

drámapedagógiai magazin

a Magyar
Drámapedagógiai
Társaság periodikája
52. szám
(2015/2)

ISSN 1216-1071
Megjelenik évente négyszer.

A szerkesztőség címe:
1022 Budapest, Marczibányi tér 5/a;
telefon és fax: (1)3361361;
honlap: www.drama.hu;
e-mail: drama@drama.hu

Lapunk e számának szerkesztője:
Trencsényi László

Felelős szerkesztő:
Kaposi László
telefon: (28)788714
e-mail: kaposi@drama.hu

Felelős kiadó: az MDPT elnöke

Borító: Hevesi Andrea

Támogató:
A Drámapedagógiai Magazin megjelenését 2015. augusztus 1–2016. június 30. között a Nemzeti Kulturális Alap támogatja



Számlaszámunk, amelyre az érdeklődők befizethetik az éves tagdíjat és a DPM megrendelési összegét: 11701004-20065946

Készült a Pharma Print Kft.
nyomdájában

TARTALOM

Bevezető <i>Kaposi József</i>	2
Egy kutatásról <i>Trencsényi László</i>	2
A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben <i>Eck Júlia</i>	5
Statisztikai adatok <i>Szabó Zsófia</i>	8
Drámapedagógusok az iskolában <i>Körömi Gábor</i>	14



A drámapedagógia a közoktatás intézményrendszerében <i>Keresztúri József</i>	21
Drámapedagógia iskolán kívül <i>Tóth Zsuzsanna</i>	27
Drámaközponttól az intézménynélküliség felé: egy civil szervezet küzdelme a drámapedagógiáért <i>Kaposi László</i>	33
A tanulmányokban felhasznált irodalom összesített jegyzéke	39

A TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 azonosító számú kiemelt projekt keretében az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által kiírt, a Mondolat Iroda Kft. által kivitelezett, dr. Eck Júlia szakmai vezetésével megvalósított „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” kutatási-fejlesztési feladat részeként létrejött tanulmányokból készült válogatás.

Bevezető

Kaposi József

Amikor nagyjából 25 évvel ezelőtt, Debreczeni Tibor szobájában ülve néhányan megalapítottuk a Magyar Drámapedagógia Társaságot, még fogalmunk sem volt, hogy hová fog fejlődni a kezdeményezésünk. Csak annyit tudtunk, hogy tenni szeretnénk valamit, ami segít megerősíteni a drámapedagógia létjogosultságát a közművelődésben és az oktatásban is, így nagy lelkesedéssel nekiláttunk a terület kiépítésének.

Az azóta lezajlott folyamat egyfelől – felülről nézve – sikertörténetként értékelhető. Mára a tartalmi szabályozók tekintetében szinte a többivel teljesen egyenrangú tantárgy lett a Dráma és tánc, létezik dráma érettségi, OKTV, felmenő rendszerű művészeti versenyek, kiépültek a színjátékos alapfokú művészeti iskolák és léteznek egyetemi képzések, sőt formálódóban van egy akadémiai bizottság is a témában. A színházi nevelési társulatok mellé örömteli módon egyre több kőszínház és független társulat is felsorakozott, és indít programokat, melyek keretében az oktatással foglalkozó színházi szakemberek bekapcsolódnak a drámatagozatos képzések gyakorlati feladataiba.

Mindezen sikerek ellenére, a napi gyakorlat felől vizsgálva a folyamatot, úgy érezhetjük, van még tennivalónk. A drámapedagógusok tapasztalatai még ma is a folyamatos küzdelemről, az elfogadottság és az elismertség terén mutatkozó hiányérzetekről szólnak. Keveset tudunk a jelenleg létező színházpedagógiai gyakorlatok közvetett és közvetlen oktató-nevelő hatásairól, illetve arról, hogy az iskolák milyen arányban és milyen hatékonysággal tanítják a tantárgyat.

A TÁMOP 3.1.15. kiemelt projekt „A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” című pályázata éppen azt tűzte ki célul, hogy koordinációs és tudásmentes támogatást biztosítson az eddig elért rendszerszintű eredmények és a napi gyakorlat kapcsolódásainak erősítéséhez.

A kutatás-fejlesztés keretében sor került a drámapedagógia jelenlegi helyzetének feltárására, valamint a kapcsolódó jó gyakorlatok leírására. Ennek eredményeként elkészült egy olyan, a Nemzeti Köznevelési Portálon keresztül elérhető adatbázis, amely (interaktív keresési lehetőséggel bővítve) támogatja a színházi nevelési programok jó gyakorlatainak adaptációját. A pályázati feladat részét képezte a drámapedagógia kapcsolódási lehetőségeinek feltérképezése is a különböző tantárgyi területeken.

A kutatás által biztosított adatok birtokában lehetővé válik, hogy a következő időszak tennivalóira vonatkozóan átfogó stratégiát dolgozzunk ki, és folytassuk a munkát, figyelembe véve azt, hogy az eddigi folyamatokból mi vihető tovább és mit kell újragondolni. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet folyamatos segítséget igyekszik nyújtani a továbbiakban is ezen nem mindennapi terület fennmaradásához és fejlődéséhez egyaránt.

Egy kutatásról

Trencsényi László

Eck Júlia és Körömi Gábor kértek meg, csatlakozzam az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet és a Mondolat Iroda Kft. megbízásából folytatandó kutatáshoz. A *tanúhegy* szerepében követtem fiatalabb drámapedagógus társaim munkáját. Átfogó feltárással bízták meg a csoportot, az rövid idő alatt tisztességgel eleget tett e kérésnek. A TÁMOP 3.1.15-14-2014-0001 számú, *A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért* projekt kutatással kívánta igazolni hipotéziseit: „*A drámapedagógiai szemléletmód nemcsak drámaóra keretén belül sikeres módszer, hanem hatékony segítséget ad más tantárgyak metodikájában is. A drámapedagógia nemcsak az oktatás módszertani eszközeként segíti a közoktatás feladatait, hanem pedagógiai stratégiaként is: befolyásolja a tanulási motivációt, a személyiségfejlődést, a társakhoz, közösséghez és a munkához való viszonyt, elősegíti bizonyos alapvető készségek és képességek kialakítását és fejlesztését, az élményen keresztül történő tanulás bevésés pedig a befogadás mélységét és erősségét. A drámapedagógiai megközelítés segíti az egész iskolai életet, a tantestületen belüli szakmai együttműködést, a tantárgyak közötti kapcsolódási pontok megtalálását, valamint a diák-tanár kommunikációt. A drámapedagógiának ott a helye az általános tanárképzésben is.*”

Korszakhatár? Komolyabb *állami kutatási* megrendelés a drámapedagógia helyzetéről először adatott. A tantervek szempontjából is kulcsév vette kezdetét: belép a Dráma és tánc. Abszolutórium felé haladnak Veszprémben az első mesterszakos drámatanárok. A Drámapedagógiai Társaság elnöke az *intézményesülés szükségéről* beszél. Ez indokolja, hogy a mozgalomnak „nagy öregség” felé haladó középnemzedéke a kutatásra szólító megbízást arra használta, hogy elszámoljon életútjával, küzdelmeivel is.¹ A megbízásnak való megfelelés a bizonyítás kényszerét váltotta ki a kutatókból. Itt a ritka alkalom: világgá kürtölni a bizonyosat: a *drámapedagógiának* a XXI. század gyerek- és ifjúsági életében, a mai Közép-Európa egyszerre premodern és posztmodern viszonyai közepette *nélkülözhetetlen helye* van, közben ismertsége, legitimitása még mindig méltatlanul alacsony. Miközben a pionírok nemzedéke már elveszíti befolyását a folyamatok felett, miközben a terjedés minőségbiztosítás nélkül kockázatos, miközben a közművelődés kritikus helyzetben új szerepeinek lehetőségeit keresi minimális erőforrásokkal, miközben a lezáruló korszakra jellemző civil megoldások oxigén híján kifulladásra vár.

E sorok írója a korszakhatárt a *nagykorúsítás* jelképes határhelyzetének tekinti. Ezért vállalta, hogy a *problémákra, hiányokra is fókuszáló* hangokat erősítse fel a beszámolókból.²

Jelképes kerek évfordulókkal indul ez az írás. *40 éve van jelen* a pedagógiai gondolkodásban az a nevelés-felfogás, mely a hazai szaknyelvben *drámapedagógia* néven honosodott. Többször leírtuk: a színházi világ, a közművelődés felől érkezett. Ennek okai ismertek: a létező szocializmus puhuló korszakában ez utóbbi két szféra hamarabb jutott levegőhöz. A gyermekszínháti mozgalmat frissítő irányzat csoporttá szerveződött. Kereste hazai kapcsolatait. Meglelte. Más, helyét kereső reformpedagógiai gyökereket vállaló alternatívákkal együtt. Kereste nemzetközi kapcsolatait: elsősorban angolszász források alapján fogalmazta meg magát. Történeti önképében hangsúlyos volt a *demokratikus társadalmi átalakulás melletti kiállás*, legitimitációját is ettől az átalakulástól várta.

Újabb évforduló, ezúttal a 20. 1995 őszén lezárta a fél évtizedes vitát, s kormányrendeletben kiadta a Nemzeti Alaptantervet, benne a Művészetek műveltségterületben – nem kis részt a MDPT kiállása nyomán – a *tánc és dráma* műveltségi részterületét. A NAT e változata *kétszintű szabályozásban* gondolkodott: megannyi, sajátos tantárgyi rendszerű helyi tantervet vizionált, de sugallta, hogy e műveltségi részterület önmagában is megáll. Koherens integrált tantárgy képzelődött e program mögé: a *hagyományismeret, a bábjáték, a tánc* szövetségben a *drámával* alkotott elsősorban az érzelmi intelligenciára, kulturális identitásra figyelő tárgyat. Ez nem csupán a közművelődési ihletettség s a *Corvin téri szellemiség, közös bölcső*³ okozata, de az *élő művészeteket* képviselő szakmai szervezetek közös fellépésének eredménye is. A hagyomány és posztmodernitás ötvözetét tartalmazó leírás hatása a *helyi tantervekre nem volt erős*, bár igen gazdag tantervi *kínálat* született, megannyi műhely megjelent a piacon. A reálpolitika jegyében vizionálta a korábbi váltó oktatási kormányzat a *háromszintű szabályozást*, azaz a helyi tantervek direkter befolyásolását. A *modernizációs tartalmakként* értelmezett újdonságok – a *Dráma* és a *Tánc* is – *modullá* rendeződtek, integritáshoz jutottak, kicsi, de fixált óraszámokhoz. E reform műveltségi részterületünket e szabályozási filozófiától függetlenül is érintette: új alkotócsoport a *Dráma* hangsúlyát erősítette fel a tantervi leírásban, egy szigorúbban a modern drámai nevelés normáit, pedagógiai potenciálját jelenítve meg. „Urbánusabb” lett, az autonóm személyiség „megcsinálása” feladatára fókuszált. E *két koncepció* képezi ma is a hazai drámapedagógia két pólusát. A két felfogás *együttesen biztosíthatja a tantárgy kívánatos adaptivitását, pluralitását*, hogy e mezőben biztonsággal rendezkedjenek be autonóm karakterüket felépítő drámapedagógusok. Ez a sokszínűség a *szakma alapértéke*, biztosítva van, hogy az alapkérdésekben vállalt konszenzus mellett ne alakuljon ki merev kánon – mód nyíljon az adott tanulócsoporthoz és tagjainak aktuális fejlesztési feladataira figyelő helyi alkalmazásra. Ezért értékelődik fel az *osztályfőnöki munkában* a drámapedagógia. A drámapedagógia értelmezésének két fókuszát Gabnai Katalin is megfogalmazta e kutatás körében írt tanulmányában⁴. „A *tanítási dráma* központú képzések Kaposi László vezetésével arra vállalkoznak, hogy megismertetnek egy módszerrel, a *probléma alapú rögtönzések drámajátékokkal*, az ezeket előkészítő folyamatokkal, gyakorlatokkal, számtalan munkaformával, mindezek elméleti háttérével. {...} A fenti módszer ismereteket, örömeket ad, új világokat nyit. Büszkén hirdeti magáról, hogy ez a drámapedagógia. Ebben igaza lehet. Majd kijelenti, hogy minden más fölösleg. Ebben van vitám vele. A *mozaikos alapozású képzések*, kezdetben az én vezetésemmel arra vállalkoznak, hogy megértsék és megérezzék, kik jöttek tanulni; megkínálják őket a kultúráközvetítés, művészetközvetítés játékos alapformáival, a művekkel való találkozás lehetőségeivel; közösen felfedezzék a hallgató legerősebb nevelői-művészetközvetítői

¹ A gazdag eszköztársadalmi alkalmazó kutatócsoport további tagjai: Achs Károly, Bujtor Anna, Czékmany Anna, Füsi Anna, Gabnai Katalin, Golden Dániel, Kaposi László, Keresztúri József, Pap Gábor, Szabó Zsófia, Tóth Zsuzsanna.

² A veszélyérzet indikátora, Kiss Tibor drámai *Búcsúlevele* a kutatás időszakában látott napvilágot.

³ Az innovációkat dajkáló Népművelési Intézet székháza.

⁴ A Taní-tani Online folyóirat közli teljes terjedelemben.

oldalát, s azt terhelve, azon át bevezessék őt a drámapedagógia és a színházi nevelés rejtelmeibe; fölmérve és átbeszélve a hallgatók munkahelyi/életbeli szorongatottságát, feladatait, lehetőségeit és reményeit (hiszen ki készség- és képességfejlesztő elsősorban, ki inkább produkciópárti, ki műelemző, ki meg épp a tanítási drámától jön izgalomba), saját boldogulásukhoz választva ki eszközöket, megismertessék őket a színházi nevelés és a drámapedagógia alapjaival, úgy, hogy a kurzus után képesek legyenek alkotócsoporthoz, szakkörök, közösségek alakítására és vezetésére.”

A dráma „fészket rakott” az oktatási rendszerben. Infrastrukturális feltételei? A legképzettebb, legkarakteresebb drámatanárok kiharcolták maguknak a hagyományos térelrendezéshez képest alternatív feltételrendszert.

A legképzettebb, legkarakteresebb drámatanárok képzési útja ma is alapvetően a szakirányú továbbképzés. A második tárgyként választható drámatanár MA-képzés ma is késésben van. Az akkreditáció csapdája: jeles drámatanárok jelentős része távol áll a felsőoktatásra legitimáló tudományos fokozat megszerzésétől, a felsőoktatás minősített oktatói jórészt nem rendelkeznek drámapedagógiai kompetenciákkal. (Több indítási kérelem bukott el: középkori drámatörténezt, nevelésfilozófust drámapedagógiai tárgy oktatására a MAB sem tartott alkalmasnak.) A *Dráma* tanításának feltétele, hogy gyarapodjék a MA szinten végzett drámatanárok száma. Szükséges a drámapedagógia integrációja a *neveléstudományi diskurzusba*. Szauder Eriké az érdem: 1993-ban az Új Pedagógiai Szemlébe írt erről koncepciózus tanulmányt.⁵ Knausz Imre, Nahalka István és Zalay Szabolcs „kézfogásával” a *konstruktivista tanuláselmélet és a drámapedagógia elveinek kapcsolatba hozásával* igazolható a drámapedagógia vonatkozó elismerése.

Van egy, az innovációk kontextusában felvetődő kérdés. Az értők az *alkotó és a közösségi-kooperatív* elemet hangsúlyozzák, *nevelési többletértékként*. Az alkotás elve a *projektmódszerrel* teszi rokonná a drámapedagógiát, még munkaiskola-koncepciók is felidézhetők. Azzal a megjegyzéssel, hogy a drámafolyamat végén (akár produkció, akár nem az) ott a *megélhető alkotás*. S mert a posztindusztriális társadalom a klasszikus munkaiskola-modelleket zárójelbe tette, így a *kulturális szolgáltatás* rendelkezhetik ezzel a motiváló erővel, melyben integrálódnak tanulási folyamatok. A drámafoglalkozás a *hiteles önismeret* élményével megajándékozó projektnak is felfogható. A *közösség* összezavarodott értelmezései közepette pedig az a tényleges kooperáció, amit a drámapedagógia kínál, alapvető lehet. Hozzáteszük: a „*kint megteremtett*” – ha megteremthető – „*harmóniának*”⁶ védett helyen, a csoport tagjainak képzeletében jó értelemben „szimulált” kipróbálása kerülhet sorra.

A kudarcok története túlmutat személyi konfliktusokon, túlmutat fellobbanó szakmai vitákon. Mi az ok? Szóvá teszem a szakértelmiség tájékoztatatlanságát. A drámapedagógia a nevelésügy megannyi más gonddal elfoglalt korifeusában színházat asszociál, a színháztudomány, kulturális politika szereplői számára meg túlságosan pedagógiai. A drámapedagógia diplomáciájában „két szülőjének” szimmetrikus tájékoztatását kell érvényesíteni. A drámapedagógusok – más innovációk képviselőivel – bíztak az innováció önmagának goodwillt teremtő erejében. De forráskivonástól forráskivonásig tántorog az oktatás, feladatkiadások következtek, ádáz verseny zajlik a forrásokért, s a drámapedagógia (mint a mesebeli legkisebb) alig jutott támogatáshoz, oktatáspolitikai kiálláshoz. A versenyhelyzet feltételei nem egyenlők.⁷

Az érdekérvényesítés tagoltságát is érdemes forszírozni. A MDPT, amíg önkéntes erőforrások engedték, próbált tagozatokat/szekciókat működtetni. Ezek elsorvadtak. E sorok írója nem híve a Nemzeti Pedagógus Karnak, de ha ez egy strukturált nyilvánosság fóruma lehet, akkor élni kell a korporatív demokrácia eszközrendszerével (is). Hasonló vízió áll a MTA Albizottsága létrehozási szándéka mögött. Vajon a művészeti iskolák szövetségébe kellőképpen integrálódik-e a drámapedagógia? (A művészeti iskolákat minősítő ceremóniában a MDPT elismerten kivette a részét, lesz-e még oly modell, mely a minőségértékelésben civil kontrollt vesz igénybe?)

A kutatás kollektív emlékezetet mozgósító feladata teljesült. Perspektívák felé fordul figyelmünk. Reménykedve? Aggódva? A DPM szerkesztője felkért, hogy a kutatási beszámolókat „első olvasójaként” szerkesztsek különszámot a periodika számára. Örömmel vállaltam, bár önsanyargató feladat volt a lehetséges terjedelemhez ragaszkodni. Köszönet a szerzőknek, hogy beletörődtek a rövidítési javaslatokba⁸. (A szerk.)

⁵ Nem feledkezünk meg Gabnainak elsőséget élvező kőtetéről. 2001-ben megjelent elvi jelentőségű írása a hazai recepcióról szól hitelesen.

⁶ József Attila toposzára utalok.

⁷ A melléállítás „fékelt habzásában” szerepe van annak, hogy a drámapedagógia (nem politikailag, hanem filozófiailag) liberális forrásokból ered, s ez az ethosz kevésbé érdekli a technokratákat, de kevésbé érdekli a „nemzeti identitásnak” feltétlen prioritást igénylő konzervatívokat is.

