemény középfeladóknek

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



Budapest, 2016

Alkotószerkesztő:

Illés Klára

Szerkesztők:

Eck Júlia, Kaposi József, Trencsényi László

Olvasószerkesztő:

Gyimesné Szekeres Ágnes

Tördelőszerkesztő, tipográfia, borító:

Pattanyus Gergely

Borító fotók:

iStock/Highwaystarz-Photography, Hemera/Aliaksandr Zabudzko

© Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2016

ISBN 978 963 436 083 4

Kiadja az **Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet**

1143 Budapest, Szobránc utca 6–8. • www.ofi.hu

Felelős kiadó: **Kaposi József,**

az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Nyomás, kötés: **Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.**

2900 Komárom, Igmándi u. 1.

Felelős vezető a nyomda igazgatója

Tartalomjegyzék

KÉT ELŐSZÓ – ÉS EGY KÖZLEMÉNY	7
Dr. Sipos Lajos: A dráma – ünnep, irodalom, önmegértés, személyiségformálás	9
Illés Klára: Használati tanácsok hatások és mellékhatások érdekében	12
Az MTA Neveléstudományi Bizottsága szervezeti keretei közt működő Drámapedagógiai Albizottság megalakulásáról	15
A KEZDETEK	17
Kilián István: A 17–18. századi magyar dráma- és színházkutatás eredményeiről	19
Gabnai Katalin: Kezdetek, fordulópontok, állomások – a drámaoktatás mehonosításáért	24
Kaposi László: Drámaközponttól az intézménynélküliség felé: egy civil szervezet küzdelleme a drámapedagógiáért	36
Trencsényi László: Kettős tükörben: drámapedagógia a neveléstörténet és a gyermekszínházas felől	44
HELYZETKÉP	63
Szabó Zsófia: Drámapedagógia a köznevelés információs rendszerében, statisztikai adatok tükrében	65
Eck Júlia: A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben	91
Tóth Zsuzsanna: Drámapedagógia az iskolán kívül	114
DRÁMAPEDAGÓGIA A KÖZOKTATÁSBAN	143
Keresztúri József: Előzmények és mai tendenciák – drámapedagógia a közoktatás rendszerében	145
Körömi Gábor: Drámapedagógusok az oktatásban	159
Achs Károly: Dráma az osztályfőnöki munkában	179
Portrészvázlat I. Kovács Andrásné, Rozika – Jászfényszaru	191
Portrészvázlat II. Előd Nóra – Budapest	195
Golden Dániel – Pap Gábor: A színháték helye a drámapedagógia és a köznevelés rendszerében	199
DIÁKSZÍNHÁZTÁRSZÁS, DIÁKSZÍNHÁZ	215
Nánay István: Színház és diákszínhátárszás – vázlatos történeti visszatekintés	217
Perényi Balázs: Az improvizáció alapelvei, módszerek a gyakorlatban.....	223
Uray Péter: A színházi munka a mozgásszínházban rejltő lehetőségek tükrében	238
Kaposi József: Diákszínhátárszadi műhelymunka – négy előadás létrejöttének háttere	247

DRÁMAPEDAGÓGIA ÉS SZÍNHÁZ	271
Novák Géza Máté: Kortárs útjelzők a magyar színház- és drámapedagógiában	273
Honti György: Színházpedagógia, beavató színházi tapasztalatok – egy előadás elemzése	280
Novák János: Határhelyzetek	290
Gyevi-Bíró Eszter: Színházi nevelés a Kolibri Gyermekek- és Ifjúsági Színházban	294
Schilling Árpád: Színházi nevelés, drámapedagógia a Krétakör gyakorlatában	306
...ÉS MÉG NÉHÁNY TÁRSTERÜLET	313
Szentirmai László: Papundekli, polisztírol, puplin – pedagógiai eszközként?	315
Szabó Adrienn: Interaktív zenés színház óvodásokkal	321
Birkás Éva: Megelevenedő korszakok a Szépművészeti Múzeumban	324
Körömi Gábor – Sándor Ildikó: Mi a Meseház?	327
Szauder Erik: Dramatikus eljárások a speciális nevelésben	333
SZERZŐINKRŐL	339

Drámapedagógusok az oktatásban

Eddigi életemben a pedagógusléttel teljes mértékben összekapcsolódott a drámapedagógia.¹ Egy általános iskola és egy alapfokú művészeti iskola pedagógusaként és vezetőhelyetteseként fontosnak tartom, hogy minél több drámapedagógus vagy drámás mentalitással, végzettséggel, ismeretekkel rendelkező pedagógus legyen jelen az oktatásban. Hatásuk nemcsak a gyerekekkel végzett közvetlen oktatási-nevelési munkára, hanem a nevelőtestület egészére is kihathat. Egyetemi óraadó pedagógusként látom a drámapedagógus-képzés sajátosságait, a képzésekben előtérbe kerülő pedagóguskompetenciákat. Doktori hallgatóként arra törekszem, hogy az évek során megszerzett gyakorlati tudásom nevelésméleti háttérét megerősítem. Ezzel a motivációval vettem részt a kutatásban,² melynek számomra egyik legfontosabb kérdésköre a drámapedagógusok személyiségét, az oktatásban betöltött szerepeket vizsgálta.

Tanári és drámatanári kompetenciák

A tanári szerep változásai a pedagógia történetében

Az elmúlt évek nevelési reformjai, a pedagógusszakmát és az iskolát érintő szemléletbeli és értékrendbeli változások ismét előhozták a kérdést, vajon ki számít jó tanárnak. Az iskolát mint intézményt az idők folyamán mindig érték kritikák, egyrészt az életre való nevelés szempontjából megkérdőjelezték az iskola falai között átadott tudás érvényességét, másrészt az iskolák oktatáshoz-neveléshez felhasznált eszközrendszerét nem találták megfelelőnek a kritikusok, a harmadik támadási felület pedig természetesen a pedagógusok szakmai alkalmasságát érintette (*Pukánszky, 2011*).

A XIX. század végére nyilvánvalóvá vált, hogy a pedagógus szerepének hagyományos felfogása idejétmúlt, a klasszikus Herbart-i módszerek elavultak. A különböző reformpedagógiai irányzatok nemcsak az iskolát, hanem ezen belül a pedagógus feladatkörét és szerepeit is újragondolták.

¹ Amit e tanulmányban papírra vettem, tartalmazza mindazon pedagógusok (elsősorban drámapedagógusok) kéznyomait, akikkel eddigi munkáim során találkoztam. Nem szavaim felelősségét hárítom, igyekszem kifejezni köszönetem és tisztelem a tőlük kapott útravalóért. Első és meghatározó mesterem a sok nagyszerű pedagógus mellett, akikkel az általános és a középiskolában volt szerencsém találkozni, Kaposi László volt. Találkozhattam Gabnai Katalinnal, Rudolf Ottóné Galamb Éva nénivel, együtt dolgozhattam Szakall Judittal és csapatával a Marczibányi téren, nemzedéktársaim közül is sok tehetséges pedagógussal az elmúlt huszonöt évben. Színháztársam voltam, főiskolás, egyetemi éveim alatt számos alkalommal találkoztam a pedagógia és a nevelés célrendszerének kérdéseivel. Az ELTE Tanárképző Karán a pszichológia stúdióban Harday Ildikó csöpögtette belénk saját (rogersi) hitvallását.

² TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 *A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért.*

Ovide Decroly belga pedagógus, a reformpedagógia emblematikus alakja például ezt írja: „A tanuló: a kísérletező, az utánzó, az alkotó, a föltaláló, a művész, a költő. A tanár: a megfigyelő, a kezdeményező, az előrelátó, a gyakoroltató, a lelkesítő, az ösztönző.” (Idézi: Weszely, 1905, 58. in: Pukánszky, 2011.) „Ebben a megközelítésben a folyamat két fontos szereplőjét, a tanulót és a tanárt szinte egymást kiegészítő tulajdonságpárokkal ruházza föl, mint például: megfigyelő – kísérletező, kezdeményező – utánzó, ösztönző – föltaláló, lelkesítő – alkotó. A tanár-diák „duálunió” így valóban holisztikus egészben válik értelmezhetővé és elemezhetővé”. (Pukánszky, 2011)

Nagy József a XXI. század elejének kihívásait vizsgálva három olyan területet érint, melyben a közoktatásnak meghatározó szerepet kell felvállalnia (Nagy, 1999). A globalizációt, a felgyorsult fejlődést tekintve megállapítja, hogy az elmúlt 150-200 évben a korábbihoz viszonyítva új társadalmak és ezen belül új életfeltételek jöttek létre. A világméretű változások fellazították az addigi értékrendeket. A társadalmi összetartozás fellazulásán belül a család szerepének megváltozását, a helyi közösségek összetartó, megtartó erejének gyöngülését, valamint a nemzettudat közösségalkotó szerepének megváltozását érti. Ebben a kontextusban a technikai változások, a technológiai fejlődés nem segítette, hanem inkább megnehezítette a pedagógiai kihívásokra adható válaszok keresését. Az iskola szerepe a társadalmon belül már nemcsak a technikai tudás elsajátítására korlátozódott, hanem felerősödött a szociális nevelés iránti igény is. A család szerepének átalakulásával és korábbi, nevelésben betöltött szerepének korlátozódásával (a hagyományos nagycsaládok eltűnése, széthulló családok, csonka családok, majd a mozaikcsaládok megjelenése) sok új funkciót is kapott az iskola, melyre sem a pedagógusok, sem az iskolai nevelési rendszer nem volt felkészülve. Az iskolai rendszer nem volt képes rugalmasan követni a változásokat, vagyis egyre nagyobb szakadék lett az iskola funkciója és a hozzá kapcsolódó társadalmi elvárások között.

Nagy József a kompetencia fogalmának pedagógiai meghatározásával és bevezetésével azt vizsgálja, hogy az élőlények (és ezen belül az ember) szükséges egyedi és ösztársadalmi túléléséhez milyen kompetenciákat kell elsajátítanunk. Az iskola elsődleges, XIX. századi feladatkörében az értelmi nevelés, az értelmezésre nevelés szerepét tölti be. **A kognitív kompetenciák** és a hozzájuk szorosan kapcsolódó, elsősorban a szakirányú képzéshez köthető **speciális kompetenciák** elsajátítása mára már csak részterülete az iskolai oktató-nevelő munkának. A **szociális kompetenciák** fejlesztése a társadalmi beilleszkedéshez, a **személyes kompetenciák** pedig a személyiségfejlődéshez tesznek hozzá fontos fejlesztési területeket. Itt kell megemlítenünk azokat az iskolán kívüli szférában megjelenő pedagógusszerepeket, melyek fontos pedagógiai hatást fejtenek ki egyes ifjúsági rétegek, csoportok életében. A nevelés iskolán kívüli színtereit vizsgálja Nagy Ádám és Trencsényi László tanulmánykötetében. (Nagy és Trencsényi, 2012)

Ha az iskolai nevelés elsődleges célja, hogy olyan, a világban eligazodni képes embereket neveljen, akik társaikkal együttműködve képesek a problémáikat, az életben előforduló nehézségeket kreatívan megoldani, akkor ehhez, úgy vélem, szorosan tud kapcsolódni minden művészeti nevelés, így ezen belül a drámapedagógia is. A világ folyamatosan változik körülöttünk, így nem meglepő, ha az iskolának egyik fontos feladata a változásokra és a folyamatos alkalmazkodásra való felkészítés. Az alkalmazkodás a tanulás időtartamára is vonatkozik, erről szól a „Lifelong Learning” is, hiszen az ismeretszerző, tudásmegújító tevékenységet nem tekinthetjük befejezettnek a közoktatás vagy a felsőoktatás, vagy szakma megszerzésének végzetével, hanem ez inkább csak kezdete annak a tanulási folyamatnak, amit egész életünkben folyamatosan gyakorolnunk kell.

„Ez magában foglal minden tanulási folyamatot, melyben iskolai képzés keretén belül, művelődés közben, ismeret- és tapasztalatszerzés segítségével részt veszünk életünk kezdetétől életünk végéig. Célja alapvetően a kulcskompetenciák és alapkészségek, képességek kialakítására, meg-

szerezésre irányul az együttműködés készségének elsajátítása, fejlesztése mellett. Nélkülözhetetlen, hogy az egyén képes legyen önállóan tanulni, másokkal együtt élni és dolgozni a megszerzett tudás birtokában. (...) Az együttműködés alapja az egyén önismeretének, önértékelő képességének kialakulása és a változásra, változtatásra való hajlam kifejlődése.”³

Ki marad le ma a munkaerőpiacon? Elsősorban azok, akik hátrányos helyzetükből fakadóan, legyen az szociális, értelmi vagy földrajzi hátrány, nem képesek elsajátítani egy adott munkakör ellátásához szükséges készségeket és ismereteket. Ám a pályaválasztás és az első szakma megszerzése csak az eleje a munkakeresésnek, a munkaerőpiaccal való megismerkedésnek. Nem tudhatjuk, hogy az a szakma, amit az ember 20–25 évesen elkezd, biztosan megmarad a következő negyven évben. Ezért kiemelt szerep jut az ismeretátadás mellett az önálló ismeretfeldolgozásnak és az önismereten alapuló önszerveződésnek. Dr. Lénárd Sándor, az ELTE PPK oktatója szerint az Egyesült Államokban a ma legnépszerűbb 10 szakma 2004-ben még nem is létezett.⁴ Vagyis gyermekeink jövőjéről nemcsak szülőként, hanem pedagógusként sem lehet elegendő tudásunk, információnk. Így a munkaerőpiacon való érvényesüléshez az önálló ismeretszerzés, a folyamatos megújulás és az együttműködés kompetenciája is elengedhetlenül szükséges.

Kompetenciák az oktatásban

Az Európa Tanács⁵ hosszú távú stratégiájában, melynek kidolgozása Lisszabonban indult el 2000-ben, az alábbi képességeket tartja a legfontosabbaknak az élethosszig tartó tanulás elérése érdekében:

Kulcskompetenciák:

- Anyanyelven történő kommunikáció;
- Idegen nyelven folytatott kommunikáció;
- Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;
- Digitális kompetencia;
- A tanulás elsajátítása;
- Szociális és állampolgári kompetenciák;
- Kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia;
- Kulturális tudatosság és kifejezőképeség.

Ezekből a kulcskompetenciákból a 2008–2010-ben lezajlott DICE-kutatás⁶ öt területnek a fejlesztési lehetőségeit, hatékonyságát vizsgálta a színházi nevelési programok kapcsán.

A tanítási színház és dráma területén dolgozó szakemberek hosszú ideje meggyőződéssel hisznek munkájuk hatékonyságában, ám mindeddig igen ritkán mérték ezt tudományos módszerekkel. A DICE-projektben 12 országból több tucat, a tanítási színház és dráma területén a

³ Az élethosszig tartó tanulásról: https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89lethosszig_tart%C3%B3_tanul%C3%A1s

⁴ Dr. Lénárd Sándor előadásának vázlata: www.oveges.hu oldalon tekinthető meg, az előadás videón: <https://www.youtube.com/watch?v=pBIZFuGxsE4>

⁵ Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanulás-hoz szükséges kulcskompetenciákról [Hivatalos Lap L 394., 2006. 12. 30.].

⁶ A DICE mozaikszó jelentése: “Drama Improves Lisbon Key Competences in Education” (vagyis A drámapedagógia hatása a lisszaboni kulcskompetenciákra). Ez egy európai uniós támogatással megvalósult, nemzetközi kutatási projekt volt 2008–2010-ben. A több mint két évig tartó projekt keretében egy interkulturális kutatás valósult meg, mely egyéb oktatási-nevelési célkitűzései mellett elsősorban azt vizsgálta, hogy a tanítási színház és dráma milyen hatással van öt kulcskompetenciára a nyolc lisszaboni kulcskompetencia közül.

legkülönbözőbb elméleti és gyakorlati háttérrel rendelkező szakember azt tűzte ki célul, hogy felméri a tanítási színház és dráma hatásait.⁷ A kutatás hipotézise az volt, hogy a tanítási színház és dráma hatással van a nyolc „Lisszaboni Kulcskompetencia” közül az alábbi ötre:

1. Anyanyelvi kommunikáció
2. A tanulás tanulása
3. Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia
4. Vállalkozói kompetencia
5. Kulturális kifejezőképesség.

A 2013-ban kihirdetett minősítési rendszerben a pedagógusok számára az alábbi kompetenciarendszert⁸ állapították meg:

1. Szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése
3. A tanulás támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Jelen tanulmánnyal célunk annak vizsgálata, hogy a felsorolt kompetenciaterületek mennyiben jelennek meg a drámapedagógusokkal készített interjúkban, illetve a megkérdezett szakemberek véleménye szerint ezeket a területeket mennyiben tudja fejleszteni a drámapedagógiai szemléletmód és a drámás eszközök használata.

Drámatanári kompetenciák

A kutatás első részfeladatában az egyetemi-főiskolai drámás képzések szakfelelőseit, vezető pedagógusait, szakalapítóit és jelenlegi vezetőit kérdeztük arról, hogy melyek azok a kompetenciaterületek, melyekre a képzés kiemelt figyelmet fordít, a kimeneti követelményekben mikor számít egy drámatanár eredményesnek?⁹

A drámatanár az a személy, aki drámás tantárgyakat oktat az iskolában, a drámapedagógus az a személy, akinek munkájában megjelenik a drámapedagógia – használhatja külön drámás tantárgy oktatásában, közvetítésében, de használhatja más szaktárgyi munkájában, vagy éppen tanítóként, osztálytanítóként is beépülhet a drámás szemlélet a mindennapjaiba. A drámatanári képzés során számos esetben előkerült jegyzet a *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében* (Kaposi és mtsai, 2006) külön fejezetben foglalkozik a drámatanár feladatrendszerével. (Lipták, 2006) Az angol szakirodalom a drámapedagógus széles tájékozódását emeli ki az ifjúsági irodalomban, a kortárs közösségeket foglalkoztató kulturális tartalmakban, még akkor is, ha azok a tanár érdeklődésének, igényeinek nem mindig felelnek meg.

⁷ Cziboly Ádám és mtsai (2010): *DICE – a kocka el van vetve – Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban* (Dice Konzorcium)

⁸ Pedagóguskompetenciák a 326/2013. (VIII.31.) kormányrendelet szerint

⁹ Körömi Gábor: *Drámapedagógiai képzések a felsőoktatásban az interjúk tükrében*

„A jó drámatanár olvasott, és nemcsak szakmailag az (drámakönyvek, újságok és cikkek iránt érdeklődve), hanem építhet a jó irodalom széles körű ismeretére. Ez utóbbiba – saját kedvencei mellett – bele kell, hogy tartozzanak a gyermek- és ifjúsági regények, novellák, a mítoszok, legendák, tündér- és népmesék, mindenfajta vallás ‘bibliai’ történetei, s az emberiség története, pozitív és negatív hőseivel együtt. Az is fontos, hogy ismerje a kortárs irodalmat, a tévé- és mozifilmeket, újságokat, képregényeket olvasson, kiállításokat nézzen, hogy kiismerje magát a világban és iskolán kívüli szűkebb környezetében. Ez a háttér minden tanár esetében kívánatos, azonban a drámatanárnak elengedhetetlen, mert a felsoroltak a tanórai-osztálytermi ötletek forrásai lehetnek.” (Morgan-Saxton, 1989, In: Lipták, 2006)

A különböző drámás képzések kimeneti követelményrendszerei részletesen tartalmazzák, hogy a képzés végére a hallgatók milyen kompetenciákkal kell, hogy rendelkezzenek ahhoz, hogy a megszerzett ismereteket eredményesen és hatékonyan be tudják építeni a pedagógiai munkájukba. A pedagógusi kompetenciákkal kapcsolatban szinte minden interjúalany ugyanazokat a készség- és képességterületeket emelte ki. Minden interjúban megjelenik a **szakmai tudás biztossága**, ami nemcsak a gyakorlati tudást, hanem azt a fajta elméleti tudást is jelenti, hogy képes legyen felismerni és megkülönböztetni egymástól a különböző drámás módszereket. Ugyanilyen fontos szerepet tölt be a **nyitottság**, az **empátia**, valamint az **alkalmazkodás képessége**, hiszen ezek a drámapedagógus mindennapi munkájához elengedhetetlenek. Fontos szerepet tölt be a **játékbátorság**, hogy képes legyen a megszerzett tudását játékvezetőként, pedagógusként átadni, közvetíteni a tanítványai felé. Egyes képzéseknél megjelenik a **fejlesztés**, a **szociális kompetencia** és a **csapatban való gondolkodás képessége**.