⁸ Az OFI-nak szándékában áll a teljes dokumentumok közreadása. Achs Károly és a Pap-Golden szerzőpáros tanulmányai az osztályfőnöki munkáról, illetve a színjátszásról – a tervek szerint – a DPM más számában jelennek meg.

A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben

Eck Júlia

A drámajáték mára ismert fogalom. 1995-ben megjelent a NAT-ban, s meg is tartotta a tantárgyképző tartalmak között elfoglalt helyét. A dráma nemcsak egy a tantárgyak közül.

A pszichológus Pinczésné Palásthy Ildikó írását idézve: „a személyiségfejlesztésnek olyan módszere, amelynek során az egyén ismeretei, készségei, képességei, társas kapcsolatai a nevelő (drámatanár) által irányított, csoportban végzett, közös dramatikus cselekvés révén fejlődnek. (...) a drámapedagógia a játéknak (...) személyiségfejlesztő hatását aknázza ki, közben közösség jellegű és célzatú is. (...) Fejlődik empátiás képességük és toleranciájuk, s így a közösségi létezésben a mellérendelési viszony, a másik személyiségének és nézeteinek tisztelete lesz természetes. A játékokban való részvétel hatással van a szereplők szociális pozíciójára és a szociabilitásra.” „*A kreatív dráma kísérlet a tudás személyessé tételére. Kulcsfogalmi: szerep és azonosulás. (...) interakcióba lép a tanuló saját személyisége és a karakter, amellyel átmenetileg azonosulnia kell, és jó esetben bekövetkezik a helyzetben rejlő probléma belsőleg átélt megértése*” – fogalmazott a didaktikus Knausz Imre. Egy más megközelítés gimnáziumom igazgatójától, Porogi Andrásról származik, aki *kultúráról* szól a dráma iskolai jelenléte kapcsán. Doktori dolgozatomban *pedagógiai stratégiának* neveztem a drámapedagógiát, mert nemcsak drámaórán dolgozunk drámatanárként, drámás módszertannal gondolkodunk más tárgy esetében és bármely munkaterületen, a dráma módszertanát iskolai életünkben rendszerként alkalmazzuk több területen. Minden tevékenységünkben elsődleges a diákok aktív, cselekvő tanulásra, önálló, felelősséggel és közösségi együtt-munkával járó feladatokra ösztönzése.

Közel három évtizede dolgozom a köz- és felsőoktatásban s a felnőttképzés területén. A drámajáték nyújtotta lehetőségeket alkalmazom magyar nyelvtan- és irodalomórákon, dráma- és kommunikáció-foglalkozásokon, színjátszásra való felkészítésben, egyetemisták képzésében, tanárjelöltekkel folyó munkában és pedagógus-továbbképzésen. Napi tapasztalatom, hogy drámajátékkal az iskolai munka jellegében és minőségében újítható meg.

Azok a gondolatok, melyekből a drámapedagógia szemléletmódja táplálkozik, nem újkeletűek. Neveléstörténeti könyvekből tudjuk: már Hellászban volt *akadémia*, ahol a kérdés tudása fontosabb volt a passzív befogadásnál. Rómában az alapkészségeket *ludusban* tanulták a gyerekek. A ludus jelentése: kellemes elfoglaltság, játék. Comenius Patakon írta a *Schola Ludust*, ebben a *szerephez lépés* is megjelent. A jezsuita iskola-drámákon s Csokonai működésén keresztül követve a neveléstörténet drámás kezdeményezéseit a *reformpedagógiai* mozgalmakig jutunk, melyek a Herbart pedagógiájához kapcsolódó és a XIX. század végére uralkodóvá vált szemlélet ellenében jöttek létre. Hazánkban a hatvanas évek végétől kaphattak teret kísérletek, melyek a – helyüket kereső *drámapedagógusok befogadásával* is – a drámapedagógia szempontjából is jelentősek. 1969-ben indult Szentlőrincen kísérlet Gáspár László irányításával, 1971-ben kezdődött Zsolnai József nevéhez köthető komplex program kidolgozása.⁹

Drámapedagógia a közoktatásban

Tudjuk, hogy a gyerekek tanulása jórészt játékban valósul meg. A mai közgondolkodás ettől eltér. Kritikusai szerint iskoláinkat még mindig herbarti terek uralják. Gyermekeinket 6 éves kortól kényszerítjük iskolapadba, legalább tíz évig napi 6-7 órában zárjuk őket a tanterem, a szűk tér rabságába. A tanterem a tábla felé forduló, tanárra fókuszáló elrendezésű, a diákok egymás tarkóját láthatják, a köztük lévő kommunikáció illegális. Azonban mára sok minden változott. A gyerekek egyre kevésbé látják értelmét a tananyag-halmaz elsajátításának. Bármely ismeret megkereshető az interneten, ez számukra az ismerkedés, kapcsolattartás és a szórakozás legfontosabb terepe is. A folyamatosan, egyidejűleg érkező ingerek felgyorsítják, le is egyszerűsítik a kommunikációs folyamatokat, a befogadás rövidebb idő alatt, rendszerint egyszerre több szálon zajlik. A gyerekek képesek figyelem-megosztásra, reakcióidejük gyorsabb, de nehezebben összpontosítanak, és csak intenzív ingerekre reagálnak. Hagyományos módszertannal nehéz kiváltani motivációt. Segít, ha a diákok részesei lehetnek az óratervezésnek, befolyásolhatják, mi történjen az adott időben. Jó, ha mozoghatnak, kommunikálhatnak egymással. A kommunikáció intenzívebb és hasznosabb lehet kics csoportban, nevelési céljaink jobban érvényesülhetnek személyes dialógusokban. Ebben a formában a tanár az ismeretek elsajátításában partnerré

⁹ Csalog Judit, Gesztesy Zsuzsa előbbiben, Mezei Éva, Tornyai Magda, Granasztói Szilvia, Novák Géza Máté utóbbiban juthattak feladathoz ezen innovációk hőskorában.

válik; nem veszi le a gyerek válláról a munka felelősségét, csak segít a cél elérésében. A diákok részt vállalnak saját tanulásuk folyamatában, bevonódásuk döntéshelyzeteket kínál, jelenlétük intenzívebb, megértésük mélyebb, tartósabb. Fontos, hogy játékos, kellemes, intenzív élménnyel járó együttlétet kínálunk nekik – és saját magunknak is. Drámás eszköztárral zajló tanórán megküzdhetünk a nehézségekkel.

A közoktatás számára készült tantervek egyik első anyagát Gabnai Katalin készítette. E tanterv 12 évfolyamra szól, az 1-3. évfolyam az „Előkészítő évek” időszakát jelentette, míg a 11-12. évfolyamon fakultációként már a drámajáték-vezetői ismeretekkel ismerkedhettek a diákok. A drámapedagógia 1995-ben megjelent a NAT-ban. A tánc és dráma a Művészetek műveltségi terület részeként helyezkedett el a tantervben, az énekzene, a vizuális kultúra és a mozgókép-kultúra és médiaismeret társaságában. Az első NAT-hoz több „minta-tantervi ajánlás” is született, ezek ismertetésére a DPM-ben 1997-ben került sor.

2001-ben az új kerettantervi rendszerben a tánc és dráma heti egy órát kapott az 5. és a 9. évfolyamon az általános és középiskolákban. A tárgy oktatható volt önálló tantárgyként vagy más tárgyakba integráltan, azonban tananyaga az iskolák számára kötelező volt. Széles körben ismertté vált a dráma az ország iskoláiban, helyet talált az iskolák sajátos arculatát megfogalmazó pedagógiai programokban is. A drámát tartalmazó részterület (Kaposi László munkája) dráma és tánc néven megváltoztatta a 95-ös koncepciót. A 2003-ban megjelent NAT-változatban megjelennek a kulcskompetenciák. A 2007-es NAT alig változtatott a 2003-as szövegen. A NAT 2011 hangsúlyozta a tanulók cselekvő részvételének fontosságát. Megfogalmazta a *mindennapos művészeti nevelés* szükségességét is. A kerettantervben kötelezően választható tárgy lett az 5. és 9. évfolyamon.

Először a drámatagozatos iskolákban, majd abban a néhány általános tantervű középiskolában is, ahol megvalósulhatott a drámaoktatás két éven át heti 2 órában, a 2000-es évektől megjelent a dráma *szabadon választható* érettségi tárgyként, követve az elsősorban drámatagozatos gimnáziumok (pl.: a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium, a szentesi Horváth Mihály Gimnázium, a debreceni Ady Gimnázium) által kialakított hagyományokat. Követelményrendszere tartalmazott elméleti és gyakorlati feladatokat. 2005-től következett be változás a kétszintű érettségi vizsgarendszer megjelenésével: a dráma *választható* érettségi tárgy lesz közép- és emelt szinten. A kétszintű érettségi vizsgaleírás és a részletes vizsgakövetelmények kidolgozásában nagy szerepe volt Kaposi Józsefnek és munkatársainak. A dráma érettségi vizsga elméleti követelményei a *színház- és drámatörténet, színház- és drámaelmélet, színházi műfajok témáit ölelik fel*. A gyakorlati ismereteket tekintve az érettségi követelmények az alábbi témák köré csoportosulnak: drámajáték, színjáték, tánc- és mozgásszínház, bábjáték, beszéd, vers- és prózamondás, daléneklés. Mindig jelentkeztek felkészült, jól motivált, jó kedvvel érettségizni kívánó diákok, több régióban is működtek emelt szintű vizsgát bonyolító vizsgahelyek. Az utolsó emelt szintű dráma érettségi vizsgákra 2010 őszén került sor. Középszinten szabadon választható tárgyként jelenleg is érettségizhetnek a diákok. 2015 májusában 37 helyszínen 224 vizsgázó tett középszintű írásbeli vizsgát.

Az első, közoktatásban zajló országos drámaversenyt a Theatrum Scholae Alapítvány égisze alatt szervezte Kaposi József, Eck Júlia, Bujtor Anna és Knuth Barbara 2008-ban, ez az ODTV. A verseny minden évben egy színház- és drámatörténeti korszak feldolgozását tűzi ki célul. 2010-ben lett a dráma az OKTV tárgya. E verseny is három fordulóból áll: írásbeli feladatsor megoldása után a továbbjutókat választható feladat várja, a döntőn a 20 legjobb diák szóbeli kérdések, gyakorlati egyéni produkciók és páros improvizációk alapján méri össze tudását. A versenynek 2010 óta a Petőfi Irodalmi Múzeum ad otthont. Az OKTV eredményei mégsem számítanak plusz pontként a felvételi vizsgákon. 110 és 130 közt mozog a jelentkezők száma.

A közoktatásban a dráma megjelenésének megmutatására drámapedagógiát tanult hallgatók munkáit idézem. A tantárgypedagógiák terén a magyar nyelv és irodalom tantárgy témaköréhez sok szakdolgozat kapcsolódik. Tóthné Kiss Gabriella *Magyarórák feldolgozása drámatechnikával a felső tagozaton* című szakdolgozata (ELTE PPK, 2008.) részletesen Móricz Stipendium című novelláját dolgozza fel. Szabolcsi Marcell a felső tagozat irodalomóráiról ír (*Drámapedagógia és irodalomtanítás kapcsolata – alkalmazott drámajátékok a 7. évfolyamon*, PE, 2013.), Petőfi, Mikszáth és Shakespeare műveivel mutatja be elgondolásait. Kiss Zsuzsanna kortárs művekre fókuszál (*„A láthatatlan labda” – kortárs irodalmi művek elemzése drámatechnikákkal*, SZFE, 2009.). Elképzeléseit tankönyv formájában is közreadta. Nedermann Katalin (*Mikszáth Kálmán novelláinak megközelíthetősége drámás módszerekkel*, PE, 2015.) a 11. évfolyamosok felé fordul. Török László, sokat publikáló drámatanár, a Pannon Egyetemen diplomázott. Szakdolgozatában (*Találkozás a verssel – versmegközelítési technikák, verstanítás a drámajáték eszközeivel*, PE 2015.) irodalomesztétikai kérdésfelvetésekkel alátámasztott drámás interpretációkat olvashatunk. A nyelvtanítás új lehetőségei jelennek meg Lengyel Orsolya munkájában (*A magyar nyelvtan tanítása az 5. osztályban drámapedagógiai módszerekkel*, PE 2015.). Schmidt Katalin Ágnes az angol nyelv tanításának drámás lehetőségeit mutatja be (*Dráma a nyelvtanításban*, PE 2013.). Laufer Péter szakdolgozatában (*Dramatikus elemek az angol nyelv oktatásában*, PE 2015.) lehetőséget mutat a folyamatdráma alkalmazására hatodikosokkal. Tóth Sarolta (*Dramatikus technikák a német nyelv tanításában*, PE 2012.) szakdolgozatában gyakorlatgyűjtemény található, elsősorban

kezdő nyelvtanulók játékaiból. Hadrik Zita munkájában (*Drámajáték a nyelvoktatásban – egy francia módszer olaszórán, az Immeuble*, PE, 2012.) a globális szimulációt mutatja be. Szajkó Ottília a drámajáték felhasználásának Mezei Éva hagyományozta alapjait követi (*Drámapedagógia a történelemtanításban*, SZFE 2008.), gyakorlatait a reformkori történelem tanításaihoz kapcsolja. Pallagi Ákos szakdolgozatában (*A középiskolai ének-zene oktatás megújításának lehetőségei*, ELTE PPK, 2008.) a drámajátékot az iskolai éneklési kedv vizsgálásával köti össze. Balla Istvánnak módja volt általános és középiskolai korosztállyal is kipróbálni azokat a lehetőségeket, melyekkel az erkölcsan és etika órák drámajátékos megközelítése valósítható meg (*A tanítási dráma alkalmazása az etika tantárgy oktatásában – elsősorban a xenofóbia témakörében*, PE 2014.). A nevelés, kompetencia-fejlesztés témájával foglalkozó szakdolgozatok közül kiemelkedik Fodor Éva munkája (*Ön- és társismeret fejlesztése a színjátszó csoportok munkájában*, PE 2012.) középiskolás csoportoknak szól. Berényi Márta dolgozatának is itt a helye (*Szociális kompetencia fejlesztése drámapedagógiai módszerekkel*, PE 2013.) Zsigmond Ottília (*Drámapedagógia a kompetenciafejlesztés szolgálatában*, PE 2012.) iskolaelőkészítő foglalkozás-sorozatot ismertet. Kármán Tünde egy drámatábor tervezetét dolgozta ki (*József és világa*, ELTE PPK, 2008.). Füsü Anna színházlátogatásra felkészítő és azt élményt feldolgozó, foglalkozástervet készített (*Színházpedagógia az osztályteremben – Tartuffe*, PE 2015.). Sági Zsuzsa a fórum-színházat tanulmányozta (*Boal fórum-színházi technikáinak alkalmazási lehetőségei a középiskolában*, SZFE 2009.). Bujtor Anna dolgozatában (*Dráma a múzeumban*, SZFE 2010.) a múzeumpedagógia és a drámapedagógia találkozik. Az említett munkákból látható: *gyakorló pedagógusok fogalmazzák meg azokat az utakat, amelyekben perspektívákat találtak.*

Műhelyek a drámapedagógia helyének és a közoktatásban betöltött szerepének erősítéséért

A dráma szakos tanároknak sok esetben nincs szakos kollégájuk a tantestületben. Ezért fontos a szakmai együttlétek, beszélgetések terepének biztosítása, egymás tevékenységének megismerése. Ennek legfontosabb szervezője a MDPT. Rendezvényeinek hagyománya és sok résztvevője van. Azonban ma már több felsőoktatási intézmény is szerepet vállal drámapedagógiai események szervezésében, és más szakmai műhelyekben is zajlik ilyen munka. E műhelyek egyike a Keleti István Alapfokú Művészeti Iskola és Művészeti Szakközépiskola (KIMI), amelyet 1998-ban Kaposi József, Keresztúri József és Uray Péter alapítottak. Az intézmény kezdetben a Vörösmarty és a Pesti Barnabás Gimnáziumok drámatagozatos képzését fogta össze, amelyhez később csatlakozott a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium Eisner Éva, majd a debreceni Ady Endre Gimnázium Várhalmi Ilona, illetve a szentesi Horváth Gimnázium Keserű Imre vezetésével. A későbbiekben az intézetnek győri tagozata is alakult a Kazinczy Ferenc Gimnáziumban Tóth Szilvia vezetésével, illetve az alapfokú drámás képzési profil kiegészült OKJ-s színész szakképzéssel, amely lehetőséget teremtett az intézmény középiskoláiban tanulók számára az érettségi utáni továbbtanulásra. A színész szakképzés az intézményben duális rendszerben került kialakításra, hiszen a színész gyakorlatok a Novák János irányításával működő Kolibri Színházban, a Márta István igazgatta Új Színházban, illetve a Csányi-Alföldi-Seres irányítású Bárka Színházban zajlottak. Ennek révén korábban nem tapasztalt szerves kapcsolódás alakult ki a drámapedagógusok és a hivatásos színházi világ oktatással foglalkozó szakemberei között. Nagyrészt a KIMI tanáraiból álló kollektíva hozta létre a máig egyetlen drámatankönyvet is az általános iskolát számára.¹⁰ A könyv jelentőségét az adta, hogy a drámás képzés különböző területeinek szakemberei (pl. beszéd: Fort Krisztina, mozgás: Uray Péter) olyan tankönyvet készítettek, amely biztos szakmai támaszul szolgálhatott az iskolai gyakorlat számára. Gabnai Katalin józsefvárosi Grundja is fontos centrum, otthont ad drámás találkozásoknak, képzéseknek is. Fontos hely az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola. A drámapedagógia témájából egy kivétellel (Zalay Szabolcs) itt születtek doktori dolgozatok (Eck Júlia 2006, Novák Géza Máté 2011, Tölgyessy Zsuzsanna 2012), jelenleg is többen folytatnak itt drámapedagógiai tárgyú kutatásokat Trencsényi tanítványaiként (Honti György, Csobánka Zsuzsa, Körömi Gábor, Szijjártó Adrienn). Fontos műhelyként említem az ELTE BTK-t. Az 1990-es években a Sipos Lajos vezetésével működő Alkalmazott Irodalomtudományi Szakcsoport segítette az általa kreatív drámának nevezett módszer elfogadtatását. Később Cibula Katalin és Raátz Judit docensek vállalták a feladatot. Rendszeres kapcsolatban állnak drámát alkalmazó iskolákkal, drámapedagógusokkal, szerveznek hospitálásokat, szakmai beszélgetéseket, konferenciát.

Drámapedagógia a felsőoktatásban

Gabnai Katalin a nyolcvanas években elkészítette a drámatanárképzés tervét. Az elfogadtatásért való harc évtizedeket vett igénybe, Gabnai 14 változatot készített a tantervekből különféle felsőoktatási intézmények számára. Akinek ma drámapedagógus diplomája van, biztosan szakirányú továbbképzésen szerezte.