A felsőoktatási interjúk során azokra a speciális kompetenciaterületekre is rákérdeztünk, melyek elsősorban a drámatanárokat jellemzik. A képzések sokfélesége miatt többféle közelítésmóddal szembesültünk. Másfajta drámatanárokat képezhetnek egy gyakorló pedagógusoknak szóló szakirányú továbbképzésen vagy mesterképzésen, ismét másokat egy érettségi utáni dráma- és színházpedagógus osztatlan tanárképzés, vagy a SZFE drámainstrukturor képzésének keretein belül, ennél az utóbbinál megjegyezve, hogy a drámainstrukturorok nem kapnak pedagógusvégzettséget. Természetesen vannak közös elemei a képzéseknek. Kivétel nélkül jellemző a gyakorlatközpontúság, mely sok esetben indul a saját élmény megszerzésétől a közvetítés képességének elsajátításáig. Ebben a kérdéskörben is kiemelték a drámapedagógus nyitottságát, az elfogadást, de előkerülnek olyan képességek, ami a drámatanár **közösségformáló, közösség- és személyiségfejlesztő attitűdjeiben** kereshetők.

A színházban való gondolkodás feltételezi az **improvizációs technikákban való jártasságot**, a **kiváló kommunikációs és előadóművészeti képességeket**. Hozzá kell tennünk, hogy ez nem kizárólagos, vagyis olyan pedagógus is lehet jó drámatanár, akinek nincsenek jó színészi képességei, ugyanakkor más módszerekkel hihetetlenül kreatívan tudja helyzetbe hozni diákjait. (Lipták, 2006) Munkájában jellemzi a tudatosság, mely nemcsak a szakmai felkészültséget, hanem az állandó önreflexiót is feltételezi. Ez önmagunk pozitív elfogadása mellett mintát is nyújt, s ezzel értéket is közvetít a tanulók felé. Fontos alapelem az **együttműködésre való készség**, mely magában hordozza a **konfliktuskezelés** képességét is.

A tanulók és a pedagógus kapcsolatáról szólva ismét Liptákot kell idéznünk: „A drámát alkalmazó tanárnak valóban képesnek kell lennie arra, hogy tanítványaival partneri viszonyt alakítson ki. És ezt semmiképpen sem kell összekeverni a „bratyizással” vagy a „haverkodással”. A partneri viszony azt jelenti, hogy elfogadjuk, minden ember (így a gyerekek is) rendelkeznek olyan élettapasztalatokkal, a különböző emberi megnyilvánulásokkal kapcsolatos véleményekkel, melyekben éppoly érvényes igazságok vannak, mint a mi felnőtt és egyéni vonásaink által meghatározott véleményünk és igazságunk. Mindezzel együtt lehetőséget biztosítunk mind a tanulóknak, mind pedig magunknak arra, hogy a tanulás folyamatában ezek a vélemények, at-

titűdök megváltozhassanak, fejlődhessenek a megértésben történő változás során. (Lipták, 2007)
A partneri viszonyról Jonothan Neelands is ír, amikor a pedagógus szerepét nem a tudást birtokló, azt kizárólagosan közvetítő pozíciónak írja le, hanem sokkal inkább közelíti a segítő, facilitátor szerephez, melyben a tanulók felfedező útjának segítése, egyengetése a cél, hogy az ismereteket saját tapasztalati tanulásuk által szerezzék meg (Neelands, 1993).

A drámapedagógus szerepe

Nem azért kell beszélnünk szerepekről, mert a drámapedagógia közel áll a színházhoz, az sem célom a tanári szerepek elemzésével, hogy valamiféle álarc, álság képzetét keltsem az olvasóban a tanári munkával kapcsolatban. A drámatanár iskolai szerepei egy feladatlistát alkotnak, amely a pedagógus munkájának színtereit igyekszik meghatározni, ezért nem keverendő össze a manipulatív megjátszással és a drámán belül alkalmazott „Tanár a szerepben” konvencióval sem. Pedagógusként (ahogy az élet szinte minden területén) szerepeket játszunk. Ez alól nem kivétel az iskola sem. Szerepeink megkülönböztetésével elsősorban a pedagóguspálya jellegzetes feladatait szeretnénk meghatározni és különválasztani egymástól.

Vagyunk egy szakterület képviselője, szaktanár, vagyunk osztályfőnökként a csoportért és az egyénekért felelős pszichológus, közösségteremtő, a szünetekben a rendet őrző és a gyerekek biztonságára felügyelő ügyeletes. Kivételes helyzetekben olyan bizalmi ember, barát, aki egy-egy válsághelyzetben sokszor egyetlen menekülési útvonal – legyen szó iskolai konfliktusról vagy családi problémáról. Az iskola életében közösségfelelős, műsor-összeállító, az iskolai programokért felelős személy. Közvetítő a gyerek és az igazgató, a gyerek és a szülő, a gyerek és a másik gyerek között, a gyermek és a világ között – sok esetben helyettesítve a hiányzó szülőt. A példakép, minta, nem ritkán olyan ellenfél, aki kihívást jelent: mindezek együtt a MÉRTÉK, amihez igazodni lehet. Nem feltétlenül kell, hogy ez az igazodás szeretetben is megnyilvánuljon, gimnáziumi éveim alatt a legszigorúbb és a legemberségesebb tanáraink szavait öríztem meg leginkább.

A tanári szerep változásainak bemutatásához Varga Miklósné és Trencsényi László megállapításából indultam ki. (Varga, 1998; Trencsényi, 1988). A pedagógus szerepének változásait bemutatva el kell jutnunk a pedagógus funkciójának értelmezéséig. Mi a feladata ma a pedagógusnak, mi a feladata az iskolának? A tudás „adományozója” és kizárólagos birtokosa, vagy egyfajta útitárs, aki végigkíséri a fejlődő személyiséget a felnőtté válás állomásain? *Az oktatás, a tantárgytanítás, a módszertani ismeretek hangsúlyozását felváltották a reformpedagógusok ellentétes gondolatai, amelyek a gyerekek megismerését, a személyiségnevelést hangsúlyozzák. Az elméleti tudás profilja mellett megjelenik a nevelés művésze szerepkör. A reformpedagógia új pedagógusszerepeket kezdett körvonalazni, melyek napjaink új szerepelvárásaivá váltak.* (Varga, 1998) Az iskola mellett rengeteg olyan impulzus éri a gyermekeket és a fiatalokat, melyek szinte felülírják az oktatási intézmények minden nevelési célrendszerét. *„Az iskola nevelő hatása már eltörpül a tömegkommunikációs eszközök vonzó 'értékközvetítő' hatása mellett.”* (Nagy és Trencsényi, 2012) A sokszínűség nemcsak a szerepek kibővülését, hanem a bizonytalanságot is magában hordozza. A társadalmi szerepek válsága jelentkezik az iskolában is. A változás elbizonytalanítja az iskolát és benne a pedagógusokat is. Ez a megállapítás az elmúlt évek változásaira hatványozottan érvényes.

„Minden változás az eddigi munkát kérdőjelezi meg, és a bizonytalanság sötét színeivel festi át a pedagógus szerepait. Az újabb pedagógiai szakirodalom konstruktív, a hagyományostól eltérő konfliktuskezelési módszerekkel segíti a pedagógust ebben a szerepkörben. Többen a Gordon-módszert alkalmazzák, amely újrafogalmazza a szerepegyüttest. A terapeuta profilú tanár

feladata, hogy személyes kapcsolatot alakítson ki diákjaival, a tradicionális retorziók elhagyásával értse meg őket, keresse az okokat. Az okok megfejtése közben pedig ne a környezetére mutogasson, hanem önmagába nézzen, tudván, a gyerek problémája mindig a pedagógus problémája is. Az új arcú pedagógus önismeretre törekszik, és tudja, hogy nem kerülhető el a személyesség.” (Galicza, 1993).

Tanulás és tanítás a drámapedagógiában az interjúk alapján

„A tanár szerepe a drámapedagógiában”-kérdéskör nem csak a tanár elméleti szerepét vizsgálja a tanulmányok tükrében, hanem a drámatanár funkcióit, szereplehetőségeit is vizsgálja a drámaórán és az iskolán belül.

A drámát alkalmazó tanár nagyon sok biztos tudással megy be az órájára. Tudja, hogy miről szeretne tanítani, vagy inkább mit szeretne együtt tanulni a gyerekekkel, és arról is határozott elképzelései vannak, hogy ehhez milyen formákat fog felkínálni. A dramatikus tevékenységek során a tanulókat sokkal inkább elbizonytalaníthatja az, ha a tanár úgy tesz, mintha érdekelné a tanulók véleménye, de közben komoly erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy az ő erkölcsi normáit fogadja el mindenki – fenntartások nélkül. (Lipták, 2006)

A drámát alkalmazó tanárnak tehát **rugalmasnak** kell lennie mind önmagával, mind pedig a tanulókkal szemben. Ezen kívül nyitottnak kell lennie azokra a (kooperatív) technikákra, melyeket a több évtizedes múltra visszatekintő drámapedagógia (is) a magáénak vall.