¹⁰ Fort Krisztina, Kaposi József, Nyári Arnold, Perényi Balázs, Uray Péter (2002, 2009, 2012): *Dráma és tánc* 5-6. évf., Apáczai Kiadó, AP 564 (2002), AP 050702 (2012). Alkotószerkesztők: Kaposi József, Pálfi Erika

Azt a folyamatot mutatom be, amely a veszprémi Pannon Egyetemen zajlott az elmúlt 5 év során. A Színháztudományi Tanszék vezetője, Pintér Márta Zsuzsanna kereste meg Gabnait, és fogalmazta meg drámapedagógiai képzés iránti nyitottságát. Először 2010-ben dráma- és színházpedagógia szakirányú pedagógusképzést indítottunk el. Ezt követte 2011-ben a BA szakosok számára hirdetett drámajáték specializáció (ez a képzési forma azóta megszűnt), majd a drámapedagógia-tanári MA képzés akkreditáltatása két féléves, egyszakos változatban pedagógusok számára és öt féléves, kétszakos változatban BA diplomával rendelkezők számára. Drámapedagógia-tanári MA képzés először 2012 szeptemberében indult nappali és levelező formában második szakként. Mindmáig a Pannon Egyetem az egyetlen intézmény, ahol ilyen *tanári diplomát* lehet szerezni. A képzés oktatói a drámapedagógus szakma jelesei.¹¹

Alkalmazkodva az osztatlan tanárképzéshez az OFI műhelyében megszületett egy osztatlan képzési forma képzési és kimeneti követelményrendszere is. A kormányrendelet a tanárképzés rendszeréről¹² megnevezi a művészetek műveltségi területen a dráma- és színházismeret-tanári 4+1 éves tanári szakot, mely 2013 szeptemberétől vált indíthatóvá azokban az intézményekben, ahol folyt ilyen jellegű mesterképzés korábban. Elindeztünk. Nincsenek „előadásaink”, az elméleti ismereteket is gyakorlatba ágyazottan tanítjuk, sok óraadó tanárral dolgozunk, akik különféle drámajátékos megközelítések szakemberei, mindannyian drámapedagógiai eszköztárat használunk a tanítás folyamatában. Mozgásra alkalmas térben tömbösített órarenddel dolgozunk. A mi diákjaink *nem hallgatók*: a foglalkozásokon cselekvő részvételt várunk el.

A dráma mint oktatási eszköz és fejlesztő tevékenység még mindig nem kapott méltó helyet az *általános tanárképzésben*. Olykor választható órán találkozhatnak vele hallgatók. Pedig a drámapedagógia eszköztárával a pedagógusképzés több fontos területén jelentős eredményeket lehetne elérni. A drámás készség- és képességfejlesztés, kommunikációs tréningek, helyzetgyakorlatok, szituációs játékok a tanári kompetenciafejlesztés, szakmódszertani fejlesztés hasznos eszközei lehetnének. A tanárjelöltek megfogalmazzák: sokat segítenek a módszerek személyes módszertanuk kialakításában. A nyilvánosság túsítésére legjobb eszközök a különféle produkciós helyzetek. Mikrotanítás során szerephelyzetben élhetik át, mit érez egy diák tanítási órán, és hogyan reagálnak ők tanárszerepben. Mindenekfölött fontos helye van a „drámás gondolkodásmód” megismerésének: a történetek, konfliktusok, helyzetek, döntések megvilágítása a dráma eszköztárával, a saját élményű tanulás megtapasztalása, a belülről (szerepből) folytatott ismeretszerzés folyamata és ennek oktatási lehetőségei elengedhetetlenek egy korszerű szemléletű pedagógus módszertanából, hiszen a diákok érdeklődésének felkeltése, aktivitásra serkentése nélkül ma nehéz feladat. Végzett hallgatóink munkáiból egyet emelek ki tanulmányom zárásaként: a szerző – Kadosáné Vincze Valéria – *főiskolai* kurzusain alkalmaz drámapedagógiát.¹³

Statisztikai adatok

Szabó Zsófia

Az 1993. szeptember 1-jén hatályba lépett törvény a közoktatásról az oktatásért felelős miniszter és a Kormány szabályozási feladatai között határozta meg a statisztikai adatszolgáltatás körét és rendjét.¹⁴

A drámapedagógus végzettségük jelenlétét területi bontásban mutató táblázatok adatai¹⁵ Budapest vezető szerepe mellett a hátrányos helyzetű területek kiemelkedő jelentőségét mutatják.

Drámás szakképzettséggel rendelkező pedagógusok az általános iskolai nevelés-oktatásban

Az általános iskolai feladatot ellátó 2325 intézmény közül 687 iskolában dolgozik a rendszerben *szakképzettség* címszó alatt – a rögzített adatban „*dráma*” szó szerepel – valamilyen drámapedagógus alapidomával rögzített tanár. Ez az intézmények 29,54%-át jelenti. 486 iskola 1 fő (486 fő), 134 intézmény 2 fő (268 fő), 42 általános 3 fő (126 fő), 16 darab 4 fő (64 fő), 7 intézmény 5 fő (35 fő), 1 iskola 6, illetve 7 fő drámás végzettségű

¹¹ Azóta a drámapedagógia-tanári MA szak sorsa megpecsételődött. Módosult a felsőoktatási törvény, a tanárképzés területén visszaállítva a kétszakos, osztatlan képzési formát.

¹² Magyar Közlöny 2012. évi 131. szám, 22315-22324.o.

¹³ „(...) e módszernek alkalmazása a felsőoktatásban elengedhetlenül szükséges egyrészt a hallgatók személyiségének gazdagításához, önismeretük szilárdításához, másrészt ezzel az ismeretmegközelítési móddal megismerkedve hallgatóim leendő tanítóként munkájuk során a drámapedagógia eszközeivel erősíthetik, hatékonyan fejleszthetik diákjaik személyiségét, s hozzájárulhatnak ahhoz, hogy cselekvő, sokszínű, érdekes, érzékeny fiatalok kerüljenek ki az iskolapadokból. (...) A drámajátékok módszereinek alkalmazása, oktatása egyenesen követelmény kellene, hogy legyen a felsőoktatási intézményekkel szemben.” Kadosáné Vincze Valéria (2008): Egy magyar lovagregény a XVII. századból – és a drámajáték. ELTE PPK.

¹⁴ Az adatbázist, a teljes iskolai statisztikát a tanulmány teljes változata tartalmazza.

¹⁵ A táblázatok a kutatás archívumában.

pedagógust foglalkoztat. A 687 általános iskolában összesen 992 drámapedagógus szakképzettsgű pedagógus van jelen. Ez az általános iskolai pedagógusok 1,31%-a. A legtöbb drámatanárt foglalkoztató intézmény a kőbányai Janikovszky Éva Magyar – Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és a budakeszi Széchenyi Általános Iskola.

Drámás szakképzettsggel rendelkező pedagógusok az általános iskolai nevelés-oktatásban, területi bontásban

Mind a drámapedagógusokat alkalmazó intézmények száma, mind a drámás alapidiplomások létszáma és aránya tekintetében Budapest rendelkezik a legnagyobb volumennel (113 intézmény, 152 fő). A második és harmadik helyet két hátrányos helyzetű terület – Borsod-Abaúj-Zemplén (70 intézmény, 115 fő) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (66 intézmény, 107 fő) – foglalja el. A drámapedagógus végzettségű tanárokat alkalmazó általános iskolák számának és a megye összes hasonló intézményszámának összevetésekor a főváros elveszti vezető szerepét, Komárom-Esztergom megyében az általános iskolák majdnem fele (47,37%) rendelkezik dráma szakképesítésű munkavállalóval. Zala (43,59%) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (40,99%) megye is 40% feletti mutatókkal rendelkezik. A legkevesebb drámás diplomával rendelkező tanárt foglalkoztató megye Tolna (7 iskolában 8 ilyen pedagógus). A megye általános iskoláinak számához viszonyítva Baranya rendelkezik a legkevesebb drámapedagógussal (12,05%).

Drámás végzettséggel rendelkező pedagógusok jelenléte a gimnáziumi nevelés-oktatásban

A gimnáziumi feladatot ellátó középiskolák közül 161 intézmény jelezte, hogy náluk drámapedagógus szakképzettsggel rendelkező pedagógus dolgozik. Ez az ország összes gimnáziumának közel egynegyedét jelenti. Ha a részletes adatokat megnézzük: 132 intézmény foglalkoztat 1 főt, 23 iskola 2 főt, 3 gimnázium 3 főt, 2 középiskola 4 főt, 1 intézmény pedig 8 főt. Ez összesen 203 főállású drámatanárt jelent, ez a gimnáziumi pedagógus létszám 1,13%-a. A legtöbb drámadiplomás tanárt foglalkoztató gimnázium a Miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium (4 fő), itt drámatagozat működik. A tiszaujvárosi Eötvös József Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégiumban (4 fő) mind a tánc és dráma, mind a 2013/14-es tanévtől bevezetett dráma és tánc tantárgyat tanulják az iskola diákjai. A legtöbb drámatanárt (8 fő) a budapesti Vörösmarty Mihály – drámatagozatos – Gimnázium foglalkoztatja.

Drámás szakképzettsggel rendelkező pedagógusok a gimnáziumi nevelés-oktatásban, területi bontásban

A területi részletezés az általános iskolákéhoz hasonló képet mutat. A drámapedagógus végzettséggel rendelkezők és foglalkoztató intézményeik száma és aránya tekintetében a gimnáziumoknál is Budapesté a vezető szerep (38 intézmény, 55 fő). A második és harmadik helyet Borsod-Abaúj-Zemplén (16 intézmény, 26 fő) és Szabolcs-Szatmár-Bereg (15 intézmény, 17 fő) foglalja el. A drámapedagógus végzettségű tanárokat alkalmazó gimnáziumok és a megye intézményszámának összehasonlításában Budapest helyét szintén egy hátrányos helyzet szempontjából kiemelkedő térség, Borsod-Abaúj-Zemplén (40%) veszi át. A második helyen Vas megye (38,43%), a harmadikon pedig Csongrád (32%) áll. Borsod-Abaúj-Zemplén megye eredményében közrejátszhat a miskolci Zrínyi Ilona Gimnázium drámatagozata, Csongrádban pedig a szentesi Horváth Mihály Gimnázium két évtizedes hagyománya. Megyei bontásban a legkevesebb drámapedagógus alapidiplomás tanárt Nógrádban (2 gimnáziumban 2 főt) alkalmazzák. A megye területét és lakosságszámát figyelembe véve a gimnáziumok száma is alacsony (11 intézmény), így a relatív, a megyei intézményszámhoz viszonyított arány szempontjából Jász-Nagykun-Szolnok megye áll az utolsó helyen (13,79%).

Drámás végzettséggel rendelkező pedagógusok a szakközépiskolai és szakiskolai nevelés-oktatásban

A *szakiskolai* tanterv nem tartalmaz dráma és tánc tárgyat, a hároméves, szakmára felkészítő szakiskolákban elenyésző a dráma jelenléte. A szakiskolák közül 29 középiskola 1 fő, 2 pedig 2 fő „drámás” szakképzettsgű pedagógust foglalkoztat. Ez összesen 31 szakiskolai feladatot ellátó intézményt és 33 drámatanárt jelent, ez az összes intézmény 6%-a. A *szakközépiskolai* nevelés-oktatás feladatnál a drámapedagógusok intézményi jelenléte hasonló arányokat mutat, mint a gimnáziumi vagy általános iskolai. 68 szakközépiskolában 1 fő, 2 intézményben 2 fő, 1 iskolában 3 fő, 1 szakközépben pedig 13 fő drámás diplomával rendelkező tanárt foglalkoztatnak, ez 72 intézményben 88 pedagógust jelent. A drámás szakképzettsgűeket alkalmazó intézmények aránya az összes szakközépiskola számához viszonyítva 10%. Az egyik legtöbb drámatanárt foglalkoztató intézmény a miskolci Berzeviczy Szakközépiskola és Szakiskola, melynek kereskedelmi-vendéglátó, illetve turisztikai profilja nem is indokolná a kiemelkedő létszámot. A másik a budapesti Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola, ahol „színházi és filmszínész szakmairányú gyakorlatos színész” szakképzés, drámajátékvezető-képzés, valamint „színész II.” szakképesítés folyik. A szakközépiskolák esetében két megye, Jász-

Nagykun-Szolnok és Nógrád nullás adatot rögzített. A szakiskolák esetében ez a szám több: összesen hét megye nem rendelkezik drámás végzettségű tanárral. A drámapedagógusokat foglalkoztató intézmények azokban a megyékben produkálnak kiemelkedő intézményszámot és pedagóguslétszámot, ahol színházhoz kapcsolódó szakképzés folyik. Szakképző iskolák szempontjából a legtöbb intézményszámmal és drámapedagógussal rendelkező terület Budapest (13 intézmény, 25 fő) és Borsod-Abaúj-Zemplén (11 intézmény, 14 fő). A megyei szakközépiskolák számához viszonyítva Bács-Kiskun megye rendelkezik a legmagasabb aránymutatóval (23,33%). A szakiskolai feladatellátásnál Budapest háttérbe szorul, és Borsod-Abaúj-Zemplén (6 intézmény, 7 fő), illetve Zala (17,65%) veszi át a vezető szerepet. A fővárosban a drámatanár végzettségűeket alkalmazó intézmények aránya meglehetősen kicsi, szakközépiskoláknál 7,83%, szakiskoláknál pedig 3,03%.

Drámapedagógiai képzésben szakvizsgázott pedagógusok Magyarországon

A drámapedagógus szakvizsga a tanár-továbbképzési rendszerben tanárképző intézményben, drámapedagógia területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakon szerezhető meg. A képzés feltétele valamilyen pedagógus diploma megléte. Az oklevél megnevezése: szakvizsgázott pedagógus, drámapedagógus, illetve szakvizsgázott pedagógus drámapedagógia szakterületen. Ez 1316 drámás szakképzettséggű és 582 drámapedagógus szakvizsgázott tanárt, összesen 1898 főt jelent.¹⁶ Az adatelemzés időpontjában, 2015 júniusában a kutatás alapját képező KIR 582 drámapedagógus szakvizsgával rendelkező pedagógust tartott nyilván. Ebből 467 általános iskolai, 78 gimnáziumi, 11 szakiskolai és 26 szakközépiskolai nevelés-oktatás feladatellátásban dolgozott.

Drámapedagógia területen szakvizsgázott pedagógusok létszáma megyei bontásban

A legtöbb szakvizsgázott drámapedagógus Borsod-Abaúj-Zemplén megyében tanít. Az általános iskolai nevelés-oktatásban ez 69 főt, a gimnáziumi oktatás területén 9, szakképzésben pedig 7 pedagógust jelent. Kiemelkedő létszámmal rendelkezik még Budapest és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye. A keleti országrész hátrányos helyzetű megyéiben a drámapedagógusok gyakoribb alkalmazásának több oka is lehet. Egyrészt annak felismerése, hogy a drámapedagógia komplex személyiségfejlesztő hatása segít a hátrányok leküzdésében, a különböző társadalmi szerepek elsajátításában, a társas kapcsolatok építésében és a beilleszkedésben. Másrészt a már fent említett dráma tagozatos általános és középiskolák, amelyek műhelyként is működnek és segítenek a módszer megismertetésében. A legkevesebb drámapedagógia területen szakvizsgázott pedagógust Baranya (3 fő), Nógrád (4 fő) és Somogy (4 fő) megyében foglalkoztatják. Nógrád és a dél-dunántúli régió megyéi (Tolna, Baranya, Zala) vannak a legkedvezőtlenebb helyzetben.

Drámás tantárgyat tanítók Magyarországon

Arra vonatkozó következtetést a korábbi adatokból nem lehet levonni, hogy milyen keretek között, önálló tantárgyi keretben vagy más tárgyak tanítása közben alkalmazott módszerként hasznosítják tudásukat képzett kollégáink. A következőkben azok az intézmények és pedagóguslétszám kerül górcső alá, ahol a KIR-ben az iskolák az intézményben tanított tantárgyhoz valamilyen *drámás* (kerettantervi megnevezése: *dráma és tánc, művészetek – dráma és tánc, 2013/14-es tanév előtt tánc és dráma*) tantárgyat rögzítettek. Az általános iskolai nevelés-oktatásban 192, gimnáziumi nevelés-oktatásban 88, szakiskolai nevelés-oktatásban összesen 4, míg szakközépiskolai nevelés-oktatásban 21 intézmény jelezte, hogy főállású vagy óraadó pedagógusa *dráma és tánc/tánc és dráma* tantárgyat tanít. Az adott feladatellátás országos intézményadatával összevetve ez az általános iskolákban az intézmények 8,26%-át, gimnáziumban 13,64%-át, szakiskolai feladatellátásban 0,57%-át szakközépiskolai képzésben pedig 3,72%-át jelenti. A legtöbb, *drámás tárgyat* tanító pedagógust foglalkoztatja az orosházi Táncsics Tehetséggondozó Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium, ahol a gimnáziumi feladatellátásban 5 főnél rögzített az iskola tanított tantárgyként drámás tárgyat.

Drámás tantárgyat tanító pedagógusok jelenléte az általános iskolában

A fent jelzett 192 intézményből 176 iskola rögzített 1 fő, 16 intézmény 2 fő drámás tantárgyat tanítót. Ez összesen 208 dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógust jelent. Ez a létszám e feladatellátásban résztvevő összes pedagóguséhoz viszonyítva 0,27%¹⁷. Megállapítható, hogy az általános iskolák közel 8,5%-a választja a dráma és tánc tantárgyat, s a választás tényét rögzíti is a KIR-ben. Figyelembe véve azonban az általános iskolai nevelés-oktatásban drámás szakképzettséggel rendelkezők számát (687 intézmény 992 pedagógus) azt

¹⁶ Az adat megbízhatóságát csökkentheti az adatrögzítés bizonytalansága és pontatlansága. A KIR nem definiálja pontosan, hogy mi a szakképzettségek/pedagógus szakvizsgák/egyéb továbbképzések pontos meghatározása. Előfordul, hogy pedagógus szakvizsgán szerzett drámapedagógus oklevelet mindkét kategóriában rögzítik.

¹⁷ A mutató értelmezéséhez figyelembe kell venni, hogy a KIR oktatott tantárgy moduljában az *alsós tanítóknál nem kell* külön tantárgyat rögzíteni. Így az alsó tagozaton a szabad órakeret terhére választott dráma és tánc tantárgy gyakoriságára nem lehet következtetéseket levonni.

kell feltételezni, hogy az adat nem tükrözi a valóságot. Ennek egyik oka lehet, hogy mivel a kerettanterv kötelezően választható dráma és tánc tantárgya csak heti 1 órát ír elő, a pedagógusok a tárgyat csak valamely nagyobb óraszámú tanított tantárgy mellett oktatják, és a KIR-ben nem az összes tanított tárgyat, hanem csak a nagyobb óraszámúakat rögzítik. Valószínűsíthető, hogy az adatszolgáltatásban csak azok az intézmények szerepelnek, ahol teljes vagy részmunkaidős drámatanár tanítja a tantárgyat. Erre utal, hogy a forrásban intézményenként 1, maximum 2 fő szerepel. Bár az adatfelvitel bizonytalansága miatt az elemzés nem megbízható, az mégis látható, hogy a tárgy szempontjából a legmagasabb intézményszám Budapesten (23 iskola) mutatkozik, ami egybevégt a drámás szakképzettséggel foglalkoztató iskolák magas számával (113). A KIR adatai szerint a fővárosban drámás szakképzettséggel foglalkoztatott pedagógusok közül (152 fő) 25 tanítja a dráma és tánc tantárgyat. Dráma tantárgy tekintetében a legalacsonyabb intézményszám (3 iskola) és pedagógusszám (3 fő) Tolna megyében van. Ha az adatokat a megyék intézményszámához, illetve pedagógusállományához viszonyítjuk, más sorrendet és eredményt kapunk. A dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógust alkalmazó intézmények százalékos aránya az általános iskolák számához viszonyítva Bács-Kiskun megyében a legmagasabb (12,12%), Fejér megyében a legalacsonyabb (4,81%). A tantárgyat tanító tanárok megyei pedagóguslétszámhoz mért aránya Vas megyében a legmagasabb (0,55%), Fejér megyében a legalacsonyabb (0,16%).