A kutatás során interjú készült 10 felsőoktatási szakemberrel a kutatás első részfeladatában, melynek első része a képzésre, a második része a megkérdezett háttérváltozóira vonatkozott. A képzésről készült tanulmányban nem foglalkoztam a háttérváltozókkal, ebben a tanulmányban viszont figyelembe vettem a 10 drámás szakember válaszait is. A második részfeladatban munkatársaim felkerestek 15 gyakorló drámás szakembert. Az így elkészült 25 interjú, ha nem is teljes, de jellemző képet adhat a drámapedagógus-lét jellegzetességeiről, lehetőségeiről, és problémáiról. A tanári interjúkat kiegészítettük a drámapedagógus egy iskolán belüli kollégájával készített interjúval. Ahol ez árnyalja a képet, a *kollégák válasza*ira is kitérek egy-egy kérdéscsoport vizsgálatánál. Az alábbiakban az interjúkérdések tematikus rendje alapján igyekszem összefoglalni a válaszokat.

Végzettségek

Az első kérdéscsoport a drámatanárok végzettségére kérdez rá. Elmondható, hogy mind a felsőoktatási szakemberek, mind az általános és középiskolában tanító drámapedagógusok alapvégzettségükben humán területről indultak. Van közöttük magyar, idegen nyelv, ének-zene szakos tanár, tanító, népművelő, pedagógia és szociálpedagógia szakos szakember. Az a tapasztalatom, hogy a szakirányú továbbképzéseken is elsősorban a humán alapidipomások érzik úgy, hogy a drámapedagógiai tanulmányok hasznukra lennének.

A felsőoktatási intézmények tekintetében (ahol a pedagógusok a végzettségüket szerezték) elég változatos a kép. Mivel a kutatásban a pedagógusok kiválasztásában szempont volt az országos lefedettség, ezért a felsőoktatási intézmények közül szinte mindegyik megjelenik. Mivel sok esetben olyan pedagógusokról beszélhetünk, akik több diplomával is rendelkeznek, ezért meghatározó a megemlített felsőoktatási intézmények között az Eötvös Loránd Tudományegyetem. Drámatanári végzettség tekintetében az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, a Színház- és Filmművészeti Egyetem, valamint a veszprémi Pannon Egyetem dominál. Megjegyzendő, hogy mindhárom képzés egy töről fakad, az alapító Gabnai Katalin kezdte mindhárom intézményben a drámás képzéseket.

A szakmai fejlődést érintette az a kérdéskör, mely arra vonatkozott, hogy elégedett-e a végzettségével, megszerzett ismereteivel, illetve miben szeretne fejlődni. A válaszadók döntő többsége szeretne tovább fejlődni – pedagógusként magam is úgy gondolom, hogy nem is tehetünk mást, folyamatosan, az élethosszig tartó tanulás elvén haladva kell képezni magunkat. Drámapedagógusként ez nemcsak drámás továbbképzéseket jelenthet, hanem új utak keresését a saját munkánkban. Amit keresünk, az az élmény, így elmondható, hogy sok esetben a saját-élményű játék, a vezetetségi élménye is szükséges ahhoz, hogy valaki jó játékvezető (jó drámapedagógus) legyen.

A drámapedagógia mellett a színházi nevelés, a módszertani kirakodóvásárok, színháztörténet, színház-pedagógia, dramaturgia és rendezés területén szeretnének továbbfejlődni az interjúalanyok, megállapítván többen is az örök szabályt: „Egy tanár sosem lehet megelégedve tudásával, módszereivel.”

Arra a kérdésre, hogy a drámatanár tartozik-e valamely drámapedagógusi közösséghez? Alapvetően a Magyar Drámapedagógiai Társaságot jelölték meg a válaszadók (a többség tagja az egyesületnek, néhányan részt vesznek az egyesület életében is, elnökségi tagként, tanácsadóként, szervezőként). Tehát az országos szervezet a legfontosabb szakmai közösségként van jelen a drámapedagógusok között.

Sajnálatos, hogy sok esetben ez a tagság csak az éves nagyprogramokon való részvételben és a tagdíj befizetésében (be nem fizetésében) merül ki. A Magyar Drámapedagógiai Társaság¹⁰ jelenéről, megújulásáról külön tanulmány készül. A hazai drámapedagógusokat összefogó országos szervezet mellett az Országos Diákszínházi Egyesület neve került elő, mint a középiskolai színházi felmenő rendszerben szervező egyesület. Regionális szinten egy alkalommal említik a megyei drámapedagógiai közösséget. Helyi, iskolai szinten pedig több alkotóközösség és iskolai munkaközösség említésére is sor került. Ezeknek a felsorolását azért mellőzném, mert a tendenciákat tudjuk felmutatni és ehhez a típusok felsorolása elegendő.

Mesterek, pályatársak és tanítványok a drámapedagógiában

A második kérdéscsoport célja egyfajta kapcsolati háló létrehozása volt. Bár a minta szűk, mégis, amikor mesterekre, munkatársakra és tanítványokra kérdeztünk rá, a viszonylag széles spektrum mellett voltak állandóan visszatérő nevek, akik a többség pályafutásában meghatározó szerepet töltek/töltenek be. Nyilvánvaló, hogy ez egy olyan (gyakorlatközpontú) szakterület, ahol a pedagógusok jól ismerik saját drámapedagógus kollégáikat. Bemutató órákon, szakmai továbbképzéseken részt véve általában jól ismerik egymás munkáját, így emlékeznek azokra is, akik már nincsenek közöttünk. A mestereknél elsősorban a képzésekben döntő részt vállaló pedagógusok kerültek előtérbe, így kiemelten Kaposi László és Gabnai Katalin neve került elő az interjúk során; több alkalommal említették a következő szakembereket: Debreczeni Tibor, Eck Júlia, Fodor Mihály, Perényi Balázs, Török László, Gyevi-Bíró Eszter, Kiss Tibor, Móka János, Rudolf Ottóné Galamb Éva, Sándor L. István, Tóth Zsuzsanna (TóthZsó), Uray Péter. Mindezek mellett erre a kérdésre a 25 pedagógus még több mint ötven nevet említett,

¹⁰ A Magyar Drámapedagógiai Társaság a drámapedagógia ügyének felkarolása és képviselése mellett a kezdetektől felvállalta a gyermekszínházi ügyét. Az idén XXIV. alkalommal megrendezett a Weöres Sándor Országos Gyermekszínházi Találkozó előtt is kiemelt szerepet játszott a magyar gyermekszínházi mozgalom életben maradásában.

köztük három szakmai közösséget is (Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Káva Kulturális Műhely, Vörösmarty Mihály Gimnázium), akikre szakmailag felnéznek.

A másik hasonló kérdés a kiemelkedő pályatársakra kérdez rá, itt is a megemlítették nagy létszámát (44 fő), valamint a többször megemlített neveket szeretném kiemelni. Többször megemlített nevek: Bethlenfalvy Ádám, Bori Viktor, Debreczeni Tibor, Fodor Mihály, Gyombolai Gábor, Török László, Kiss Tibor, Kovácsné Lapu Mária, Kunné Darók Anikó, Lipták Ildikó, Lukács László, Mezei Éva, Nagy András László, Pallagi Ákos, Pap Gábor, Perényi Balázs, Sereglei András, Tegyi Tibor, Trencsényi László, Vidovszky György, – és még mellettük számos név, melyeket az alábbi névsorban megkülönböztetés nélkül (mester, vagy pályatárs) szeretnék felsorolni:

Angyalföldi Zsuzsa, Baranyai Gizella, Bognár Csaba, Czékmány Anna, Debreczeni Tibor, Dr. Sipos Lajos, Egervári György, dr. Előd Nóra, Erdély Dániel, Fekete Gyula, Fort Krisztina, Fűzfa Balázs, Gabnai Katalin, Golden Dániel, Hajós Zsuzsa, Horváth Éva, Jeney Zoltán, Kalmár János, Kaposi József, Kaposi László, Kardos János, Káva Kulturális Műhely színész-drámatanárai, Keleti István, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ színész-drámatanárai, Kerényi Miklós Gábor, Keresztúri József, Komáromi Gabriella, Kovács Andrásné Rozika, Kovács Áron, Körömi Gábor, Kövi Anita, Kucseráné Kovács Szilvia, Lajos Sándor, Montágh Imre, Nagy András László, Nánay István, Orbán György, P. Kovács Tiborné, Pápai László, Patonay Anita, Pauska Mária, Pintér Márta, Pintér Rozi, Pintér Zsuzsa, Sándor Zsuzsa, Schilling Árpád, Szabolcsiné Orosz Hajnalka, Szakall Judit, Szalai Katalin, Szaunder Erik, Szegő Bori, Szűcs Katalin, Toldi Ildikó, Tolnai Mária, Tóth Zoltán, Vidovszky György, VMG-s tanárok, Wenczel Imre, Zacharia Zita, Zalavári András.