Drámás tantárgyat tanító pedagógusok a gimnáziumi nevelés-oktatásban

A gimnáziumi nevelés-oktatásban a dráma és tánc tantárggyal rögzített pedagógusok száma 88 intézményben 119 fő. Ebből 69 gimnázium alkalmaz 1 főt, 13 intézmény 2 főt, 1 középiskola 3 főt, 4 gimnázium 4 főt, s 1 már említett intézmény 5 dráma tantárggyal rögzített pedagógust. Ez a szám a gimnáziumok 13,64 és a gimnáziumi tanárok 0,66%-át teszi ki. Az eredmény a gimnáziumokban a dráma és tánc tantárgy erősebb jelenlétét mutatja. A gimnáziumok pedagógiai programjában leggyakrabban a 9. és 11. évfolyamon szerepel a dráma és tánc heti 1 órában. A legtöbb drámás tárgyat tanító pedagógust foglalkoztató intézmény a már említett orosházi, ahol a gimnáziumi feladatellátásban 5 főnél rögzítette az iskola a KIR-ben a dráma és tánc tantárgyat. A kiemelkedő mutatót az intézmény létszáma magyarázza. Míg a dráma tantárgy tanításának szempontjából az általános mutatók jobbák, mint az általános iskolai feladatellátásban, addig a gimnáziumoknál több megyében fordul elő, hogy egyetlen dráma és tánc tárgyat tanító sem szerepel a KIR adatai közt (Heves, Komárom-Esztergom és Nógrád). A legmagasabb intézményszámot és pedagóguslétszámot a gimnáziumok esetében is Budapest mutatja. A megyei intézményszámhoz és tanárlétszámhoz viszonyított arányok tekintetében azonban Jász-Nagykun-Szolnok megye veszi át a vezető szerepet, ahol az intézmények 31%-ában, összesen 12 fő drámás tantárgyat oktató alkalmazottat rögzítettek a KIR-ben, ez a megye pedagógusainak 1,9%-a. Az orosházi intézmény mellett 4 megyében található intézmény, ahol 4 fő szerepel a KIR-ben dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógusként. Budapesten a Than Károly Ókoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola, ahol a pedagógiai program szerint az ötéves, nyelvi előkészítő osztállyal induló gimnázium 9-12. évfolyamán, a többi gimnáziumi tagozaton a 9. évfolyamon heti 1 órában tanítanak dráma és tánc tantárgyat. Csongrádban a Bethlen Gábor Református Gimnázium és Szathmáry Kollégium PPR-jében a négy évfolyamos gimnázium 9. és 12. évfolyamán, a nyolc évfolyamos gimnáziumi képzésben pedig az 5., 9. és 12. évfolyamon szerepel a tárgy heti 1 órában. A Jászberényi Nagyboldogasszony Kéttannyelvű Katolikus Általános Iskola, Szakközépiskola, Gimnázium és Kollégium az 5. osztályos dráma és tánc tantárgy mellett a gimnázium 9. évfolyamán tanítja még heti egy órában a tárgyat (PPR). A Pest megyei Damjanich Gimnázium és Mezőgazdasági Szakiskola a nyelvi előkészítő gimnáziumi osztályok 10., a normál osztályok 9. évfolyamán választja a dráma és tánc tantárgyat.

Drámás tantárgyat tanító pedagógusok a szakközépiskolai és szakiskolai nevelés-oktatásban

A KIR programjában 21 szakközépiskola és 4 szakiskola jelezte, hogy pedagógusai dráma és tánc tantárgyat tanítanak. A szakközépiskolákban ez összesen 30 főt, szakiskolában pedig 5 főt jelent. Ez a szám a hazai szakközépiskolák alig 3%-a, az ott tanító pedagógusoknak pedig 0,16%-a. A mutatók azt bizonyítják, hogy a szakmai tantárgyak mellett csak kevés helyen és csekély óraszámúban van lehetőség órarendi óráként tanítani.¹⁸ A 21 intézmény közül 17 intézmény 1 fő, 1 iskola 2 fő, 1 szakközép 3 fő, és 2 szakképző pedig 4 fő dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógust foglalkoztat. A szakközépiskolai nevelés-oktatásban 2 olyan intézmény is van, ahol 4-4 fő dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógus szerepel a KIR adatbázisában. Az egyik a fent említett jászberényi iskola, a másik pedig a budapesti Than Károly Ókoiskola, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola. Mindkettő ugyanilyen pedagóguslétszámmal szerepel a gimnáziumok között, ami azt bizonyítja, hogy a két iskola nemcsak a gimnáziumi oktatásban alkalmazza a dráma és tánc tantárgyat, hanem szakközépiskolai feladatellátásban is. Ez állapítható meg az orosházi Tánacsics Mihály iskoláról is, ahol a gimnáziumi

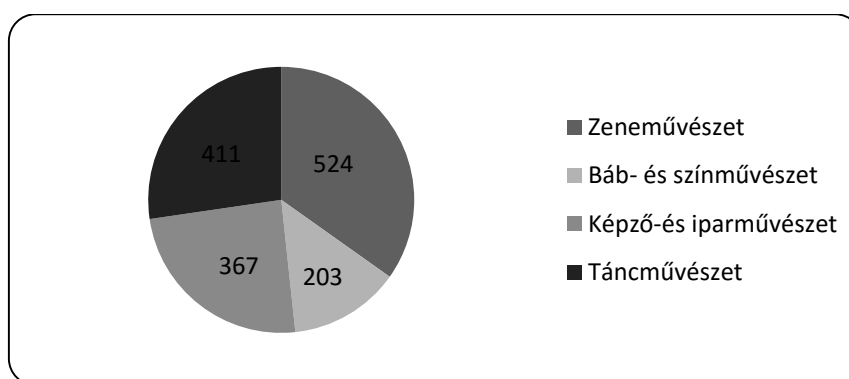
¹⁸ Pedig a szolgáltató szektor szakmáinál, ahol a megfelelő fellépés elsődleges fontosságú, a drámapedagógiának kiemelkedő szerep juthat.

nevelés-oktatásban 5, a szakközépiskolaiban 3 pedagógus szerepel a KIR-ben dráma és tánc tantárggyal. A 21 iskola közül 13 összetett intézmény, ahol a szakközépiskola mellett gimnázium is működik. Közülük 12 intézmény kihasználja a lehetőséget, mindkét intézményegységében tanít dráma és tánc tantárgyat. Területi megoszlás szerint a dráma és tánc tantárgyat oktató pedagógust foglalkoztató intézmények csomópontokat mutatnak, kiemelkedő mutatókkal rendelkezik Budapest és Jász-Nagykun-Szolnok megye.

A KIR-ben drámás tantárgyat rögzített 21 szakközépiskola közül összesen 3 intézmény foglalkozik „drámás” szakképzéssel: Hang-Szín-Tér Művészeti Szakközépiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium; Pesti Magyar Színiakadémia Művészeti Szakközépiskola; Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola. A szakiskolai nevelés-oktatásban 4 intézményben összesen 5 pedagógusról jelezték, hogy drámás tantárgyat tanít iskolájában: Wesley János Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium; Than Károly Óvoda, Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola; Bem József Műszaki Szakközép- és Szakiskola, Békés Megyei Harruckern János Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Kollégium.

Alapfokú művészeti iskolák szín- és bábművészeti ága

Intézmények száma művészeti ág szerinti megoszlásban



Forrás: Oktatási Hivatal

(www.oktatas.hu/köznevelés/intezmenykereso/minositett-alapfokú-művészeti-iskolák/művészeti-ágak)

A színjáték tanszakon dolgozó tanárok száma 422 fő (az óraadókkal együtt). A *művészeti felsőfokú képzésben végzetek* száma 185 fő, ami a dráma és színjátéktanárok több mint egyharmadát, 43,83%-át teszi ki. (KSH Statisztikai Tájékoztató Oktatási Évkönyv 2013/2014) Mind az intézményszám, mind a tanulólétszám, mind az alkalmazott pedagógusok szempontjából a színjáték tanszak van a legkedvezőtlenebb helyzetben.

Drámás tantárgy a színjáték tanszakot működtető alapfokú művészeti iskolában

Az alapfokú művészeti iskolák tartalmi működését szabályozó rendelet alapján a 2011/2012-es tanévet megelőzően a főtárgy megnevezése *drámajáték* volt. A rendelet módosítása után a főtárgy *dráma- és színjáték* lett. (27/1998 MKM rendelet, 3/2011 NEFMI rendelet) Mindkét alaptantárgyat a „*művészeti tárgynak megfelelő szakirányú tanár, művészeti tárgynak megfelelő művész*” végzettséggel és szakképzettséggel lehet tanítani (2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről 3. melléklet). A 2014. október 1-jei állapot szerint a tanítási év végén az országban a 85 színjáték tanszakot működtető alapfokú művészeti iskolában összesen 200 fő volt a színjáték tanszakon a pedagógusok száma.¹⁹ Ebből 11 iskola 0 fő, 42 intézmény 1 fő, 11 AMI 2 fő, 12 iskola 3 fő, 5 AMI 4 fő, 1 intézmény 5 fő, 1 AMI 6 fő, 1 ÁMK 20 fő és 1 művészeti iskola 49 fő művésztanárt foglalkoztatott. A 0 fős adat valószínűleg azokra az intézményekre vonatkozik, ahol tanszak szerepel az alapító okiratban, szakmai dokumentumban, de adott évben nem indult csoport. 74 intézményben működött színjáték tanszak. A három legtöbb dráma és színjátéktanárt foglalkoztató iskola a budapesti Nagy Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola, ahol 4 csepeli szintűen működnek színjáték csoportok, a salgótarjáni Cogito ÁMK, ahol 16 telephelyen folyik színművészet-bábművészet művészeti ágon oktatás, illetve a budapesti székhelyű KIMI, ahol 5 budapesti és 6 vidéki telephelyen működik színjáték tanszak. Ami a fő számok elemzésénél már kiderült, a területi bontás áttekintése megerősíti. Feladatellátási helyek szempontjából Szabolcs-Szatmár-Bereg megye áll az élen, ahol 13 AMI-ban van színművészet ág. Pedagógus tekintetében Budapestnek van kiemelkedő szerepe. Az adatok árnyalása miatt jelezzük, hogy a budapesti székhelyű KIMI (49 drámatanár) az egész országban tart fenn színjáték tanszakot. Színjáték tanszakon tanító drámatanár tekintetében három dél-

¹⁹ Forrás: KIR – Hivatalos Intézménytörzs. (Az Oktatási Hivaltól kutatás céljára kapott, nem közzétett adatok.)

dunántúli megye van a legrosszabb helyzetben, itt ugyanis nem működött színjáték tanszak és drámapedagógus. Baranyában az OH-nyilvántartás 4 színjáték-tanszakos AMI-t szerepeltet egy-egy telephellyel, ez a KIR adatbázisából hiányzik. Somogyban és Tolnában 3 ilyen intézmény van. Tolnában 1 iskola (Szekszárdi Garay János Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet) szerepel ugyan a KIR adatbázisában, de 0 fő jelen lévő pedagógussal; a vizsgált periódusban színjáték szak nem működött. Azt a következtetést lehet levonni, hogy a színjáték tanszak jelenléte a régióban bizonytalan. A képet bonyolítja, hogy az OH honlapon megjelenő Overtones Alapfokú Művészeti Iskola (Somogy megye) alapidokumentumai szerint 9 telephelyen működött színjáték tanszakot. Az intézmény, bár a KIR-ben nem szerepel, ellátja a régióban (Baranya, Tolna, Somogy, Zala) a színjátékos művészeti nevelés feladatát.

Összegzés

A drámás tantárgyat tanító intézmények és a dráma és tánc tantárgyat tanító pedagógusok adatainak elemzéséből megállapítható, hogy a drámás végzettséggel rendelkezők töredéke használja tudását tantárgyi keretek közt. Az általános iskolák kis hányada választja ötödik évfolyamon a *Hon- és népismeret alternatívájaként* a dráma és tánc tárgyat. Az adatok minden szegmensében kimutatható Budapest és a régió vezető szerepe. A területi különbségekről elmondható, hogy a nagy területű és népsűrűségű megyék mellett két hátrányos helyzetű megye (Borsod-Abaúj-Zemplén, Jász-Nagykun-Szolnok) játszik kiemelkedő szerepet, míg Nógrád és Heves, illetve a dél-dunántúli Baranya és Tolna a drámatanítás tekintetében lemaradást mutatnak.

„A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért” drámapedagógiai kérdőíves felmérés eredményei

A kérdőíves kérdezés a direkt megkeresés módszerével készült. A kérdőív minden, az adatbázisban szereplő, 1096 drámaoktatásban érintett intézményhez eljutott. A kérdőívet 82 intézmény töltötte ki, ez a megkérdezettek 7,48%-a. A válaszok mennyisége nem teszi lehetővé, hogy a kvantitatív vizsgálat eredményeit árnyaló megállapításokat lehessen megfogalmazni. Az egybeeső válaszokból általános jellemzőkre lehet következtetni.²⁰

Drámapedagógia a tervezési dokumentumokban

71 intézménynél megjelenik a pedagógiai programban, 68 iskolában a helyi tantervben, 78 válaszadónál a nevelési módszerek között. Kötelező tantárgyként 52 helyen, választható tantárgyként 11 intézményben, más tantárgyba integráltan 21 iskolában van jelen. A tantárgyi beágyazottság mellett a szakkör, iskolán kívüli tevékenység, tehetséggondozás, nyelv, művészeti oktatás tevékenységét jelölték meg egyéb megjelenési formaként. A *helyi tantervek* képe kiegészíti a statisztikai adatokból levont következtetéseket. A KIR tantárgyi rögzítésénél az alsós drámaoktatás nem jelent meg, a kérdőíves felmérésben 1-3. évfolyamon 16 intézmény (19,5%), 4. évfolyamon 18 (21,95%) jelezte, hogy alsó tagozaton drámaórákat tartanak. Ez megerősíti a feltevést, hogy az alsó tagozat tantárgyi struktúrájában *van* dráma. A válaszadók 58,5%-a (48 iskola) jelezte, hogy 5. évfolyamon a kerettantervi dráma és tánc szerepel a helyi tantervben. Ez megegyezik a KIR-ben szereplő mutatóval. A 6. évfolyamon 23 intézmény oktatja a tárgyat. A 7. évfolyamon 11, 8. évfolyamon 12 intézmény jelezte, hogy drámás tantárgyat tanít. A dráma és tánc választható volta miatt prognosztizálható volt, hogy a 9. évfolyamon kiemelkedő a tantárgy megjelenése (21 intézmény, 25,6%). A 10-12. évfolyamon csökken a tárgy jelenléte, 10. évfolyamon 7, 9. osztályban 9 intézmény szervez drámaórákat. Az egyéb kategóriában megjelenik drámapedagógiai tantárgy az érettségi utáni szakképzés, a sportiskolákban küzdelem és játék tantárgy keretén belül.

Óraszámok

22 iskola közölt óraszámot. Megállapítható, hogy 1-4. évfolyamon heti 1, illetve 2 óra, alapfokú művészetoktatásban heti 2, illetve 4 óra a legelterjedtebb. Az 5-6. évfolyamon 22 intézmény jelezte a heti 1 órás dráma és

²⁰ A 82 válaszadó intézmény nagy része az általános vagy speciális tantervű iskolák közül került ki (70 intézmény). Mellettük 9 alapfokú művészeti iskola, 1 művészeti szakközépiskola és 2 tagozatos iskola töltötte még ki a kérdőívet. Feladatellátás szerinti megoszlásban 58 általános iskolai, 12 alapfokú művészeti iskolai, 19 gimnáziumi és 6 szakközépiskolai feladatot ellátó iskola adott választ (egy intézmény egyszerre több feladatot is elláthat). Fenntartói megoszlásban: 69 intézmény KLIK, 3 állami, 2 NGM és 8 egyházi fenntartású. A kitöltő iskolának a kitöltés pillanatában összesen 37389 tanulója volt. Tanulólétszám tekintetében a legkisebb iskola 66, a legnagyobb 1395 tanulót tüntetett fel a kérdőívben. A 37.389 gyermekből 4.239 (11,34%) hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű. A válaszadók közül 61 iskola alkalmaz SNI-integrációt, ami a kitöltő intézmények 74%-át jelenti. Ez fontos mutató, bizonyíték a drámapedagógia mint módszer tantárgyon belüli és tanórán kívüli komplex személyiségfejlesztő, készség- és képességfejlesztő alkalmazására. A drámapedagógiával érintett tanulók száma nagy szórást mutat, számuk a 4 főtől 770 főig terjed.

tánc kötelezően választható tantárgy jelenlétét. Emellett kimutatható a heti 0,5 órás tánc és dráma modul is az 5-6. évfolyamon. A 7-8. évfolyamon szinte nincs jelen drámapedagógia. A 9. évfolyamon a heti 1 órás dráma mellett kimutatható a drámatagozat és a művészeti szakképzés emelt óraszám is. A két legmagasabb óraszám: évi 180, illetve 288 óra. A magasabb évfolyamokon az órakeretben megjelenő dráma jelentősége csökken (összesen 3 iskola adott meg adatot), a szakképzésé pedig nő (évi 96, 111, 180, 222, 288 óra). Megállapítható, hogy a drámapedagógia órakeretben leginkább az 5. és 9. évfolyamon van jelen.