Úgy gondolom, a lista ezen része nyugodtan bővíthető lenne, s ezzel valóban létrejöhet egy kapcsolati háló, melynek célja a drámapedagógusok „nemzetségének” bemutatása. Sokan sokféle köpönyegből bújtunk ki, a meghatározó személyek, azt gondolom, mindenképpen a lista elején található. Sokat elárul a szakmánkról és jellemző az alábbi megjegyzés, melyet az egyik interjúalany fűzött ehhez a kérdéshez. „Pályatársaim? Pályatársaimnak merem nevezni mindazokat, akik jelenleg is aktívan művelik a mesterséget. A drámapedagógusok egymás mesterei, tanítványi és pályatársai egyben. Sokat tanulhatunk egymástól, ha kíváncsiak vagyunk egymásra, bemutatókon, tréningeken, egymás előadásain, szakmai rendezvényeken összefutunk. Nem tudom, hogy az általam megnevezettek tiltakoznának-e, ha pályatársként egy lapon lennénk emlegetve.” (Illyésné Pentz Katalin)

S ha megkérdeztük, essék szó a tanítványokról is. A felsőoktatásban dolgozók épp azokra a kollégáikra büszkék, akik az ő képzésükben/csoportjukban sajátították el a drámapedagógia alapjait, s lettek maguk is e szakma művelői. Sok esetben a felsőfokú képzésekbe óraadóként bekapcsolódnak a gyakorló (általános iskolában vagy középiskolában tanító) drámatanárok, akik gyakorlati tudásukkal előkészítik, gyakorlóléhelyként bekapcsolódva a pedagógusképzésbe pedig elmélyíthetik a hallgatók által megszerzett tudást. A többi drámapedagógus ugyanakkor zavarba jön ettől a kérdéstől. Nemcsak olyan tanítványokat jelölnek meg, akik őket követve pedagógusok lettek, hanem tehetséges tanítványaik közül számos olyan tehetséget, akik színházi pályán vagy más művészeti ág képviselőjeként értek el eredményeket. Az eredmény jelen esetben azt is jelentheti, hogy az illető még a pályán van. Más a tanítvány-tanuló viszony a felsőoktatásban, ahol leginkább közelít a kolléga-tanítvány viszonyhoz, más a középfokú oktatásban, ahol a mester-tanítvány kapcsolat a jellemző, míg az alapfokú oktatásban elsősorban a pedagógus-tanítvány kapcsolat az igazán ideális. Leginkább arra büszkék, ha egy-egy tehetséges diák megtalálja a saját útját, saját közösségét.

Itt is elsősorban a drámapedagógiai alap-szakirodalom az, amit mindenki megemlít, így árnyalva azt a széles szakirodalmi tárházat, melyet Gabnai Katalin szakirodalmi összefoglalója és Trencsényi László kiegészítése tartalmaz. A felsorolt művekből kitűnik az alapvető drámás irodalom szakmán belüli egységes használata – gondolok a Kaposi László által szerkesztett *Színházi Füzetek* sorozat köteteire, a *Játékkönyvtől* Gavin Bolton és Jonothan Neelands meghatározó angol könyvein át a *Drámapedagógiai Olvasókönyvig*, Gabnai Katalin: *Drámajátékok* című, több újraserkesztést megélt, jelenleg hiánycikk kötetére. Szorosan kapcsolódik a drámás könyvtárhoz a társtudományok szakirodalma is, beleértve a szociológia, pszichológia, színházművészet, dramaturgia területét. Itt is érződik a nyitottság és az érdeklődés. Hozzá tartozik ehhez a felsoroláshoz az a halk mondat, hogy a felsorolt művek java részét a „90-es években adták ki, sőt akadnak a '80-as években megjelent kötetek is. Hiányoznak az új szakirodalmi sorozatok és az új fordítások. Helyette az interjúalanyok sok esetben hivatkoznak a Magyar Drámapedagógiai Társaság periodikájára, a *Drámapedagógiai Magazinra*, melynek régebbi számai elektronikus formában elérhetők. A könyvkiadáshoz szükséges források hiánya is okozhatta, hogy csak szakfolyóiratban tudunk újat, frisset olvasni.

Új impulzusokhoz sok esetben nemcsak egy szakkönyv, hanem egy tréning, továbbképzés segítségével jutnak kollégáink, így ebben a kérdésben kaptunk olyan válaszokat, amikor egy tréninget jelöltek meg meghatározó szakmai élményként.

Drámapedagógia az iskolában

Tantárgyak

Főállású drámapedagógussal, az alapfokú művészeti iskolákat és a művészeti szakközépiskolákat leszámítva, ritkán találkozhatunk. A legtöbb esetben a drámapedagógia a drámás tantárgyak mellett az alapszak (mely alapvetően humán tantárgyakat jelent) metodikájába is beépül.

Humán műveltségi területen	Pedagógiai tárgyú órákon	Művészeti tantárgyak, mozgáskultúra	Művészeti iskolákban (ami, művészeti szki és gimn.)
Magyar nyelv és irodalom	Osztályfőnöki órák	Vizuális kultúra	Dráma és színjáték (ami)színjáték
Történelem	Hit- és erkölcsstan	Médiaismeret	Dráma- és színházelmélet
Idegen nyelv	Tehetséggondozó foglalkozások	Ének-zene	Drámajáték/színjáték gyakorlat
Dráma és tánc	Fejlesztő foglalkozások	Testnevelés	Drámajáték
Hon- és népismeret			Színésmesterség gyakorlat (stb.)

Ezek mellett az 1–4. osztályban tanítók kiemelik, hogy a drámapedagógiai módszereket **valamennyi** tantárgy tanítása során be tudják építeni munkájukba.

A kollégák véleménye az, hogy a tantárgyi struktúrában (és azon kívül is) a drámapedagógia alkalmas az önismeret és társas kultúra fejlesztésére, demokráciára nevelésre, segíti a pályá-

orientációt. A tanórákon, csoportmunkákban, szabadidős tevékenységekben. Minden olyan helyzetben, ahol meg kell szólalni, segíti a kommunikációt azzal, hogy egy védett (fiktív, nem éles) helyzetben próbálhatja ki magát a diák. Az iskolai helyzetben a készség- és képességfejlesztő játékok fejlesztik a tanulók figyelmét, emlékezőképességüket, segíthet a képalkotásban, a mozgáskoordinációban, a finommotorikus mozgások fejlesztésében. A csoportos tevékenységekben javulhat magatartásuk, fejlődhet viselkedéskultúrájuk, az együttműködési képességük. Olyan gyerekeknek kifejezetten segítséget adhat, akik más területen pl. segítségre, fejlesztésre szorulnak, de a drámás helyzetekben szerzett sikerélmények oldhatják gátlásaikat, ezzel segíthetik a kognitív fejlődést is.

Tanórán kívüli (extracurriculáris) iskolai programok

Sokan jelezték azt is, hogy a drámapedagógia az ünnepi műsorok elkészítéséhez, más iskolai eseményekhez is nagy segítséget tud adni, egyszerűen az iskola minden nevelési színterén – a hétköznaptól (órák, szünetek, szabadidő, szakkör) az ünnepeken át (évnytitótól évzáróig) és még azon is túl, a szünidei táborokig lehet e módszer segítségével nevelni:

- osztályfőnöki órák
- művészeti órák
- tehetséggondozó foglalkozások
- óráközi szünetek
- délutáni ügyelet
- nyári táborok
- közösségépítő foglalkozások
- projektek
- pályázatok, ehhez kapcsolódó feladatok
- gálaműsorok, ünnepi műsorok
- iskolai események
- színjátszó csoportok
- szakkörök, délutáni szabadidős tevékenységek (pl. kórus)
- iskolaelőkészítő foglalkozások, gólyatáborok (bevezetés az iskolába)
- komplex művészeti programok
- szülői értekezletek / szülők bevonása
- kirándulások
- gyereknapi, falunapi.

Kollégák kiegészítése alapján:

A szaktárgyi órák mellett az osztályfőnöki munkát szinte kivétel nélkül ide sorolták. Ezen kívül a magyar nyelv és irodalom, ének-zene, rajz, idegen nyelv tanítása, környezetismeret, etika, történelem, órákon kívüli tevékenységek közül a szakköröket, az iskolai eseményeket (farsang, gyermeknap) szabadidős tevékenységeket, a nyári táborokat említették még.

Az egyik kolléga találó megfogalmazásában a kérdésre adott válaszok így összesíthetők: „A megfelelő adaptációval bármilyen tanítói-nevelői tevékenységbe beleolvasztható. Ez egy képlekeny terület, ami magán hordozhatja az élmény-, játék-, kalandpedagógia jegyeit is.” (Zuti Krisztián kollégájának megjegyzése.)

Miért a drámapedagógia?

Az interjúalanyok pedagógiai módszertárunk egyik gazdag tárházának tartják a drámapedagógiai eszközöket, melyeket előszeretettel alkalmaznak az alábbi tantárgyi egységekben vagy fejlesztési területeken, még akkor is, ha nincs külön drámaoktatás az iskolában. Lássuk hát a listát, mire lehet jó ez a módszer? *(Dőlt betűvel a tanár kollégák kiegészítései olvashatóak).*

TANTÁRGYON BELÜLI ELEMEEK:

- ráhangolás
- bevonás, lelkesítés
- problémák körüljárása
- értékelés
- változatosabb, érdekesebb, színesebb órák érdekében
- szaknyelv elsajátítása
- tudás mélyítése (sok megközelítési lehetőséget ad)
- élményszerzés (a tudásanyag élményközpontú oktatásához)
- differenciálás (pl. a kreatív zeneoktatás területén)
- mélyítés (megállít, létrejön a megérintettség, katarzist idéz elő)
- feszültségoldás
- együttműködés, kooperáció egymással és a tanárral

FEJLESZTÉSI TERÜLETEK:

- készség- és képességfejlesztés
- személyiségfejlesztés (ön- és társismeret)
- közösségfejlesztés (csoportalakítás, konfliktuskezelés, szociális kompetenciák)
- *kommunikáció fejlesztése*
- *érzelmi nevelés (empátia, tolerancia)*
- *olvasóvá nevelés*
- *élményfeldolgozás*
- *önálló, kreatív gondolkodás fejlesztése*
- *demokráciára nevelés*
- *kreativitás*
- *fantázia fejlesztése*
- *megfigyelőképesség*
- *pályaorientáció*
- *problémamegoldó képesség*
- *nagyobb rálátás a világra*
- *önkifejezés fejlesztése*
- *vezetői készségek fejlesztése*
- *komplex gondolkodás, folyamatok tervezésére való készség*
- *morális, etikai kérdésekre való fogékonyság.*

„A kommunikáció területén belül nagyon fontos a szóbeli kommunikációnk javítása. Magatartást, viselkedést, együtt-dolgozást lehet fejleszteni. Cél, hogy csoportban is tudjanak gondolkodni, ne csak egyedül, hogy csak én vagyok a világon, van egy kisebb csoport, egy nagyobb közösség, aminek része vagyok.” (Mészáros Beáta kollégája)

Látható, hogy a drámapedagógusok mellett megszólaló kollégák még legalább ugyanannyi fejlesztési területet tettek hozzá, mint amennyit maguk a drámatanárok felsoroltak. Ez

azt is jelentheti, hogy néha kívülről nézve sokkal jobban, komplexebben látszódik munkánk eredménye. Rögtön tegyük hozzá, hogy ez csak abban az esetben van így, ha odafigyelnek, vagy pontosabban kölcsönösen odafigyelünk kollégáink munkájára. Ideális az a helyzet, ha az iskolában olyan légkör vesz körül, amely tud kezdeni valamit a hagyományos iskolai tanárszerpeltől sok esetben eltérő drámapedagógusi létezéssel.