A drámapedagógia tanításának feltételrendszere

Nagyon fontos adat a csoportbontásé. A legtöbb iskola nem él a csoportbontás eszközével. A kitöltők közül 53 válaszolta, hogy drámafoglalkozásai *osztálykeretben* zajlanak, 19 jelölt csoportbontást. A kismértékű kitöltöttség ellenére mind az óraszámokra, mind a csoportbontásra tett megállapítás projektálható. A drámapedagógiai órák tárgyi feltételeire vonatkozó kérdésekre alábbi válaszok születtek. 82 válaszoló közül 61 átalakítható osztályteremben, 10 speciális drámateremben, 32 más funkciójú teremben szervezi az oktatást. Rendelkeznek kivetítővel (51 intézmény), ritmushangszerekkel (48), CD lejátszóval (73), lappal (65), jelmezekkel, kellékekkel, tárgyakkal, díszletekkel (55), interaktív táblával (40), tükörrel (29), mozgatható székekkel (65), színpaddal (33), világítással (26), paravánnal (42). Az egyéb kategóriában színháztermet, illetve szőnyeget, hangosítást soroltak. 8 intézményben használnak tankönyvet (Fort-Kaposi-Nyári-Perényi-Uray: *Dráma és tánc 5-6.*, Montágh I.: *Tiszta beszéd*, Gabnai K.: *Drámajáték*, Kiss G.: *Bevezetés a színházi előadások világába*, Kósa V.-Előd N.: *Add tovább!*, Budai É.: *Színház az egész világ*, Kiss G.: *Színháztudomány középiskolás fokon*, Csákvári J.: *A dráma- és színházművészet korszakai*).

Drámapedagógia tanórán kívül

A tanórán kívüli tevékenységben a válaszadók 90%-ánál (74 iskola) jelenik meg a drámapedagógia. A szakkör (47), napközi (16), ünnepélyek (61), szabadidős tevékenységek (52) mellett az egyebek közt a következőket olvashatók: egész napos iskolai modul, iskolanapok, előadások, színdarab létrehozása, összefoglaló óra, tábor, Káva, művészetoktatás, művészeti iskola, tanulmányi verseny, versmondó verseny, líra-kör, tehetséggondozás. A tanórán kívüli drámapedagógia évfolyamonkénti megjelenése hasonló a tanóraihoz. Az alsó tagozaton 41-43 igen válasz érkezett, az 5-7. évfolyamon 51, 53, míg 8. osztályban 49-re csökken a szám. A középiskolában sokkal kisebb a pozitív válaszok száma (18-21). A tanórán kívüli programokon résztvevők létszáma nagy szórást mutat. A legkisebb érték 25 fő volt, a legmagasabb pedig egy egész iskola létszáma, 1272 fő.

Drámapedagógia mint módszer

A „Tudatosan alkalmaznak-e drámapedagógiát (drámajátékos megközelítést, drámapedagógiai eszközöket) a többi iskolai tárgy módszertanában?” kérdésre 62 igazgató adott igen választ. Valószínű: a kérdőívet elkötelezett intézmények töltötték ki. A tantárgyi megoszlás szinte valamennyi tantárgyat megjelöli: dráma és tánc (2), etika (1), idegen nyelv (1) magyar nyelv és irodalom (52), matematika (3), olvasás (1), szolfézs (1), ének-zene, erkölcstan, környezetismeret, történelem, osztályfőnöki, küzdelem és játék, rajz, nemzetiségi nyelv, természetismeret, napközi, biológia, hon- és népismeret, testnevelés, a magyartanításban a legelterjedtebb. A drámapedagógiát kompetenciafejlesztésre 52 intézmény használja. E körben megjelenik szövegértés, kommunikáció, ön- és társismeret, osztályközösség építés, szakmai elmélet és gyakorlat, informatika, kreatív színházi gyakorlat, kreatív mozgás és tánc, beszédtechnika, tánc, valamint az alapfokú művészetoktatás színjáték, valamint beszéd és vers tantárgya.

Drámapedagógusok az iskolában

Körömi Gábor

Mitől lesz az ember drámapedagógus? Amit e tanulmányban papírra vettem, tartalmazza mindazon pedagógusok (elsősorban drámapedagógusok) kéznyomait, akikkel eddigi munkáim során találkoztam. Nem szavaim felelősségét hárítom, igyekszem kifejezni köszönetem és tiszteletem a tőlük kapott útravalóért.²¹

²¹ 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. Színjátszós múltam, 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 hitvallását, észre sem vettük, hogyan vált ez belső értékrenddé. Sokáig azt hittem, hogy pedagógiáról vallott nézeteimet én találtam ki, aztán rá kellett jönnöm,

Ki a jó tanár? Tanári és drámatanári kompetenciák

A pedagógus szakmát, az iskolát érintő változások ismét feltették a kérdést: ki számít *jó* tanárnak? Az iskolát a kezdetektől érték kritikák, megkérdőjelezték az iskola falai között átadott tudás érvényességét, az iskolák eszközrendszerét nem találták megfelelőnek, a harmadik támadási felület pedig a pedagógusok szakmai alkalmasságát érintette. (Pukánszky, 2011). Az iskolának fontos feladata a felkészítés a változásokra. Az Európa Tanács közismert stratégiájában nyolc kompetencia jelent meg.²² E kulcskompetenciákból a 2008-2010-ben lezajlott DICE kutatás öt terület hatékonyságát állapította meg a színházi nevelési programok esetére (*Anyanyelvi kommunikáció; A tanulás tanulása; Személyközi, interkulturális és szociális kompetenciák, állampolgári kompetencia; Vállalkozói kompetencia; Kulturális kifejezőkészség*). A 2013-ban kihirdetett minősítési rendszerben a pedagógusok számára az alábbi kompetenciákat 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

Azt vizsgáljuk: a fenti kompetenciákról mennyire releváns beszélünk drámapedagógusoknál, illetve e területeket mennyire fejleszti a drámapedagógiai szemléletmód.

A drámatanári kompetenciák

A képzések szakfelelőseit, vezető pedagógusait, szakalapítóit és örököseiket kérdeztük arról, hogy melyek azok a kompetenciaterületek, melyekre a képzés kiemelt figyelmet fordít. Mikor számít egy drámatanár eredményesnek? A drámatanár az a személy, aki drámás tantárgyakat oktat az iskolában, a drámapedagógus az a személy, akinek munkájában megjelenik a drámapedagógia. A drámatanári képzés során alkalmazott jegyzet (Kaposi és mtsai 2006) külön fejezetben foglalkozik a drámatanárral (Lipták, 2006). Az angol szakirodalom a drámapedagógus tájékozottságát igényli a gyermek- és ifjúsági irodalomban, a kortárs közösségeket foglalkoztató kulturális tartalmakban. A képzések kimeneti követelményei részletesen tartalmazzák, hogy a képzés végére a hallgatóknak milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy tudásukat hatékonyan építsék munkájukba. A pedagóguskompetenciákkal kapcsolatban szinte minden interjúalany ugyanazon készség- és képességterületeket emelte ki. Minden interjúban megjelenik a *szakmai tudás biztossága*, ami nem csak gyakorlati tudást, hanem azt a fajta elméleti tudást is jelenti, hogy munkájában képes felismerni és tudatosan alkalmazni a drámás módszereket. Fontos a *nyitottság, az empátia, az alkalmazkodás képessége, a játékbátorság*. Egyes képzéseknél megjelenik a *fejlesztés, a szociális kompetencia és a csapatban való gondolkodás képessége*. A speciális kompetenciaterületekre rákérdezve, a képzések sokfélesége miatt, többféle közelítéssel szembesültünk. Kivétel nélkül jellemző mégis a *gyakorlatközpontúság*. Ebben a kérdéskörben is kiemelték a drámapedagógus *nyitottságát, az elfogadást*, de előkerültek a drámatanár *közösségformáló, közösség- és személyiségfejlesztő* attitűdjei. A színházban való gondolkodás erőteljesen feltételezi a *jártasságot az improvizációs technikákban, a kommunikációs és az előadóművészi képességeket*. Jellemző a *tudatosság, ez állandó önreflexiót is feltételez*. Alap-elem az *együttműködési készség, ez magába foglalja a konfliktuskezelés* képességét is.

A drámapedagógus szerepe

Szerepeink megkülönböztetésével elsősorban a pedagóguspálya jellegzetes feladatait szeretnénk meghatározni. 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 válsághelyzetben sokszor egyetlen menekülési útvonal – legyen szó iskolai konfliktusról, családi problémáról. Az iskola életében

hogy javarészt Carl Rogers tanait idézem. A rogersi elveket követve a nevelés számomra nem manipuláció, nem idomítás, sokkal inkább mintaadás-példamutatás. Az én eddigi életemben a pedagógus léttel teljes mértékben összekapcsolódik a drámapedagógia.

²² A magyar NAT a hazai művészetpedagógia, benne a drámapedagógia hagyományaira hivatkozva a „Kulturális kompetencia” kifejezést „Művészeti-esztétikai kifejezőkészség és tudatosság”-ra változtatta.

közösségefelelős, műsor-összeállító, rendezvényfelelős. Közvetítő a gyerek és az igazgató, a gyerek és a szülő, a gyerek és a másik gyerek között, a gyermek és a világ között – olykor helyettesítve a hiányzó szülőt. A *tanár szerepe a drámapedagógiában* kérdéskör a drámatanár funkcióit, szereplehetőségeit is vizsgálja az iskolán belül. A drámát alkalmazó tanár biztos tudással megy be órájára. Tudja, miről szeretne tanítani vagy inkább együtt tanulni a gyerekekkel, és arról is határozott elképzelései vannak, hogy ehhez milyen formákat fog kínálni. A dramatikus tevékenységek során a tanulókat elbizonytalaníthatja, ha a tanár úgy tesz, mintha érdekelné a tanulók véleménye, de közben erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy az ő erkölcsi normáit fogadja el mindenki. (Lipták, 2006)

A drámatanári interjúk tanulságai. A drámatanári életút-mintázatok vizsgálata a tanári interjúk alapján. A 15 tanári interjú vizsgálata tartalomelemzés segítségével

A kutatás során interjú készült 10 felsőoktatási szakemberrel. Felkerestünk 15 gyakorló drámás szakembert is. A 25 interjú jellemző képet ad a drámapedagógus-lét jellegzetességeiről, lehetőségeiről és problémáiról. Ezt egészítettük ki azokkal az interjúkkal, melyeket az iskolán belüli kollégákkal készítettünk.

Szakmai alapok – végzettségek – szakmai fejlődés, szakmai közösségek

A drámapedagógusok jobbra humán területről indultak (magyar, idegen nyelv, ének-zene szakos tanár, tanító, népművelő, pedagógia és szociálpedagógia szakosok). A szakirányú továbbképzéseken is elsősorban a humán alapidiplomások érzik úgy, hogy a drámapedagógiai tanulmányok hasznukra lennének. Az említett felsőoktatási intézmények között az ELTE, drámatanári végzettség tekintetében az Apor Vilmos Katolikus Főiskola, a Színház- és Filmművészeti Egyetem, a Pannon Egyetem dominál. A válaszadók többsége a drámapedagógia mellett a színházi nevelés, a módszertani bemutatók, a színház-történet, a színház-pedagógia, a dramaturgia és rendezés területén szeretne továbbfejlődni. Drámapedagógusi közösségként a MDPT-t jelölték meg a válaszadók.

Mesterek, pályatársak és tanítványok

A kérdés célja egyfajta kapcsolati háló megrajzolása volt. Mesterekre, pályatársakra, tanítványokra kértük A gazdag listán vannak visszatérő nevek, akik a többség pályafutásában meghatározó szerepet töltek be. Szakterületünk olyan terület, ahol a pedagógusok *ismerik kollégáikat*, figyelik egymás munkáját, emlékeznek azokra is, akik már nincsenek közöttünk. A mesterek közül elsősorban a képzésekben döntő részt vállalók kerültek előtérbe, kiemelten Kaposi László és Gabnai Katalin. Többen említették az alábbi mestereket: Debreczeni Tibor, Eck Júlia, Fodor Mihály, Perényi Balázs, Török László, Gyevi Bíró Eszter, Kis Tibor, Móka János, Rudolf Ottóné Galamb Éva, Sándor L. István, Tóth Zsuzsanna, Uray Péter. A 25 interjúalany több mint ötven nevet említett, köztük szakmai közösségeket is (Kerekasztal, Káva, Vörösmarty). Hasonló kérdés a *kiemelkedő pályatársakra* kérdezett, itt is a megemlégettek nagy létszámát (44 fő) érdemes kiemelni, ezen belül a többször megemlégetett neveket: 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 számos név, melyet az alábbi névsorban (mester vagy pályatárs) sorolok fel:

Angyalföldi Zsuzsa, Baranyai Gizella, Bognár Csaba, Czékmány Anna, Sipos Lajos, Egervári György, Előd Nóra, Erdély Dániel, Fekete Gyula, Fort Krisztina, Fűzfa Balázs, Golden Dániel, Hajós Zsuzsa, Horváth Éva, Jenei Zoltán, Kalmár János, Kaposi József, Kardos János, a Káva színész-drámatanárai, Keleti István, a Kerekasztal színész-drámatanárai, Kerényi Miklós Gábor, Keresztúri József, Komáromi Gabriella, Kovács Andrásné, Kovács Áron, Körömi Gábor, Kövi Anita, Kucseráné Kovács Szilvia, Lajos Sándor, Montágh Imre, Nagy András, 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.

A lista feldolgozásával megrajzolható egy háló, akár a drámapedagógusok „családfája”.

Olvasmányok

Kitűnik az alapvető irodalom egységes használata – gondolok a Kaposi László által szerkesztett Színházi füzetek köteteire, a Játékkönyvtől Gavin Bolton és Jonathan Neelands meghatározó könyvein át a Drámapedagógiai olvasókönyvig, Gabnai Katalin Drámajátékok kötetére.²³ Az interjúalanyok sok esetben hivatkoztak a DPM-re.

Tanórán kívüli események

Sokan jelezték azt is, hogy a drámapedagógia az ünnepi műsorok elkészítéséhez, más iskolai eseményekhez is segítséget tud adni, egyszóval az iskola minden színterén – a hétköznapoktól (órák, szünetek, szabadidő, szakkör) az ünnepeken át (évnytitől évváróig) és még azon is túl, a szüneti táborokig lehet e módszer segítségével nevelni.

Mire alkalmas?

Az interjúalanyok pedagógiai módszertáruk gazdag tárházának tartják a drámapedagógiai eszközöket, melyeket előszeretettel alkalmaznak az alábbi tantárgyi egységekben vagy fejlesztési területeken, még akkor is, ha nincs drámaoktatás az iskolában. Mire lehet jó a módszer?

Tantárgyon belül: ráhangolás, bevonás, lelkesítés, problémák körüljárása, értékelés, változatosabb, érdekesebb, színesebb órák érdekében, szaknyelv elsajátítása, tudás mélyítése, élményszerzés, 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 (konfliktuskezelés, szociális kompetenciák), kommunikáció fejlesztése, érzelmi nevelés (empátia, tolerancia), olvasóvá nevelés, élményfeldolgozás, önálló, kreatív gondolkodás fejlesztése, demokráciára nevelés, fantázia fejlesztése, megfigyelőképesség, pályaorientáció, problémamegoldó képesség, nagyobb rálátás a világra, önkifejezés fejlesztése, vezetői készségek fejlesztése, komplex gondolkodás, folyamatok tervezésére való készség, morális, etikai kérdések iránti fogékonyság

Mi a célunk a drámás oktatással?

A válaszolók aláhúzzák, hogy a drámás tevékenység jó a gyerekeknek az élményközpontúság miatt, jó a tanárnak is, hiszen kilép a klasszikus oktatási helyzetből és maga is felfedező útra indul. Kiemelik a válaszadók, hogy olyan diákokat is helyzetbe tudnak hozni, akiket hagyományos tantermi környezetben sokkal nehezebb lenne. Idézzük az interjúkból: „*Csak magamból tudok kiindulni. Gondolom, másoknak is az örömteli tanítási-tanulási folyamat megvalósítása a célja, aminek eredményeként nem csak 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.*” (...) „*Valami más legyen, mint a hagyományos tanítási módszerek, helyzetek. Elvezetni a tanulót a saját tudás küszöbéig. Helyzetbe hozás, hogy kérdéseket tudjon feltenni.*”

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 irányuló kíváncsiság); kreativitás

A 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 kifejezőkészség (érzelmi tudatosság és kifejezőkészség, ön- és társismereti kompetenciák); hatékony és önálló tanulás (figyelem, koncentráció, önreflexió, problémamegoldó készség)

²³ A felsorolt művek java része a 90-es években került kiadásra, akadnak a 80-as években megjelent kötetek is.

Mi a haszna a drámaoktatásnak?

A válaszok elsősorban a drámapedagógia azon sajátosságaival foglalkoztak, melyek megkülönböztetik a drámaoktatást a színjátszástól, a pszichodramától, más 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 szerephelyzetből. Olyan témákkal is lehet foglalkozni, amire a hagyományos 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.*” A diákok személyes kötődése sokkal erősebb ezekhez az órákhoz. Esélyt ad gondolkodó és érzékeny emberek nevelésére. „*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 dráma szerepe, helyzete az intézményen belül – elfogadottság

A válaszadók többségének iskoláiban központi szerepet tölt be a dráma. A nyelvi gimnáziumokban, illetve azokban az intézményekben, ahol rendszeres színjátszó tevékenység van (döntően jó nevű gimnáziumok) beágyazottabb a drámás módszertan. Nem csak drámaórákon, de az osztályfőnöki órán, konfliktushelyzetekben is kéri a drámapedagógus tanácsát. Fontos, hogy a délutáni szabadidejét tudja bent tölteni a diák, biztonságos körülmények között kipróbálva magát különböző élethelyzetekben. Itt a drámaoktatásra úgy tekintenek, mint az iskola „*személyiségfejlesztő tagozatára*”.

Megjelenik az is, hogy csak 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 (tankerület) kalapján. A drámapedagógia (a drámapedagógus) iskolán belüli elfogadottsága még ebben a szűk intézményi merítésben is változónak minősíthető. Ahol van olyan partner, akivel a drámatanár együtt tud működni, ott a tantestület inkább elfogadja. Ahol nincs, ott a testület tagjai inkább csak játszadozásnak tekintik az ilyen elfoglaltságot és nem az oktatási-nevelési folyamat szerves kiegészítőjének. Ahol az iskolai oktatás 2008-tól „*kompetencia alapú oktatásra*” váltott – s ameddig tehette –, alapvetően minden tantárgyba beépültek drámás elemek, így ezekben az iskolákban nagyobb az elfogadottság. A kollégákkal való nehéz együttműködés indoklásaképpen sok esetben az időhiányt hozzák fel, s az érdektelenséggel indokolják az együttműködés hiányát. A *kollégák véleménye* erről szélsőséges. A jellemző válaszok: az első csoportban a többi kolléga alapvetően nem érdeklődik, ezt vagy az érdeklődés hiányával magyarázza, vagy pedig a tantárgyának speciális követelményeivel; a második csoport válaszaiban a hozzáállás „*változó*” minősítést kapott. Kiemelték, hogy történtek kísérletek a tudásmegosztásra, de volt, aki megrettent ettől a megváltozott tanárszereptől; a válaszadók harmadik, legnagyobb köre alapvetően pozitív légkörről számolt be. Kiemelik az iskola módszertani sokféleségét, tudomásul véve a szakértelem szükségességét, kiemelik, hogy milyen sok helyzetben lehet a drámát használni. Több esetben is beszámoltak arról, hogy a kezdetben tartózkodó kollégák pozitív változásokat éltek át, nyitottabbak lettek. A drámapedagógus tudásmegosztásával kapcsolatos válaszok többsége pozitív képet mutat. Kiemelik a más művészeti tantárgyakat oktató kollégákkal való szoros együttműködést, a humán tantárgyakat tanítók segítségkérését. Hospitálnak egymás óráin, egymásnak is tartanak órákat. Mások a tanórán kívüli beszélgetéseket említik. A dráma az erdei iskolai programokon és osztálykirándulásokon hatékonyan épül a programba, és a drámatanárok így meg tudják mutatni tudásukat kollégáiknak is. Másutt műhelyfoglalkozásokat, munkaközösségi továbbképzéseket tartanak egymásnak.