A válaszok két oldalról közelítik meg a kérdést. Egyrészt aláhúzzák, hogy a drámás tevékenységek jók a gyerekek szempontjából, az élményközpontúság stb. miatt, ám a másik oldalon jó a tanárnak is, hiszen kilépve a klasszikus oktatási helyzetből maga is felfedező útra indul. Kiemelik a válaszadók, hogy olyanokat is helyzetbe tudnak hozni, akiket a normál tantermi környezetben sokkal nehezebb vagy lehetetlen lenne.

A tananyag élményközpontúvá tételével végül is az iskola életét könnyíti meg ez a tevékenység, fejlesztve a személyiséget, a közösséget és segítve a tananyag kreatív elsajátítását. Idézve az egyik interjúalanyt:

„Csak magamból tudok kiindulni. Gondolom, másoknak is az örömteli tanítási-tanulási folyamat megvalósítása a célja, aminek eredményeként nemcsak tantárgyi tudásukban, hanem a világ megértésében, önismeretükben, emberségükben is gazdagodnak tanítványaink. Valami ilyesmi. Arról sem feledkeznek meg, hogy a drámán mint művészeti ágon keresztül olyan területek érinthetők meg, amit szavakkal, adatokkal, fogalmi meghatározásokkal nagyon nehéz lenne elérni.” (Illyésné Pentz Katalin)

„Valami más legyen, mint a hagyományos tanítási módszerek, helyzetek. Elvezetni a tanulót a saját tudás küszöbéig. Helyzetbe hozás, hogy kérdéseket tudjon feltenni. Aktív, elkötelezett tanulási helyzet létrehozása.” (Török László)

Milyen kompetenciákat fejleszt a tanításban alkalmazott dráma?

- **Együttműködés** (vitakultúra, kooperáció, társas kultúra, több nézőpont érvényesítése, társadalmi részvétel, demokráciára nevelés, konstruktív alkalmazkodás)
- **Mozgásfejlesztés** (térérzékelés, mozgásos/kinesztetikus kompetenciák)
- **Rendszerezés** (lényegkiemelés)
- **Önismeret** (önkifejezés, önértékelés, érzelmek kezelése és kontrollja, attitűdváltás)
- **Előadói képességek** (testbeszéd, szereplés, mimika, verbális és nonverbális kommunikációs elemek tudatos használata)
- **Nyitottság** (odafigyelés, másokra való kíváncsiság)
- **Kreativitás**

Kulcskompetenciák közül:

- **Anyanyelvi kommunikáció** (beszédértés, beszédtechnika, szövegértés, interperszonális kapcsolatok)
- **Szociális és állampolgári kompetencia** (egymásra figyelés, önállóság, konfliktuskezelés)
- **Kezdeményezőképeség** (kreativitás, csoportban való együttműködés)
- **Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség** (érzelmi tudatosság és kifejezőképesség, ön- és társismereti kompetenciák)
- **Hatékony és önálló tanulás** (figyelem, koncentráció, önreflexió, problémamegoldó készség).

A többség erre adott válaszaiban visszakérdezett, hogy „Mit NEM fejleszt a drámapedagógia?”

A válaszok most elsősorban a drámapedagógia azon sajátosságaival foglalkoztak, mely megkülönbözteti a drámaoktatást a színjátszástól, a pszichodramától, a különböző készség- és képességfejlesztő technikáktól.

- A szerep védelmében, biztonságban tudunk vizsgálni helyzeteket, a csoportos tevékenység egyfajta közös elemzésre, közös döntésekre ad lehetőséget, ezzel egy-egy problémát, szituációt több szempontból is megvizsgálhatunk. Kilép a hagyományos iskolai keretből, ahogy a tanár és a diák is a drámaóra idejére új együttműködési szerződést köt, ami kimozdít a hagyományos oktató – tanuló szerepből. Olyan témákkal is lehet foglalkozni, amire a hagyományos oktatási keret nem adhat lehetőséget. Előkerül a dráma definíciója is, amelyben *„a drámajáték azt jelenti, hogy közösen létrehozunk egy fiktív világot, természetesen a drámatanár irányításával, aki a szorító körülményeket adagolja, és ebben a fiktív világban megmerülünk, és valóságos tapasztalatokra teszünk szert.”* (Wenczel Imre idézi Kaposi László definícióját).
- A diákok személyes kötődése sokkal erősebb ezekhez az órákhoz, ezáltal motivációs szintjük is magasabb. (Egy pedagógus véleménye.)
- Esélyt ad gondolkodó és érzékeny emberek felnevelésére.
- *„Élmény-alapú művészeti tanításon keresztül cél az önismeret és a szociális kompetenciák fejlesztése. A drámacsoportos diákjaink visszajelzései alapján a dráma segít nekik konfliktusaik hatékonyabb kezelésében, önismereti fejlődésük okán pedig a sikeresebb pályaaorientációban.”*
- *„Naponta meggyőződöm arról, hogy valóban ’élünk’ a drámafoglalkozásoknak köszönhetően. Hogy az iskola nem marad egy élettől elszakadt információadagoló gépezet. A drámapedagógia minden pillanatban hidat képez, pont ezért motivál és mozgósít a cselekvésre, a gondolkodásra.”*
- *„Olyan szituációba belevinni a diákokat, ahol még nem voltak, de ha egyszer lesznek, akkor lehet, hogy emlékeznek a tapasztaltakra. Az a jó drámaóra, ami nem ér véget a csöngetéssel, hanem viszik tovább és agyalnak rajta. A pedagógia amúgy is elment most a nevelés irányába és arról szól, hogy bizony sokkal nagyobb gondok vannak, mint a tananyag.”*
- *„A drámapedagógia felzaklat, élővé, elevenné akar tenni, aztán rájössz, hogy a rendszernek erre semmi szüksége.”*
- *„A gyerek megtanul reflektív módon élni, tudatossá tesz, válaszokat segít keresni, gondolkodási-, megoldási stratégiákat alakít ki.”*

A drámapedagógia helyzete az oktatási intézményekben

Elsősorban a pedagógusok önértékelésére voltunk kíváncsiak, majd megkérdeztük, hogy mi a véleménye a kollégáknak a drámapedagógus iskolában betöltött szerepéről. A válaszadóknak többségének iskoláiban központi szerepet tölt be a drámatanítás. A nyelvi gimnáziumokban, illetve azokban az intézményekben, ahol rendszeres színjátszó tevékenység van (ezek döntően jó nevű gimnáziumok) beágyazottabb a drámás módszertan. Nem csupán a drámás tárgyú órákon, de az osztályfőnöki órán, egyes konfliktushelyzetekben is kikérik a drámapedagógus tanácsát, véleményét. Fontos pedagógiai cél, hogy a délutáni szabadidejét tudja bent tölteni a diák, biztonságos körülmények között kipróbálva magát különböző élethelyzetekben, a saját osztályával. Itt a drámaoktatásra úgy tekintenek, mint az iskola személyiségfejlesztő tagozatára, amelyben a fejlesztés eszköze a drámapedagógia.

Megjelenik az a hang is, hogy a szavak szintjén fontos a drámaoktatás, amíg „büszkélkedni” lehet vele, amíg pluszpontot ér a versenyen, amíg műsort kell csinálni az ünnepre, amíg bokréta vagyunk az iskola (vagy a tankerület) kalapján. Ugyanakkor a gyerekek és a szülők is érzik, hogy az órákon ennél komolyabb munka folyik. Igen, van, ahol a szülők is nyitottak a játékra. A harmadik helyzet, ahol már nincs dráma tantárgy, megszűnt, pedig korábban volt. A gyerekek érdeklődése a megnehezített körülmények miatt lanyhult. Ha nem az ország egyik legnagyobb drámatanára mondaná, csak legyintենék, így azonban ez is intő jel lehet.

Elfogadottság

A drámapedagógia (és tegyük hozzá, a drámapedagógus) iskolán belüli elfogadottsága még ebben a szűk intézményi mérítésben is változóan minősíthető. Ahol van olyan partner, akivel a drámatanárral együtt tud működni, akkor sok esetben a tantestület is könnyebben elfogadja. Ahol nincs, ott a kezdeti lelkesedés után a nevelőtestület tagjai inkább csak játszadozásnak tekintik az ilyen elfoglaltságot és nem az oktatási-nevelési folyamat hasznos módszertani kiegészítőjének. Ahol az iskolai oktatás 2008 óta kompetencia alapú oktatásra váltott, alapvetően minden tantárgyba beépültek drámás elemek, így ezekben az iskolákban nagyobb is az elfogadottsága.¹¹ A kollégákkal való nehéz együttműködés indoklásaképpen sok esetben az időhiányt hozzák fel (a megnövekedett adminisztratív terhekről, a pedagógusok általános leterheltségéről nem is beszélve), valamint az érdektelenséggel indokolják az együttműködés hiányát.

Ahol megvalósul az együttműködés, ott az alábbi tevékenységeket, folyamatokat említik a kollégák:

- módszertani egyeztetés – játékcseré
- hospitálás, egymás munkájának elemzése, segítése
- pedagógiai helyzetek közös elemzése, útkeresés
- közös alkotás (színjáték, ünnepi műsor stb.).

Kollégák véleménye

Pozitívabb képet mutat a drámapedagógusok mellett megkérdezett kollégák véleménye. Úgy gondolom, hogy ez természetes, hiszen a kiválasztásukban alapvetően a drámatanárral javaslatát fogadtuk el. Ha már egy szövetségese van a pedagógusnak az iskolán belül, akkor ez már segíthet az elfogadásban. Sok esetben ez nem jelenti még egy drámás kolléga jelenlétét, elég a pozitív elfogadás, hogy az a tudás, amit a drámapedagógus bele tud tenni az iskola életébe, változást idézzen elő. Nyilvánvaló, hogy nem univerzális módszerről beszélünk, így nem tud mindenki egyik napról a másikra drámás módszertannal állni a saját szaktárgyához. Vannak olyanok is, akik saját tudásuk fellegettségében nem látják, nem értik a módszer fontosságát, szerepét az iskolában, ők általában a továbbképzéseken sem nyitottak a reformpedagógiai módszerek, vagy általában az új pedagógiai megközelítések, tanári technikák felé. Sokkal fontosabb a kollégák meggyőzése helyett egymás módszerének elfogadása, ami (ahogy az interjúkból kiderül) nem minden pedagógusközösségben természetes.

A válaszok a drámaoktatás iskolai elfogadottságának kérdésében szélsőséges képet mutatnak. Íme, a legjellemzőbb válaszok:

Az első csoportban (3 válasz) a többi kolléga alapvetően nem érdeklődik, ezt vagy az érdeklődés hiányával magyarázza, vagy pedig a tantárgyának speciális követelményeivel.

¹¹ Ez a kompetencia alapú oktatás is csak a köznevelési reformok 2013-as bevezetéséig tarthatott.

A második csoport (2 válasz) válaszaiban a hozzáállás „változó” minősítést kapott. Kiemeltek, hogy történtek kísérletek a tudásmegosztásra, de volt, aki megrettent ettől a megváltozott tanárszereptől.

A válaszadók harmadik köre (10 válasz) alapvetően pozitív légkörről számolt be. Kiemelik az iskola módszertani sokféleségét, tudomásul véve a szakértelem szükségességét, hangsúlyozzák, hogy milyen sok helyzetben lehet a drámát használni. Több esetben is beszámoltak arról, hogy a kezdetben tartózkodó kollégák is a későbbiekben milyen pozitív változásokat éltek át, mára nyitottabbak lettek, látva a drámapedagógia diákokra gyakorolt hatását.

Drámapedagógia az iskola pedagógiai programjában és a helyi tantervben

Az interjúkból egyértelműen kiderült, hogy ahol megjelenik, ott komoly munka van mögötte, hiszen a program módosítását folyamatos egyeztetés és közös tervező munka előzi meg minden esetben, az intézményvezetővel és 2013-ig a fenntartóval egyeztetve.

- Az általános iskolában nem mindig jelenik meg, segít, ha alapfokú művészeti iskola is jelen van az intézményben. Kötelező jelleggel elsősorban az 5–6. osztály Dráma és tánc tantervében jelenik meg a drámatanítás.
- A középiskoláknál a 9. évfolyam tanmenetébe került be kötelezően a Nemzeti Alaptanterv alapján. Az interjúk közül legrészletesebben a pécsi Leőwey Klára Gimnáziumban készült interjú idézi a közösen kidolgozott (drámás) programot.
- „Az iskola pedagógiai programjában kiemelt helyen szerepel a tolerancia és segítőkészség értékeinek közvetítése, az iskola célként fogalmazza meg, hogy az intézményből kikerülő diákok öntudatos, hasznos polgárokká, autonóm és a környezetükért felelősséget érző személyekké, boldogságra képes emberekké váljanak. Ennek érdekében a problémamegoldás, döntéshozatal és a kreatív gondolkodás, valamint az önértékelés és társas hajlam fejlesztését külön kiemeli a program.” (Bujtor Anna interjúja)
- Az Arany János Tehetséggondozó Program részeként, mely hátrányos helyzetű gyerekek számára készült program. Kis falvakból érkező tehetséges gyerekek felkarolását segítő programként készült dráma tanterv, amelyet Wenczel Imre dolgozott ki, és *Az ember és társismeret* program helyett használják.
- A drámapedagógia megjelenhet a kötelező tanórák mellett a magyar nyelv és irodalom, az erkölcsstan oktatásában, valamint szakköri lehetőségként is. Ha van alapfokú művészeti iskola, akkor ez is hatással lehet az általános iskola pedagógiai programjára, nemcsak a színjátékban, hanem pl. a vizuális nevelésben is.
- Ahol kompetencia alapú az oktatás, ott ezen belül jelennek meg a drámás tartalmak.
- A drámatagozatos szakközépiskolákban és gimnáziumokban teljesen más és fontos szerepe van a drámaoktatásnak. Itt magas óraszámban folyik a képzés kreatív mozgás, kreatív ének-zene, beszédtechnika, drámaelmélet stb. tantárgyakban. Az iskola külön figyelmet fordít a drámás és színjátékos versenyeken való részvételre.

És a leginkább előremutató beszámoló egy pedagógiaiprogram-írásban vélhetően jártas kollégától:

„Amiképpen én beleírom.” (Kuszmán Nóra)

Drámás tevékenységfajták, speciális módszerek

Az említés sorrendjében következzenek azok a tevékenységfajták, melyeket a drámatanárok az órákon vagy más szaktárgyi óráikon használnak. (Mellette a szám a tevékenység előfordulását jelzi az interjúk szövegében.

A drámás tevékenységfajta, módszer neve	Előfordulása (db) az interjúk szövegében	Megjegyzés
SZEREPIJÁTÉKOK improvizáció, helyzetgyakorlatok, analóg helyzetek, kommunikációs gyakorlatok (egész csoportban, kiscsoportban, párosan és egyénilag)	17	Szinte természetes, hogy a szerepjátékok különböző fajtáit említik a leggyakrabban. Hiszen ennek rengeteg változata van, másrészt a szereplés, a szerepbe lépés a drámás tevékenységek egyik legfontosabb alapeleme.
JÁTÉKOK együttműködős játékok, szabályjátékok, koncentrációs gyakorlatok, ön- és társismereti játékok	13	Az „A” típusú gyakorlatok népszerűsége az alapozásban, a feszültségoldásban, a csapatépítésben töretlen.
KÖZÖS MEGBESZÉLÉS beszélgetés, vita, reflektálás, elemzés, tanári kérdésfelvetés	11	Sok esetben ezek a megbeszélések ugyanolyan tanári jelenléte kívánják meg, mint a szerepben való létezés. Ott kell lenni, irányítani, tanítani, hogy egymást meg tudjuk hallgatni, el tudjuk fogadni, hogy ne mindig a lehangosabb, legerősebb hangja érvényesüljön.
TANÍTÁSI DRÁMA kontextus-építés, konvenciók használata, fórumszínház technikája, keretjáték alkalmazása	11	A tanítási dráma az interjúk többségében szerepel valamilyen formában.
TANÁR A SZEREPBEN (Teacher in Role konvenció)	10	A játékba vonáshoz, a szerepben létezés megtanításához elengedhetetlenül szükséges módszer, melynek gazdag szakirodalma van.
KISCOPORTOS MUNKA csoportmunka, tervezés	9	Ez a munkaforma az együttműködés és az egymáshoz való alkalmazkodás tanulását segíti. A csoportmunka végeredményét természetesen beszámoló, bemutató követi.
ZENEI GYAKORLATOK zenélés, kreatív zenei gyakorlatok	6	A társművészetek közül a kreatív zenei gyakorlatokat említették a legtöbben.
SZOBORJÁTÉKOK képalkotás, szoborjátékok	5	A szoborjátékok azért fontosak, mert segítségükkel a situációkat jobban tudjuk elemezni, alkalmazkodni egymáshoz.

A drámás tevékenységfajta, módszer neve	Előfordulása (db) az interjúk szövegében	Megjegyzés
SZÍNHÁZI FORMA színdarab-részletek előadása, előadás készítése (nagyobbakkal)	5	A színházi jelenetek és a színházi előadás létrehozása is népszerű elem.
RÍTUSOK foglalkozás-kezdő beszélgető kör, keretjátékok, a megérkezés és a lezárás rítusai	4	A rítusok fontos visszatérő elemei lehetnek a foglalkozásoknak, ahogy az interjúkban megfogalmazták- segítenek megérkezni az órára és lezárni a végén a játékot úgy, hogy a következő alkalommal folytatható legyen.
BESZÉDGYAKORLATOK játékok a szöveggel	4	A beszédtechnikai gyakorlatok, a vers- és prózamonddás játékaik nemcsak a beszédtechnikában, hanem a kommunikációban is segíthetnek.
MOZGÁS táncművészet, mozgásgyakorlatok, kontakt mozgás	3	A mozgásos játékok nemcsak a bemelegítésben, hanem a mozgás felé nyitott – verbálisan kevésbé ügyes gyerekeknek jelenthetnek sikerélményt.
VIZUÁLIS JÁTÉKOK rajz, képzőművészet	3	A drámapedagógia és a vizuális művészetek között rengeteg kapcsolódási lehetőség van. A kontextus építésében is fontos szerepet tölthetnek be ezek a játékok.

Végezetül három interjúból szeretnék idézni, mindhárom a saját módszer lényegéről vall – szinte hitvallás-szerűen.