Drámás tevékenységfajták

Következzenek azok a tevékenységfajták, melyeket a drámatanárok az órákon használnak.

A tevékenységfajta, módszer	Előfordulása (db) az interjúk szövegében	Megjegyzés
SZEREJÁTÉKOK improvizáció, helyzetgyakorlatok, analóg helyzetek, kommunikációs gyakorlatok munkaformák: egész csoportban, kiscsoportban, párokban és egyénileg	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, önismereti, 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 jelenlétet kívánnak 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 kontextusépítés, konvenciók használata, fórumszínház technikája, keretjáték alkalmazása	11	A tanítási dráma az interjúk többségében szerepel valamilyen formában.
A TANÁR SZEREPEBEN (Teacher in Role)	10	A játékba vonáshoz, a szerepben létezés megtanításához elengedhetetlenül szükséges módszer, melynek gazdag szakirodalma van.
KISCSOPORTOS 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 szituációkat könnyebben, jobban tudjuk elemezni.
SZÍNHÁZI FORMA színdarab-részletek előadása, előadás készítése (magasabb évfolyamon)	5	A színházi jelenetek és a színházi előadás létrehozása is népszerű elem.
RÍTUSOK foglalkozáskezdő beszélgető kör, keretjátékok, a megérkezés és a lezárás rítusai	4	A rítusok fontos visszatérő elemei lehetnek a foglalkozásoknak, ahogy az interjúkban megfogalmazásra került – 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 prózamondás játékaik nem csak a beszédtechnikában, hanem a kommunikációban is segíthetnek.
MOZGÁS táncművészet, mozgásgyakorlatok, kontakt mozgás	3	A mozgásos játékok nem csak 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.

Összegzés

Végezetül három interjúból, szinte hitvallásokból idézek: „Egyéni bánásmód, pozitív visszajelzés, reális értékelés, gyakorlás, ismétlés – más-más módon plusz speciális szakmai módszerek.” (...) „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.” (...) „Szereitek belső képeket alkottatni, 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 akarattunkkal teremtünk, nem az eszünkkel találunk ki. Fantáziavilág, tele van szokatlan ötletekkel.”

A drámapedagógia hatékony segítséget ad más tárgyak metodikájához is. Megállapítható, hogy nagyon fontos a nyitott és elfogadó közeg, amelyben a drámapedagógus meg tudja osztani tudását a kollégáival, mert ha tárgya keretei közt marad, akkor szigeteket alkotunk az iskolában, s nagyobb az esély, hogy elmosson minket a következő reformhullám. Fontos a terjesztés: minél többen ismerjék munkánkat. A pedagógus szerepének, szerepeinek változásainak elemzésekor megállapítható, hogy a paradigmaváltás, mely a modern tömegkommunikációs társadalomhoz alkalmazkodó pedagógus szerepének, kompetenciáinak meghatározásához vezetett, utat mutat a dráma módszertana felé. A drámapedagógia stratégiaként működhet. Mindehhez az iskolai műhelytalálkozók, nyílt órák, konferenciák elegendő segítséget nem adnak. Fontos szerep vár a drámapedagógiai alapismeretek bekerülésére az általános tanárképzésbe. Jussanak el valamennyi tanárszak jelöltjei a drámapedagógiához is. Hogy kialakuljon az elemző, értelmező munka során a „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)²⁴

²⁴ A kutatásban vállalt feladatának megfelelően a drámatanárokról rajzolt szerepleírásokat a Szerkesztő az alábbiakkal egészíti ki. A feljegyzésekben emlegetett minősítő kifejezések gyakorisága: *játék/játékosság* 8 esetben; *határozottság* 7 esetben; *bizalom* 6 esetben; *segítség* 5 esetben; *humor* 5 esetben; *oldottság* 4 esetben; *közvetlenség* 3 esetben; „*mosolygóság*” 3 esetben, *kedvesség, partnerség, szeretet, lazaság, érzékenység, szabadság, lelkesség, elfogadás* 2-2 esetben. Nem csupán az optimális drámatanár személyiségrajz ez, de a képzési-kimeneti követelményekbe foglalt *általános* tanári normákkal is egybecseng. Néhány mondat a jegyzőkönyvekből, melyekben arra is felfigyelhetünk, hogy az értékelési kultúrában a „fejlesztő értékelés” milyen energiával van jelen.

- A klasszikus tanár-diák viszony helyett a nagyobb tudás elismerésén alapuló egyenrangú játékos viszony. Instrukciói felkínált játéklehetőségek, bírálati inkább kérdések, a jó megoldás felé terelések.
- Mozgása erőteljes, a játék motorja, hanghordozása nyugodt, csak olykor emelt. Visszajelzései a méltóságot nem sértik, de jelzik a problémát, gyakran „visszajátszik” minősítés helyett.
- Odafigyelő, céltudatos, kedves, határozott, mozgékony, a humort alkalmazza.
- Elfogadó, tiszteletet, figyelmet kivívó, kedves, barátságos, céltudatos, humoros. Jó partner, a gyerekek megosztják tanítójukkal élményeiket. Energikus, lendületes stílusa mellett kellőképpen tud lassítani, ha egy gyerek nagyobb odafigyelést igényel. Tanári beszédét gyakran tarkítja a gyerekek felé szóló személyes megjegyzéssel, mely nem zökkenti ki őket. Hangja kellemes, barátságot, bizalmat sugárzó. Minden gyerekről tud mindent – melyiknek van épp tanulási, otthoni gondja, melyiknek halt meg épp a tengerimalaca stb.
- Energikus, empátikus, lendületes, toleráns, türelmes. Nem ítélezik, finoman értékeli, irányít.
- Kedves, szimpatikus, energiával telt személyiség, határozott egyéniség, rögtön bevon a játékba, jó humorral kezeli a váratlan helyzeteket. Könnyedséggel bújik szerepekbe a játék során.
- Láthatóan szeretetteljes, bizalmon alapuló viszony van a tanár és a csoport között, ezért engedhette meg magának, hogy Demóna szerepében kemény, szinte félelmetes legyen, hiszen a gyerekek jól el tudták különíteni a játékot az ő személyes visszajelzéseitől.
- Temperamentumos, energikus. Hangja kedves, megnyugtató. A gyerekek szeretik, figyelnek rá, örömmel vesznek részt az órán. Izgatottan várják drámaórát... Szeretettel fegyelmeztet.
- Látszik rajta: ez az élete. Komolyan veszi a munkát, mindent megtesz azért, hogy kihozza a legjobbat diákjaiból. A lehető legtöbb szabadságot, önállóságot megadja nekik, de végig ott van a háttérben, a diákok tudják, hogy számíthatnak rá. Elképesztő lelkesedéssel, energiával tartja az óráit.
- Vehemens megnyilvánulásokkal jellemezhető, erős személyiség. Foglalkozása oldott légkörű, de semmiképp nem nyugodt, hiszen tudatosan pörgeti fel tanítványait. Velük dolgozik, lóg a pólója, egy nagy gyerek ő is. Folyamatosan visszajelez, egyenként is figyel rájuk. Becenevükön szólítja a játékosokat. Oldott, baráti, mégis keményen követelő, amolyan bátyó és a kisöccse viszony. Folyamatosan megszólít és megérint.
- Nyitott, barátságos, segítőkész, facilitátor, humoros, dicsér, változatos munkaformákat alkalmaz.
- Szakmája a hivatása. Elképesztő figyelemmel és figyelmességgel bánik diákjaival. Türelme és nyitottsága példátlan.
- Eltűnik a hierarchia, mégis megmarad a tisztelet, ez megnyitja a fiatal lelkeket. Szóvá teszik nem-szokványos, egyedi külső megjelenését, mondhatni jelmezét...
- Lobogó hajú elvarázsolt figura, igazi művész-külső, laza, trendi szerelés.
- Alternatív öltözködési mód, amely jól illeszkedik a franciás és a drámás tanítás attitűdjéhez.

A drámapedagógia a közoktatás intézményrendszerében

Keresztúri József

Szubjektív bevezető

A hetvenes évek elején Hódmezővásárhelyen, a Cseresnyés-kollégium színjátszó csoportjával – Csaba Etelka tanárnő rendezésében – a *Néma leventét* vittük színre. Jelmezesen-díszletesen, ösztönből és szívből betanulva, ahogy akkor a színjátszó csoportok többsége dolgozott. Igazán meghatározó élmény azonban akkor ért, amikor Szentesről Bácskai Mihály vezetésével diákszínjátszók érkeztek a kollégiumba, és bemutatottak egy népi szólásokból szerkesztett játékot, amelyben a játzóknak nem kellett jelmezbe bújniuk, egyforma fekete-fehérben is önmaguk lehettek, és a nézők is magukra találhattak a figurákban. Később, a kilencvenes évek elején a Vörösmarty Mihály Gimnáziumban találkoztam először azokkal a különleges pedagógustársakkal (Kinszki Judit, Sugár Rózsa, Pignitzkyné Lugos Ilona, Balás Eszter), akik már egy évtizede kísérleteztek az iskola drámatagozatán. Ők adták az első impulzusokat, miszerint lehet a tanítást másként is csinálni. Drámás működésünket sikerek kísérték, sorra nyertük a kreativitás bajnokságait, nemzetközi fesztiválokról hoztunk trófeákat, televíziós műsoraink voltak, országos nyilvánosság előtt népszerűsíthettük drámajátékainkat. Nem utolsó sorban: tanítványaink az élet minden területén sikeres felnőtté váltak. A csapat később olyan kiváló kollégákkal bővült, mint Pap Gábor, Vidovszky György, Perényi Balázs, Golden Dániel.

Bácskai Mihály útmutatásaival szentesi tanfolyamán találkoztam újra. Meg lehetett tőle tanulni: problémáinkra a megoldás bennünk található, s e problémák modellezhetők. Ez a gondolkodásmód akkortájt csak különleges egyéniségekre volt jellemző, módszertani sokszínűség, kreatív gondolkodás, türelem és szeretet kell hozzá. Nála ez együtt volt: felfedezte a színházcsinálás és a tanítás szerves kapcsolatát, abból indult ki, hogy a tanítványok alkotásra képesek, s mindezt felfűzte egy olyan metodikára, amely közben drámapedagógia néven vált ismertté. Miska bácsira emlékezve foglaltam össze, miben látom az iskolai oktatásban alkalmazott dráma lényegét: „...*megtanultam tőle, hogyan szólítható meg a tanítvány alkotótársként, hogyan bányászható belőle ki mindaz, amiről ő sem tud, ami a mélyben kincsként ott rejtőzködik benne. Hogy humorral, mosollyal minden elérhető. Hogy nincs egy jó válasz, mert a világ – s benne az ember – ennél bonyolultabb. Hogy az igazságnak sok arca van. Hogy a megértés, az elsajátítás nem zárólag fárasztó munka, hanem élvezetes játék, hogy a befogadás nem magányos szélmalomharc, hanem közösségi együttlét, összetartozás-élmény is lehet. Tőle tudom, hogyan lehetséges a színházművészet eszköztárát drámapedagógiai módszerekkel felhasználva összetett módon fejleszteni tanítványaink személyiségét, hogy kíváncsiságukat, nyitottságukat, átlagon felüli kreativitásukat és kommunikációs képességüket a felnőtt élet minden szegmensében sikeresen hasznosíthatják. Tőle tanultam a tehetség tiszteletét és a türelmet is.*”

Majd négy évtizedes pedagógusi létem abban az időszakban indult, amikor az első lépéseket már megtették a nagy elődök, akikkel a találkozások hivatásom meghatározó pillanataivá váltak. Keserű Imrével, Várhalmi Ilonával és Kaposi Józseffel – vele közösen hoztuk létre az alapfokú művészeti iskolák első színjáték tanszakainak egyikét, a Keleti István Alapfokú Művészeti Iskolát – dolgoztuk ki a dráma érettségi követelményeinek változatait. Gabnai Katalinnal a Színház- és Filmművészeti Főiskolán próbálkoztunk több-kevesebb sikerrel, Keleti Istvánnal a Pincészinházban, Debreczeni Tiborral és Trencsényi Lászlóval a MDPT közgyűlésein találkoztam. Kaposi Lászlót az ODE elnöki posztján követtem, Tóth Zsuzsannával a Helikon fesztiválon zsűriztünk évtizedeken át, Eck Júliával a dráma érettségi tételkészítő bizottságban, a dráma OKTV szakmai bizottságában és a Pannon Egyetem drámás képzésein dolgozunk együtt.

Negyedik évtizede tanítok, kísérletezek, keresek korszerű tartalmakat és formákat, amelyekkel úgy menthetjük át a klasszikus értékeket, hogy közben nyitottak vagyunk újak felismerésére is. Két évtizedes vörösmartys drámázás után ma a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskolában próbálkozunk olyan iskola működtetésével, ahol a pedagógiai folyamat minden résztvevője gyarapodik, s közben jól érzi magát. Tanártársaimmal olyan iskolát működtetünk, amely a drámát és a színházi nevelést célként és pedagógiai eszközként is a mindennapi tevékenység középpontjába állítja.

Valóban nagy idők formálói voltunk, szisztematikus munkával és összefogással jutottunk el odáig, hogy a dráma az oktatás minden szakaszában elfogadott módszerré, érettségi tárgygyá válhatott. Mindenkor harcolnunk kell azért, hogy elfoglalt várainkat ne foglalja vissza a török. Ma már országosan mérhető eredményeink vannak: ezrével képeztünk ki szakembereket,

Továbbra is képezni lehet és kell a pedagógusokat erre a munkára. Bármilyen válság is van, bármilyen harcokat is kell megvívunk, optimistának kell lennünk. Csak jókedvvel lehet e munkát végezni. Csak olyan ember tud diákszínjátszással, drámapedagógiával, színházi neveléssel foglalkozni, aki élvezi is, aki minden porcikájában hisz is benne.

Történeti áttekintés

A mi értelmezésünkben a dráma nehezen szorítható be a hagyományos tantárgyi struktúrába. A drámapedagógiai eljárások közös jellemzője, hogy – az ismertetés, az előadás helyett – dramatikus helyzeteket alkalmaz a megismerendő valóság elemfeldolgozására. A megjelenítés, a saját bőrön kipróbálás az új ismeret elsajátítása mellett egyéb területeken is fejleszti a befogadókat, mélyebb rögzítésre, állásfoglalásra is készíti.

A művészeti nevelés dramatikus összetevői az iskoladrámával, a diákszínjátszással már évszázadok óta jelen vannak pedagógiai gyakorlatunkban. A mai értelemben vett „drámázás” közvetlen előzményei azonban a XX. század hatvanas-hetvenes éveiben fellendülő gyermek- és diákszínjátszásban, az irodalmi színpadok és az amatőr színjátszó csoportok működésében fedezhetők fel. Mezei Éva, Keleti István, Dévényi Róbert, Debreczeni Tibor, Bácskai Mihály, vagy a Grotowski-módszert a tréningek részévé tevő Paál István működése jelzi, hogy a nevelési célú iskolai színházcsinálásnak nagyszerű itthoni előzményei léteznek. Több amatőr együttes – az Universitas, a Szegedi Egyetemi Színpad, a Szkéné Színpad, a Pincészínház, az Utcaszínház stb. – bekerült a világszínház áramlatába, s új, korábban legfeljebb hírből ismert színházeszményt, műsorpolitikát, játéktípust képviselt. A belső fejlődés is hozzájárult ahhoz, hogy a magyar pedagógus-társadalom megújulásra kész része értő módon építette be a tanítási dráma módszerét a magyar hagyományokba. Peter Slade, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Jonothan Neelands kialakították az új fogalomkészletet, publikációikkal megadták az elméleti alapvetést a magyarítók, Kaposi László, Szauder Erik és társaik, a MDPT kiadványai, szakmai rendezvényei és tanfolyamai széles körben tették ismertté a színházi nevelés, a TIE új módszerét. A magyarországi úttörést a Kerekasztal Színházi Nevelési Központ végezte el. Napjainkra egyre több hasonló társulat működik.

Az iskolai drámatanítás általános elfogadtatásához, érettségi tárgygyá váláshoz hozzájárultak a drámatagozatos gimnáziumok is. Várkonyi Zoltán rektori ötletére és közreműködésével 1977-ben indult a minisztérium *irodalmi-drámai fakultáció* kísérlete. Várkonyi szándéka, hogy fiatalabb korban kezdődjön meg a színészképzés, ma már csak általában, a színi nevelésre vonatkozva él. Mára ezek az iskolák a drámapedagógia módszerét használva egyszerre próbálnak meg különleges műveltséget átadni és alapvető képességeket fejleszteni. A drámatagozatos gimnáziumokban a képzés célja általános kreativitásfejlesztés s az önkifejezés köznapi és művészi formáinak elsajátítása. A drámatagozat egyszerre speciális műveltségátadás és általános készségfejlesztés. A kísérleti program először a budapesti Madách Imre Gimnáziumban és a szentesi Horváth Mihály Gimnáziumban indult, majd a következő tanévben csatlakozott a budapesti Vörösmarty Mihály Gimnázium és a pécsi Nagy Lajos Gimnázium. A fenti négy iskolából csak kettőben talált hosszú távon otthonra a kísérlet. Pécssett egy év múlva, a Madáchban néhány éven belül leállították a képzési programot, mert úgymond „fellazította az iskolai fegyelmet”, hogy aztán az ötletgazda Várkonyi Zoltán halálával a Színház- és Filmművészeti Főiskola s a minisztérium is kiszálljon a kísérletből. Ettől kezdve az iskolán, egy-egy tanáron múlt a működés folytatása vagy esetleges beindítása más intézményben. A csapat alig bővült. A szentesi programot előbb átvette Debreczenben az Ady Endre Gimnázium, Budapesten a Pesti Barnabás Élelmiszeripari Szakközépiskola és Szakmunkás-képző Intézet, ahol az 1980-tól Kaposi József vezetésével működő Jibraki Szintársulat szakmai eredményei alapozták meg program átvételét. A Pesti Barnabás iskola a drámatagozatos képzés elindulásával gimnáziumi tagozattal is kiegészült. Ezzel párhuzamosan Nagykállón a Korányi Frigyes Gimnázium a debreceni programot adaptálta, miközben a vörösmarty programot átvette Szolnokon a Széchenyi István Gimnázium, Miskolcon a Zrínyi Ilona Gimnázium, Székelyudvarhelyen a Palló Imre Művészeti Középsiskola (kérészetlenül) és Sepsiszentgyörgyön a Mikes Kelemen Líceum. Legújabbán Pécssett, a művészeti szakközépiskolában indult drámatagozatos osztály. A drámázás néhány eleme más gimnáziumokban is otthonra talált. A Városmajori Gimnáziumban hosszú időn át folyt elméleti oktatás a tankönyvszerzőként

is ismert Budai Éva vezetésével. Egész napos osztályszínházi fesztiválokat rendez a Toldy Ferenc Gimnáziumban Bujtor Anna és Eck Júlia. Rendszeresen indul a versenyeken Sárosiné Orbán Edit felkészítésével a kecskeméti Katona József Gimnázium, a szintén tankönyvszerzőként is ismert Kiss Gabriella felkészítésével a budapesti Szent István Gimnázium, a pécsi Leőwey Klára Gimnázium, utóbbi francia nyelvű diákszínháza is Európa-szerte ismert Vatai Évának és kollégáinak köszönhetően. Nagy lökést adott a drámatanítás elterjedéséhez az alapfokú művészeti iskolák színművészet-bábművészet tagozatainak létrejötte: a létező társadalmi igény az oktatási reformfolyamatba illeszkedett, így hozhattuk létre az első színháték tanszakokat.