„Egyéni bánásmód, pozitív visszajelzés, reális értékelés, gyakorlás, ismétlés más-más módon, plusz speciális szakmai módszerek.” (Szalai Katalin)

„Alapvetően játék-, majd gyakorlat-alapú a tanításom, első időben a felszabadult játék élményének megtapasztalása, a szabályok betartása drámajátékos helyzetben, koncentráció fejlesztése. Később improvizációs technikákon és gyakorlatokon keresztül jutunk el a kötött szöveggel való elmélyültebb munkákhoz.” (Varga Rea)

„Szeretek belső képeket alkotni, már az elsősökkel is fantáziavilágban sétálunk. Jó azt megérezni, hogy van bent egy másik világ (több másik világ), aminek utat engedve, számunkra is meglepő dolgok születnek, amit nem az akaratunkkal teremtünk, nem az eszünkkel találunk ki. Fantáziavilág, tele van szokatlan ötletekkel.” (Illyésné Pentz Katalin)

Tudásmegosztás

Az interjú utolsó kérdéscsoportja arra vonatkozott, hogy a drámapedagógus mennyire tudja megosztani a saját tudását, illetve a saját környezetén belül mennyire nyitottak a pedagógusok a drámapedagógiai ismeretek felé. Szerencsére a válaszok többsége pozitív példákat hozott, s azt gondolom, hogy ez nem is történhetett másként, hisz az interjúalanyok kiválasztásakor igyekeztük a szakma legjobb képviselőit megkeresni és felkérni a kutatásban való részvételre.

Annál inkább értékelhető a tudásmegosztás mikéntjének sokfélesége, típushelyezetei, hiszen ezzel kapcsolatban nagyon sokféle választ kaptunk. Kiemelik a más művészeti tantárgyakat (éneke-zene, rajz) oktató kollégákkal való szoros együttműködést, valamint a human tantárgyakat tanítók segítségkérését, akik fel is használják a segítséget pl. az 5. és a 6. osztályban. Nemcsak hospitálnak egymás óráin, hanem egymásnak is tartanak órákat, ha az idő engedi. Néhány esetben a tanórán kívüli beszélgetéseket említik. A dráma az erdei iskolai programokon és az osztálykirándulásokon hatékonyan tud beépülni a programba, és a drámatanárok így meg tudják mutatni tudásukat a saját kollégáiknak is. Van, ahol belső módszertani képzést, műhelyfoglalkozásokat, munkaközösségi továbbképzéseket tartanak egymásnak a tantestületen belül.

Összegzés

A kutatás-fejlesztési tervben abból indultunk ki, hogy a drámapedagógia mint szemléletmód nemcsak a drámaóra keretén belül sikeres, hanem hatékony segítséget adhat más tantárgyak metodikájában is. (H1-hipotézis) A tanári interjúk alapján megállapítható, hogy ehhez nagyon fontos az a nyitott és elfogadó közeg, amiben a drámapedagógus meg tudja osztani tudását a kollégáival, mert ha ez nem történik meg, s csupán a dráma és tánc óra keretein belül marad a módszer, akkor egy kis szigetet alkotunk az iskolai nevelésben, s nagyobb esély van arra, hogy elmosson minket a következő reformhullám. Sokkal fontosabb a terjesztés, hogy minél többen megismerjék munkánkat, és tudjunk módszertani segítséget adni egyes tantárgyak metodikájához, ha értő és nyitott fülekre találunk. A pedagógus szerepének, szerepei változásainak vizsgálatok megállapítható, hogy az a fajta paradigmaváltás, mely a modern tömegkommunikációs társadalomhoz alkalmazkodó pedagógus szerepének, kompetenciáinak meghatározásához vezetett, egyértelmű utat mutat a drámapedagógia módszertana felé.

Feltételezésünk szerint a drámapedagógia pedagógiai stratégiaként is működhet. Segít a tanulási motiváció kialakításában, emellett segíti a személyiségfejlődést, a társakhoz, közösséghez és a munkához való viszonyt, elősegíti bizonyos alapvető készségek és képességek kialakítását és fejlesztését. (H2-hipotézis)

A drámapedagógusok által használt módszerek – nemcsak a drámaórán, hanem más tanítási órákon, illetve az iskolai és az iskolán kívüli élet számos más területén is. Segítheti az egész iskolai életet, a tantestületen belüli szakmai együttműködést, valamint a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok megtalálását, mindezek mellett a tanár-diák kommunikációt (H3-hipotézis). Segítheti – ahol megfelelő nyitottság és fogadókészség van a tantestületben, és elegendő nyitottság azokban a kollégákban, akik munkájára nincs esetleg közvetlen hatással a drámapedagógiai módszertan. Nagyon fontos, hogy azok a kollégák is ismerjék a módszer előnyeit, akik nem alkalmaznak drámapedagógiai módszereket, mert akkor a drámapedagógus kollégák őket elfogadó környezetben létezhetnek az iskolában. Egy drámatanárt nem kell, nem szabad konkurenciának kezelni, pláne nem vetélytársaknak a gyerekekért vívott versenyben. Sokkal alkalmasabbak pedagógiai vitapartnernek, egy új szemléletmód képviselőjével, az iskolai életben előforduló konfliktushelyzetek új szempontú megoldásához, vagy legalább megközelítéséhez.

Ehhez azonban nem biztos, hogy az iskolai továbbképzések, műhelytalálkozók, nyílt órák, szakmai konferenciák elegendő segítséget adnak. Ugyanolyan fontos szerep kell, hogy jusson a drámapedagógiai alapismeretek elsajátításának a tanárképzésben. (H4-hipotézis) Nem csak (és kizárólag) a drámatanárok képzésénél, hanem az általános tanárképzésben is. Jussanak el módszertanilag valamennyi tanárszak ifjú jelöltjei addig, hogy a sokféle módszertani elméleti és gyakorlati megközelítésében találkozzanak a drámapedagógiával is. Nem kell mindenki-

nek drámatanárnak lennie, vagy drámás eszközökkel tanítania, de nagyon hasznos, ha látja, és alkalomadtán el tud jutni a drámapedagógiáig egy-egy probléma, tantárgyi helyzet vagy pedagógiai, nevelési probléma megoldását keresve. Hogy kialakuljon az „*elemző, értelmező munka során kikristályosodott egy közös kiindulópont, szociális problémákra érzékeny, nyitott, gyermek/tanulóbarát, empátikus, toleráns, együttműködő, elmélyült pedagógiai tudással, alkalmazható gazdag tevékenységrepertoárral rendelkező és folyamatos fejlődésre képes reflektív pedagógus ideája.*” (Golnhofer, 2008 In: Pukánszky, 2011)

A felsőoktatási és a közoktatásban készült interjúk alapján megállapítható, hogy nagyon sok előrelépés történt a drámapedagógia hazai elterjesztésében, ugyanakkor minden egyes lépés új helyzetet teremt, és ezekben az új helyzetekben a nyitott és változásra kész drámapedagógusoknak nincs más feladatuk, mint hogy megtalálják az új kihívásokra az új, érvényes válaszokat. Nemcsak a gyerekek között, hanem közvetlen iskolai környezetükben, szülők, kollégák és a vezetőik előtt is.

IRODALOM

- Európai Közösségek Bizottsága (2009): *A Bizottság közleménye a Tanácsnak és az európai Parlamentnek a tanárképzés minőségének javításáról.* Az Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:HU:PDF> (Letöltés: 2015. 09. 12.)
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet.* Keraban, Budapest.
Az élethosszig tartó tanulásról: https://hu.wikipedia.org/wiki/%C3%89lethosszig_tart%C3%B3_tanul%C3%A1s (Letöltés: 2015. 09. 12.)
- Cziboly Ádám, Danis Ildikó, Németh Szilvia, Szabó Veronika, Titkos Rita és Varga Attila (2010): *DICE – A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban.* Dice Konzorcium, Budapest.
- Galicza János és Schödl Livia (1993): *Pedagógusok gubancjai. A lelki egészség megőrzésének lehetőségei a pedagóguspályán.* Korona, Budapest.
- Kaposi László, Lipták Ildikó és Mészáros Beáta (2006): *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében.* Educatio, Budapest.
- Kozma Tamás (1994): *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lipták Ildikó (2006): A drámatanár. In: *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében.* Educatio, Budapest.
- Nagy Ádám és Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban.* ISZT Alapítvány, Budapest.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés.* Osiris, Budapest.
- Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában.* Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
- Papp János (1984): Kiindulópontok a holnap pedagógusának arcképvázlatához. In: *Acta Paedagogica Debrecina,* Debrecen, 75–103.
- Pukánszky Béla (2011): A tanári kompetenciák problémátörténete. In: Albert Sándor, Falus Iván, Kovátsné Németh Mária, Nagy Melinda, Pukánszky Béla és P. Somogyi Angéla (szerk.): *A tanári kompetenciákról.* Selye János Egyetem, Komárom.
- Trencsényi László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában.* Akadémiai, Budapest.
- Trencsényi László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig.* Új Helikon, PTE, Pécs.
- Vajda Zsuzsanna (1997): Kompetencia. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon. II. kötet.* Keraban, Budapest.
- Varga Miklósné (1998): A pedagógusszerepek átalakulása napjainkban. *Új Pedagógiai Szemle,* 1998. 7–8. <http://ofi.hu/tudastar/pedagogusszerepek> (Letöltés: 2016. 12. 12.)
- Vekerdy Tamás (1997): A tanítás tanulója? Szubjektív széljegyzetek. In: *Tani-tani,* 1997. 2. sz. <http://www2.akg.hu/paletta/pedagogia/tani-tani/1997-2/vekerdy.htm> (Letöltés: 2016. 12. 09.)
- Weszely Ödön (1905): *Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban.* Második, teljesen átdolgozott kiadás. Révai kiadás, Budapest. Reprint: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1989.