A látogatott órák „működése”, a hatékonyság összevetése

– a tanulók órai munkájának, a társas viszonyok és a kommunikáció vizsgálata drámafoglalkozásokon és a drámás eszközöket használó, illetve a drámás eszközöket nem használó nem-dráma órákon

Szembetűnő, hogy nincsenek szétesett, hasztalan foglalkozások. Ez következhetne a bemutató-szituációból is, de ezen túlmutatnak a kitűzött célok és az elért eredmények. A drámás módszerekkel dolgozó foglalkozásokon, drámaórán és nem-drámaórán pontosan megfogalmazottak a pedagógiai célok (segít a *fókusz* szakszerű kitűzése). A drámás módszerekkel lezajlott órákon a tanultak jelentős része a foglalkozáson rögzül, a befogadás mély. A drámaórák tapasztalati úton próbálnak közvetíteni ismereteket. Tanárinterjúk: „Az egyik csak mozgással mutatja az ünnepet, a második a hangokat jeleníti meg, majd az ünnepség képét együtt.” „Mélyítés újságcikk írásával.” „A drámaóra csúcspontja volt, hogy dönteniük kellett.” Diákinterjú: „Jobban tudunk így tanulni.” A drámás órákon azonnali visszajelzés van a megértésről, ez nem-drámás órákon nem annyira jellemző. A drámás órákra jellemző a szerepbelépés, a csoportok aktivizálása („Mindkét órán tündéreként szerepelt az egész osztály. Majd újságírók voltak a helyi lapnál.” „Belehelyezkedhettek többféle szerepbe.” „Szituációba helyezte a gyerekeket, eljátszották, hogyan lehetett volna másképp.” „Nagy aktivitást igénylő tevékenységek sora volt az egész óra.” „Az egész óra a diákok aktív részvételére lett felépítve, amiben minden diák örömmel részt is vett.” „A gyerekek tapssal jelzik, hogy igaz.”). A motiváció erősebb, a befogadás több érzékszervet is igénybe vesz. Diákinterjúk: „Játéknak érzed, de közben tanulsz.” „A gyerekek számára izgalmasabb, érdekesebb az óra, motiváltabb a diák.” „Mert azt szeretné, ha megtapasztalnák ezeket a dolgokat.”

Az óraleírásokból kiderül, hogy drámás órák alatt a konkrét tananyagot túlmutató fejlesztési célok is megvalósulnak. Tanárinterjúk: „Reális ön- és társismeretet ad.” „Gondolkodó és érzékeny emberek felnevelésére ad esélyt.” Diákinterjúk: „Tudunk egymásra figyelni, a csapatmunkát erősíti, az egymás iránti tisztelet kialakul, fegyelmezettebbé tesz, koncentrálnak.” Óraleírások: „Megtanulták elképzelni, megjelölni a költői képeket állóképekben, gyakorolták az egymásra figyelés, a közös alkotás élményét.” „Az egymásra odafigyelésről tanultak, hogyan lehet a másik baját észrevenni, esetleg segíteni rajta.” A drámás eszközöket alkalmazó órákon nagyobb a nyüzsgés is, elfogadható „jó zaj” jellemzi a csoportot. A drámatanár ennek a tanulási folyamatnak erős és határozott, de joviális karmestere, osztott figyelemmel rendelkező „diszpécser”. Ez részletes tervezőmunkát igényel rutinos drámatanárok esetében is. Nem elég a tananyagot tudnia, azzal is tisztában kell lennie, *hogyan* jut el a tartalom a csoport tagjaihoz, közben milyen leágazások keletkezhetnek. Könnyíti a drámatanár dolgát, hogy ennek, a hagyományos kereteket felrúgó oktatási kihívásnak kisebb csoportlétszámmal kell megfelelniük – gondoltuk a kutatás prekonceptiójaként. Vélelmeztük: a drámaórákat csoportbontásban tartják, a nem-drámaórák *teljes* osztállyal zajlanak. Ez nincs így, bár a kerettanterv előírja a csoportbontást, több esetben is teljes osztállyal dolgoznak a kollégák.

A nem-drámaórán több az adatközlés, jellemzőbb a frontális előadás, előkerül a tankönyv, a füzet és a toll. A drámaórákon szinte alig van szükség fegyelmező eszközökre, elég a *zaj* fölé emelt hang. A nem-drámaórákon gyakrabban kell figyelmeztetni a tanulókat, leállítani magánbeszélgetéseket, visszaterelni eltévelyedőket stb. Látványos különbség mutatkozik a térhasználatban. A drámaórák tere általában a *brooki üres tér* filozófiáján alapuló üres tanterem. Szaktanterem ritka esetben áll rendelkezésre, de mindig van figyelem, energia a padok kipakolására vagy szélre tolására és a terem visszarendezésére. Ebben a térben a körforma a leggyakoribb elhelyezkedés, ami a játéknak megfelelően hol kiscsoportokra szakad, hol betölti „hóesésként” az egész teret. Egymás szemébe nézhetnek, mozdulhatnak, érinthetik egymást, megleshetik a gondolat születését, a vágyat, cinkos mosolyt. Forradalmi szituáció... Újra átélhetik

mintha-pillanatokba sűrítve az evolúciót: járni és beszélni tanulnak, az érzékszerveiket úgy használják, mintha tudnák, mire valók... A nem-drámaórákon a tér inkább hagyományos padosorokból áll, ahol a tanulók egymás hátát látják, szemben ül vagy áll velük a tanár, aki közöl.

A látogatott órák korosztályi vizsgálatakor szembetűnő, hogy többségben vannak minden tanítási szakaszban a *kezdő* évfolyamok (1-2., 5-6., 9-10.). A kerettanterv ezen évfolyamokon írja elő a dráma tanítását. Van azonban *tartalmi* magyarázat is: a drámapedagógiai módszerek alkalmazása minden más haszna mellett kiváló *alapo*zó *tréninget* jelenthet. A drámamunkában részt vett tanulók kommunikációja fejlettebb, kooperációja kifinomultabb, hatékonyabb. A drámajátékok közösséggeneráló hatása is nagy. Végezetül még egy idézet egy tanárinterjúból: „*Mit gondol, mi a haszna az életnek? Megtapasztalta már? Igen. 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, ezért motivál és mozgósít a cselekvésre, a gondolkodásra.*”

A meglátogatott intézmények kiválasztása

Bár a kutatást nagymértékben nehezítette a tény, hogy a tanév utolsó két hetére kellett szervezni az óralátogatásokat, már a kutatási tervben úgy állítottuk össze a látogatott oktatási intézményeket, hogy minden iskolatípus, minden korosztály és az ország több régiója érintve legyen.

A látogatott iskolák megoszlása a település mérete szerint

- különböző kistelepülésen élők (3 iskola)
- különböző kisvárosban élők (3 iskola)
- különböző vidéki nagyvárosban élők (2 iskola)
- Budapesten élők (7 iskola)

A látogatott iskolák megyei megoszlása

- Baranya megye (2 iskola)
- Bács-Kiskun megye (1 iskola)
- Budapest (7 iskola)
- Győr-Sopron-Moson megye (1 iskola)
- Pest megye (3 iskola)
- Veszprém megye (1 iskola)

A látogatott iskolák fenntartó szerinti megoszlása

- állami fenntartású (12 iskola)
- egyházi fenntartású (2 iskola)
- alapítványi fenntartású (1 iskola)

Az óralátogatási jegyzőkönyvek és az interjúk alapján megállapítjuk: nem mutatható ki nagy különbség a településtípusok között, a földrajzi elhelyezkedés sem meghatározó. A látogatott foglalkozások *mindegyikén* céltudatosan felépített drámás fejlesztő munka zajlott, más felmérésekben kimutatható lemaradásnak nincs jele. Arra következtetünk: a drámás módszerekkel folytatott pedagógiai tevékenység pozitívan hat hátrányok ledolgozására. A képzett vidéki és a fővárosi drámatanár, illetve a drámás munkában résztvevő tanulók hasonló nyitottsággal és együttműködési szinten, gyakorlatilag megegyező képességbeli jellemzőkkel játszottak, dolgoztak, tanultak együtt.

A fenntartói hátteret vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az állami fenntartású és egyházi, alapítványi iskolák nyitottak a drámapedagógia befogadására, a kerettantervet ismerik és alkalmazzák, a pedagógus kollégák képzettek, a módszer otthon van a vizsgált iskolákban.

A látogatott osztályok korosztály és iskolatípus szerinti megoszlása

- általános iskola, általános tantervű alsó tagozatos (3 iskola)
- általános iskola, Waldorf tantervű alsó tagozatos (1 iskola)
- általános iskola, általános tantervű felső tagozatos (2 iskola)
- középiskola, általános tantervű gimnázium (5 iskola)
- középiskola, drámatagozatos gimnázium (2 iskola)
- középiskola művészeti szakképzés (1 iskola)

- alapkú művészetoktatási intézmény továbbképző szakasz (1 iskola)²⁵

A magyarországi drámaoktatás iskolai jelenlétét a kerettantervet vizsgálva és az óralátogatások tapasztalatait – kiegészítve egyéb tapasztalatokkal – felhasználva táblázatban mutatom be.

általános iskola alsó tagozat	A kerettanterv csak szabadon választott tárgyként engedélyezi a dráma és táncot, illetve a tánc és mozgást (kötelező művészeti tárgy: vizuális kultúra). A tanítók körében mégis széles körben elterjedt módszer, a tantárgyak tanítása során egyre gyakoribb a drámás módszerek alkalmazása. A tanítók egy része különleges fejlesztő pedagógiai eszközként használja a gyermekszíniátszást. A magyar nyelv és irodalom tantervi követelményei között is jelen van a dráma: „ <i>Részt vesz a ritmusérzékét, mozgáskultúráját is fejlesztő önismereti gyakorlatokban, szerepjátékokban. ... Szívesen részt vállal ritmusos, énekes rögtönzésekben, különböző kreatív játékokban. Képes mindennapi konfliktusok átélésére bábjátékban, drámajátékban.</i> ”
általános iskola felső tagozat	A kerettanterv 5-6. évfolyamon 0,5 órában írja elő kötelezően a dráma és táncot. A kollégák egy része különleges fejlesztő pedagógiai eszközként használja a gyermekszíniátszást.
szakiskola	Művészeti témában egyedül a médiaismeret van nevesítve a kommunikáció–magyar nyelv és irodalom tárgyban. Az alacsony óraszámából eleve arra következtethetünk, hogy nincs jelen az egyébként időigényesebb dráma, pedig ebben a közegben is értékes fejlesztő pedagógiai eszköz lehetne.
szakközépiskola	A kerettanterv választható tárgyként határozta meg a művészeti tárgyakat, köztük a drámát is, de csak az iskolák kisebbsége élt ezzel a lehetőséggel. Szakközépiskolát végzett tanulóink jövőjét alapvetően befolyásolja negatív irányban a művészeti nevelés minimális jelenléte.
művészeti szakközépiskola	Állami fenntartásban csak egy-két iskola indít színházművészeti osztályt az országban (pl. Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola). Emellett néhány alapítványi fenntartású magániskola (pl. Keleti István Alapkú Művészeti Iskola és Művészeti Szakközépiskola, Pesti Magyar Színiakadémia) képez érettségi után gyakorlatos színészeket. Ezekben az iskolákban teljes tantárgybokor sorolható a dráma körébe.
gimnázium	A korábban kötelező drámát a kerettanterv a kötelezően választható művészeti tárgyak közé sorolta, ez mindenképp visszalépés. A 9. évfolyamon 1 óra jut valamelyik művészeti területre, 11-12. évfolyamon pedig Művészetek címen 2 óra.
drámatagozatos gimnázium	A kb. 10 iskola többsége egy elméleti tárgyat (pl. drámai és színházi ismeretek), és három-négy gyakorlati tárgyat (pl. drámajáték vagy kreatív színházi gyakorlat, kreatív mozgás és tánc, kreatív ének-zene, beszédtechnika) oktat. Van olyan iskola, ahol 11-12. évfolyamon szakosodnak prózai, zenés és mozgásszínházra. Az óraszám a 4 és 8 között mozog általában.
alapkú művészeti iskola színjáték tanszak	Országszerte tömegével alakultak az alapkú művészeti iskolák, a minőség, a szakszerűség vegyes képet mutat. A színjáték tanszak tantárgystruktúrája: 1-10. évfolyamon heti összesen 2-4-6 órában főtárgy (dráma és színjáték) 2-3, kötelezően választható tárgy (beszéd és vers, mozgás és tánc, zene és ének, színházismeret) 0-1, szabadon választható tárgy 2 (a bábművészeti tanszokról is választható) órában.
enyhén értelmi fogyatékos gyermekek iskolája	Az 1-8. évfolyam kerettanterve az ének-zenét és a vizuális kultúrát teszi kötelezővé, dráma nincs, pedig kiemelkedő eredményeket érnek el azok a színjátszó társulatok, amelyekben a dráma eszközeivel fejlesztik sajátos nevelési igényű társainkat (pl. Baltaár Színház, ArtMan Egyesület Tánceánia Együttes, a szolnoki Liget Otthon színjátszó köre).
speciális szakiskola	A dráma nincs jelen, a 9. előkészítő évfolyam kerettanterve a művészetek területéről csak műszaki rajzot és vizuális nevelést vár el.

²⁵ A tanév végén Magyarország szinte minden szegletében találtunk olyan iskolát, amelyben volt drámapedagógus, aki vállalta az óralátogatást és az interjúkat.

Összegzés

A kutatás során meglátogatott 15 drámatanár 30 órájának jegyzőkönyvéből és az interjúkból megállapítható: a drámapedagógia a magyar pedagógiai kultúra különlegesen hatékony módszere. A látogatott kollégák képzett drámapedagógusok, akik szakszerűen határozták meg pedagógiai céljukat és eredményesen vezényelték le óráikat. A drámatanárok többsége mindig alkalmaz drámapedagógiai módszereket azok hatékonyságának tudatában.

Megállapítható, hogy a drámapedagógiai eszközöket használó foglalkozásokon a tanulók motiváltsága erősebb, illetve folyamatosan fejleszhető, a tananyag feldolgozásába való bevonódásuk mélyebb, tanórai aktivitásuk fokozottabb. A drámatanárok alapvetően a kooperációra építenek, a tanár-diák és a diákok közötti kommunikáció olajozottabb, a diákok gyakrabban kerülnek döntési helyzetbe, a tanórák hangulata oldottabb, a megértés, a befogadás direktebb, gyorsabb módon, hatékonyabban realizálódik. Kimutatható az alapvető kulcskompetenciák tudatos és eredményes fejlesztése. Ez egybecseng a DICE-kutatás²⁶ eredményeivel.

E kutatás is megerősíti, hogy a drámapedagógia sikeres módszer, ám nem csupán a sikerhez vezető hideg módszer, hanem emberi ölelés, közös álmodozás és az álmok megvalósításában való kiteljesülése tanárnak és tanítványnak. A drámatanári lét teljes embert kíván, az idő és a tér pedagógusi és emberi értelemben is csak így tölthető ki. A siker sok kínlódással, temérdek türelemmel, a szeretet és a megbozítás képességével érhető el. A közben megtett út racionális mértékegységgel alig fejezhető ki, hiszen az ésszel fölfogható tudás mellett a lényege lélektől lélekig vezet. A drámatanár munkája minden résztvevőre kiterjedő személyes figyelmet igényel. Ez a munka hitről, elhivatottságról, az alkotómunkáról, a nevelés örömről, felelősségről, a ránk bízott gyerekekről és a velünk élő felnőttekről is szól.²⁷

²⁶ DICE – A kocka el van vetve (2010). A nemzetközi kutatási program zárókonferenciájára 2010. decemberében a Nemzeti Színházban került sor, eladóként az elnökségi asztal mögött én is ott ültem.

²⁷ A Szerkesztő az alábbiakkal egészíti ki Keresztúri tanulmányát. Árnyalja a képet, ha a meglátogatott drámatanárok munkásságát vesszük szemügyre. A „második” generáció kiemelkedő személyiségeit reprezentálja a meglátogatott kollégák harmada. Alapvetően még ők is olyan személyiségnek tekinthetők, akik eleinte alkalmazták a drámapedagógiát, majd a mozgalomba integrálódva tudatosították, tanulták – mondhatni „hozzátanulták” e szakmai konvenciót, míg a kétharmad a „tanítványok generációja” immár, az a nemzedék, amelynek tagjai intézményes (felső)oktatásban szerzett tudásukat kamatoztatják drámaórán. Indikátora e besorolásnak a kollégák jelenléte a DPM szerzői körében.

Az „összeszokottság”, nemkülönben a „drámás rutin” kiemelkedett a csoportok jellemzéseiben. (A mintában szembeszökő kisebbség a zajló-zajos csoportdinamikai folyamatokkal jellemezhető osztály, a szociokulturális környezet a háttérben jobbra az „előny” oldalán jelentkezik, 2 esetben integrálnak SNI-s tanulót a csoportba, s egy osztályról írnak a megfigyelők, hogy szembeszökő a hátrányos helyzetűek jelenléte.) Külön karakterisztikus elem a mintában a kifejezetten drámás célra szerveződött tanulócsoporthoz, melynek célszerű együttműködése az iskolával, tanárral határozott pályaképpel jár együtt. Ugyancsak egy esetben (nem a hh-s csoportnál) jelezte a jegyzőkönyvvezető, hogy az osztály „dramatikus motiváltsága” alacsonyabb, a játékörm tartotta fenn az óra munkahangulatát.

A drámaórák harmadában – főképp a felsőbb osztályokban – kimutatható erőteljes teljesítménykényszer (főpróba, mustrára készülés, próbafolyamat előadáshoz stb.). Ezen órák drámapedagógiai karaktere elvitathatatlan: a „hőskor” doktriner teljesítményellenessége szertefoszlóban. Csaknem fele az óráknak valamilyen kompetenciafejlesztést (kommunikáció, kooperáció, érzelmi intelligencia stb.) tűzött ki céljául, egy kisebb harmad valamilyen társadalmi-etikai probléma feldolgozását. Az órák harmadában érvényesül a TIE-kultúrának fentieket harmonikusán ötvöző komplex célszerűsége.

A nem-drámaórák tárgyai közt kimagaslik a magyar (nyelvtan és irodalom is), gyakoriságban ezt követi az ének-zene, az etika-erkölcstan, matematika, idegen nyelv, illetve a művészeti iskolákban, művészeti szakképzésben különböző, színházzal összefüggő tantárgyak – pl. drámaelmélet –, melyeket joggal tekintettek a kutatók „nem-drámapedagógiai” óráknak akkor is, ha alkalmaztak az órán „drámás” eszközöket. Voltak komplex órák. A dráma- és a magyaróra (akár nyelvtan is) egymásutánja érvényesült, vagy a drámaóra építkezett jellegzetesen más tantárgyak kultúrájából (e komplexitásnak főként az ének-zene a partnere).

A gazdag játéktárat a kutatásról szóló kötet részleteiben is bemutatja {A Szerk.}

Az intencionált tanulói aktivitások elemzése

megfigyelt tanulói tevékenység	drámaórán	drámatanár tartotta nem drámaórán
beszélgetés, vita	11	12
önreflexió	8	5
reflexió látott, hallott jelenségre	9	10
színházszerű beszéd	10	4
szerepjáték, szerepbe lépés	11	4
ritmusos, szabályos mozgás	6	2

Drámapedagógia iskolán kívül

Tóth Zsuzsanna

A drámapedagógia iskolán kívüli megjelenési területeit tekintem át. Mint a drámapedagógia hazai elterjedésének dokumentumai igazolják, kezdetekben erősen kötődött a közművelődéshez. A Magyar Művelődési Intézet munkatársaként közel húsz esztendőn át figyeltem e tevékenységet. Megszereztem a kellő képesítéseket is. Lelkes híve lettem.

Az a felismerés, hogy a formális oktatáson túl kiegészítő lehetőséget kínálnak kulturális intézmények és civil szervezetek a gyermekek személyiségfejlesztéséhez, nem új keletű. Az elmúlt évtizedek változásai az

zenei effektusok keltése	6	5
írás	4	8
rajzos kifejezés	2	2
látvány megfigyelése	7	3
IKT használat (internet, telefon stb.)	2	2
egyéni „morfondírozás”, gondolkodás	5	5
szövegolvasás (egyéni, csoportosan)	4	5
tévénézés, videó nézés	0	1
előadás, tájékoztató (frontális) meghallgatása	0	5
játéktevékenység	12	8
relaxáció	4	4

táblázat: a jegyzőkönyvben eleve felvett tevékenységtípusok gyakorisága

Az elemzésnél újlag nyomatékosan felhívjuk a figyelmet a minta kicsinségére, véletlenszerűségére, különösen a nem-drámai tárgyaknál egyes tantárgyak sajátos tevékenységszükségletére. Mégis kirajzolódnak hangsúlyok, ugyanannál a tanárnál is az órák tanulói tevékenységrepertoárja érzékelhetően szűkösebb. Karakteresen „nem-drámai” tanári kultúra része az *írás* s az *előadás, tájékoztató (frontális) meghallgatása*. Vajon drámatanáraink tudatosan tartották távol magukat a *tévénézés, videó nézés, IKT használat (internet, telefon stb.)* s a *rajzos kifejezés* tevékenységeitől? Szembeszökően gyakoribb a drámaórán a *játéktevékenység, a szerepjáték, szerepbe lépés, a színházaszerű beszéd, látvány megfigyelése, ritmikus, szabályos mozgás* s az *önreflexió* is. 9 tevékenységben nem mutatható ki különbség egyik vagy másik „óratartás” rovására. A nem-drámas tanítási órák belső arányai sok mindent magyaráznak, a magyarórák és az ének-zenei órák hangsúlyos jelenléte az adott tantárgy tanítási kultúrájának sajátosságait is magukon viselik. (A mintában nem volt *történelemóra*, e tantárgy pedig a kezdetek óta „testvére” a drámapedagógiának.)

A tevékenységelemzéshez tartozóan elmondjuk, hogy jegyzőkönyvvezetőink rendre megjegyzik: a tanulói aktivitás szintje minden esetben igen magas, a szervezési, tájékoztatási feladatok is integrálódnak a játékfolyamatba. Ilyenek a bemelegítő, ráhangoló játékok is, melyet a tanárok túlnyomó többsége alkalmaz – s nem csupán témakijelölés, feladatmegjelölés, az eszközök látványos-rituális elhelyezése (motiváció) szerepel bennük, hanem a közösség sajátos szertartása is. Sajátos nyitórítuálét alkalmaznak többen is, idézve a Waldorf-pedagógia eszközt: „nyitófóhászt”, együttes szabályismétlést. Érdekes (ön)értékelési módszert alkalmaznak mások, pl. a gyerekek az óra végén önértékelésük szerint rendeződnek sorba. Más esetekben „körbeszélgetés” az értékelés eszköze. A drámaórák jellegzetességének tűnik, hogy hosszabb folyamat részei (akár azonos napon belül is), így a zárórítuálék aránya a vártnál alacsonyabb volt e mintában. Viszont kifejezetten jellegzetesnek mondható a drámaórák során, hogy a *tanár maga is szerepbe lép*, instrukcióit, még fegyelmező gesztusait is a játék stílusegységét megjelenítő szerepben gyakorolja.

A drámapedagógiai eszköztár funkcióit tanulásméleti szempontból Knausz Imre érvényesen meghatározta: „*Miért van szükség drámára a tanításban? A hagyományos tanítási órán a tanulók általában olyan dolgokról tanulnak, amelyek távol állnak tőlük. Ez még önmagában nem baj, sőt az iskola aligha töltené be funkcióját másképp, de ha egyszerűen csak beszélünk nekik ezekről a dolgokról – mondjuk, a jobbágy-földesúr viszonyról vagy a bíróság munkájáról –, nem is kerülnek közelebb a tananyag igazi mondanivalójához, nem értik meg, hogy nekik mi közük van ehhez, saját életproblémáik megoldásához az új tudás nem jelent segítséget. Korábban 'idegen tudásnak' neveztük az így kialakuló áltudást. Nagyjából tudom, mi a tőzsdé, felelni is tudok belőle, de – ahogy mondani szokás – nem 'érezem', korábbi tudásom és gondolkodásom csak kevés szalon kapcsolódik a tőzsdéről szóló tudásomhoz. A kreatív dráma kísérlet a tudás személyessé tételére. Kulcsfogalmi: szerep és azonosulás. A tanulók szerepbe lépnek: elképzelik, hogy mit tennének egy adott szerepben, illetve helyzetben. Valójában a feladattól függ, hogy mennyire adhatják magukat, csak a helyzet van-e meghatározva vagy a karakter bizonyos vonásai is. De az utóbbi esetben is interakcióba lép a tanuló saját személyisége és a karakter, amellyel átmenetileg azonosulnia kell, és jó esetben bekövetkezik a helyzetben rejlő probléma belsőleg átélt megértése.*” (Knausz 2001) Ehhez hozzáteendő az a közkeletű felfogás, mely szerint a „felgyorsult világban” az „eleven művészetek” gyakorlása a személyiség integritását segítő „lassítás” funkcióit is betölti. A látott órákon e célok teljesültek. Az órák harmada kifejezetten *etikai-erkölcsi* problémát tárgyalt, az *érzelmekekkel való bánásmód tudatos alakítása, érzelmi intelligencia* fejlesztése tematikusan is megjelent több órán, *társas viselkedés, együttműködés* volt a kifejezett tárgya a látott drámaórák harmadának (olykor történeti kontextusban). A sajátos tantárgyi célok érvényesülése mellett e célok nem-dráma órákon is megfigyelhetők voltak.

intézményrendszert átalakították, a megváltozott infrastrukturális és kulturális környezet új igényeket ébresztett. A kulturális intézmények és társadalmi szervezetek változatos tevékenységet kínálnak. Olyan, újonnan megjelent probléma megoldására is tudnak koncentrálni, mint az iskolai erőszak enyhítése, a droghasználat megelőzése, a másság elfogadása, a társadalmi konfliktusok és a hátrányos helyzet kezelése. A kulturális intézmények képesek olyan célok elérésére, amelyekre az oktatás nem vállalkozik. Tevékenységük túlmutat a szabadidőn. Egyáltalán nem ritka, ha oktatási-nevelési és közművelődési intézmény civilekkel karöltve tervez projektet.

Országos hatókörű és egyéb szakmai civil szervezetek és a drámapedagógia

A *Magyar Drámapedagógiai Társaság* a legfontosabb szakmai szervezet esetünkben.²⁸

Ki kell emelnünk kapcsolatai közül a *Marczibányi téri Művelődési Központot*. Ez az intézmény úgyis, mint Gyermekszínházak Háza a színházi nevelés ügyét húsz éve támogatja. Az intézmény falain belül több színházi nevelési társulat nőtt fel, a Társaság irodája is itt kapott elhelyezést. A *Marczi* „drámapedagógiai vezérhajó” jellege ma is érzékelhető.

A hazai, drámapedagógiával foglalkozó szervezetek között találjuk a *Montázs Drámapedagógiai és Köz-művelődési Egyesületet*, másfél évtizede van jelen Miskolc és BAZ megye kulturális életében az általános és a középiskolai korosztály színházi nevelésére fókuszálva.

Nem egyesületi formában működik a *Kecskeméti Ifjúsági Otthonhoz* köthető, vagy a Pápán működő, alapvetően a *Weöres Sándor Általános Iskolához* kötődő, most éppen megújulás alatt lévő, és a *Jókai Mór Művelődési Központ*hoz is kapcsolódó drámapedagógiai műhely²⁹. Egyre több feladatot vállal a pécsi *Apolló Kulturális Egyesület*, a győri Révai Gimnáziumban nevelkedett *Rév Színházi Nevelési Társulat*. Idesorolható a debreceni *Abakusz Műhely Egyesület*, amely a gyerekszínház bázisán működik. Viszonylag „friss” műhely a gödöllői *Garabonciásoké*, ők a színházi nevelésre koncentrálnak. 2010-ben ők voltak a házigazdái a Színházi Nevelési Társulatok Országos Találkozójának. A józsefvárosi *Grund* többfunkciós, közösségi tér és játszótér, számos program gazdája. 1994 óta folyik itt képzés, működik játszótér – újraélhető *A Pál utcai fiúk* története.

Az *Országos Diákszínházi Egyesület* egyike a partnerszervezeteknek. Tevékenységében pregnánsan megjelenik a dráma. Az ODE célja a diákszínházi csoportok támogatása, ezt elsődlegesen felmenő rendszerű találkozóival éri el. A csoportvezetők nagy része képzett drámatanárral.

A *Magyar Szín-Játékos Szövetség* a felnőttek színjátszását koordináló – az utánpótlás előtt nyitott – szervezet. A csoportvezetők nagy számban pedagógusok, többnek van drámapedagógusi képesítése – eseményeiken rendszeresen megjelennek drámapedagógiai elemek. Említsük a hajdani kazincbarcikai, Pápára költözött *iff. Horváth István Nemzetközi Színházi Fesztivált*, ahol többször drámapedagógiai workshopok gazdagították a rendezvényt, de a *Falusi Színházi Országos Találkozóját* is, amelyet Adácson rendeznek meg.

A *Magyar Versmondók Egyesülete* a fenti civil szervezetekkel egy időben született, tevékenységében nem oly rég jelentek meg drámapedagógiai elemek pl. tehetséggondozó táboraik eszköztárában. Aktivistái között vannak drámapedagógus végzettségűek.

A *Magyar Bábjátékos Egyesület elnöki tisztét Szentirmai László* látja el. Neki is köszönhető, hogy a drámapedagógia beépült a bábos módszertanba, s a bábjátékos kultúra felbukkan a drámajátékok közt.

A közművelődési hálózat, az együttműködő szakmai szervezetek és a drámapedagógia kapcsolatrendszere

A *Nemzeti Művelődési Intézet* jogelődei jelentős szerepet játszottak a drámapedagógia hazai elterjedésében. Költségvetési szervként, a kultúrával foglalkozó minisztérium háttérintézményeként alapfeladatai közt foglalja a közművelődés fejlesztésével. Hangsúlyt fordít a drámapedagógia közművelődési kapcsolatára, hiszen a folyamat, a drámapedagógia hazai elterjedése erősen köthető a közművelődés intézmény- és szakembergárdájához. A NMI alapító okiratának 1./p. pontja tanúsítja: „A területi szintű amatőr művészeti, népművészeti, hagyományörző tevékenységek megőrzésének és fejlesztésének, a népi iparművészet, az élethosszig tartó tanulás, a tanórán kívüli nevelés, a felnőttképzés, az ismeretterjesztés, a közösségfejlesztés, a honismereti, helytörténeti kutatás, az anyanyelvápolás, a kulturális turizmus, a népfőiskolai mozgalom szakmai támogatása érdekében, és a kreatív kulturális szolgáltatások keretében országos, területi programokat, versenyeket, fesztiválokat szervez és koordinál.” Az NMI feladata a közművelődési statisztika gondozása is.

²⁸ Erről Kaposi László írása szól, ezért a dolgozat e részét a DPM számára készült szerkesztett változatban elhagyjuk (A Szerk.)

²⁹ A hatékony szakmaközi együttműködést teremtő intézmények közül a közoktatás államosítása folytán érzékelhetően kizuhantak az általános művelődési központok.

Képzések, módszertani munka

A *Marczibányi téri Művelődési Központ* számos módszertani rendezvénynek ad otthont partnereivel jó együttműködésben. Az intézmény az otthona a *Színház-Dráma-Nevelés*, a *Színházi lecke* rendezvényeknek, itt kerül megrendezésre a *Gyermek- és Ifjúsági Színházi Szemle* is. Teret ad számos olyan rendezvénynek, amely a színházi nevelés ügyét szolgálja. Hagyományozódnak a konferenciák, módszertani vásárok, jó példák bemutatásának alkalmai. Az NKA által támogatott rendezvények között³⁰ több konferencia-tervet találunk, ilyen a *Csillagbojtár Kulturális és Oktatási Nonprofit Kft.* (Heves) által benyújtott téma, *A vidéki amatőr színjátszó csoportok helye és szerepe a magyar közművelődés rendszerében* című, vagy a székesfehérvári *Fonódás Kulturális Egyesület* *Játszani jó!* címmel a gyermek báb-tánc-szín-játékot előtérbe helyező rendezvénye. A budapesti *TEMI Művelődési Ház* *Kelts újra életre!* címmel verskonferenciát szervez. Használják más képzések is a beszéd- és kommunikációfejlesztő gyakorlatokat, a bizalomjátékokat, vagy épp az improvizációt. Az NMI irodáinak tevékenységében több fejlesztési cél megfogalmazódik, amely épít a drámapedagógia alkalmazási lehetőségére, a módszer terjedésére (*színjátszó rendezők és bábcsoportvezetők képzése*). Fontos az NMI és a *Magyar Teátrumi Társaság* stratégiai megállapodása, amelynek keretében „a településeken létrejövő öntevékeny színjátszó kezdeményezésekkel kialakuló szakmai együttműködések kibővítését” szorgalmazzák, s „a közösségek fejlesztését szolgáló színházi programok”, „közösségi események, kreatív együttlétek” megvalósulását. A program 2015 őszén indul *Pajtaszínház* néven. Az elmúlt időszakban a tatabányai *Vértés Agorája* hirdetett képzést versmondók felkészítését, iskolai ünnepek változatosabbá tételét szolgálva. Az ecseri *Rábai Művelődési Házban* a felnőttképzésben a sajátos nevelést igénylő, alacsony iskolázottságú, a társadalmi munkamegosztásban vesztes, tartósan munkanélküli, pályakezdő, valamint megváltozott munkaképességűeknek szánt képzésekben használják a drámapedagógiát.

Táborok

A közművelődési hálózat intézményei a nyári vakáció idején intenzíven fordulnak a gyerek és ifjúsági korosztályhoz. A táborszervezésekből kiveszik a részüket. A *Kecskeméti Ifjúsági Otthon* – amely huszonöt évig volt mintaszerű drámapedagógiai műhelytevékenységeknek is otthona, s kiadványokban is megörökítette munkásságát – több korosztálynak szervezett színjátékos táborokat. A szegedi *Szent-Györgyi Albert Agora* ajánlatában ott szerepel az alsós illetve felsős-gimnazista korosztály számára meghirdetett saját, és a GNM Tinitanoda „pályaorientált” nyári tábora. A budapesti *Kondor Béla Közösségi Ház* kínált komplex művészeti táborozási lehetőséget. Gyömrőn, a *Hankó István Művészeti Központban* négy színjátszásra épülő közösség is működik, közülük a *Domján Edit Dráma és Színházművészeti Stúdió* 1996 óta szervez nyári táborokat. Vándorszínjátszó tábort szervez a *Szabadművelődés Háza* Székesfehérvárott. A békéscsabai *Csabagyöngye Kulturális Központ* színjátszó táborai szép múltra tekintenek vissza. Ismert a vasvári *Nagy Gáspár Művelődési Központ* tábora. A miskolci *Helynekem Színházi Labor* és a *Diósgyőri Gimnázium Diákszínpada* közös szakmai programmal tart drámatábort a Balatonon. Az inárcsi *KB35 színjátszó* társulat folytatja a nyári Zamárdi színjátszó táborok szervezését (a Pest megyei tábor *Fodor Mihály* nevét vette fel). A *Magyar Versmondók Egyesülete Színész és Előadóművész Felkészítő Műhely* elnevezéssel hirdeti nyári táborait, tematikájában szerepet kap a drámapedagógiai megközelítés. A *Magyar Szín-Játékos Szövetség* támogatóként csatlakozik a *Soltis Lajos Színház* (Cell-dömölk) képzőtáboraihoz. Említsük az *Apolló Kulturális Egyesület* (Pécs) táborait. Példák „saját” táborokra: *Budaörsi Diákszínpad*, *Forrás Művészeti Stúdió* – utóbbi önismereti- és drámatábort szervez. Tábort szervez a *Lenszirom Színház és Módszertani Kulturális Közhasznú Egyesület* (Nyírbátor). Többször hirdetett Drámajáték és versmondó tábort 13-24 éveseknek a *Pannon Egyetem Közművelődési Titkársága*. Idézzük a sok önköltséges (vagy nyereséget alig termelő) nyári tehetséggondozó táborok mellett azokat is, amelyek profitorientáltak: ilyen az *Összpróba Alapítvány*. Akadnak táborok, amelyek hátrányok leküzdésére alkalmaznak drámát. 2001 óta a *Bátor Tábor rekreációs* programokat kínál tartósan beteg gyermekek és családjaik részére. Nyáron gyerektáborok, ősszel és tavasszal hétvégi *családi és testvér táborok* formájában szerveznek számukra programokat, amelyekben drámapedagógia, színjátszás is szerepet kap. Az *Utca-szak* (*Színházi Alkotó Közösség*) *Kulturális Egyesület* színházi nevelési és drámapedagógiai tábor megrendezésére vállalkozott, hátrányos helyzetű fiataloknak számára. Akad a kínálatban olyan tábor is, amely a drámajátékot pszichodrámai közelítésben alkalmazza. Utóbbit megtaláljuk a *Noha Stúdióban* is.

Rendezvények, fesztiválok

A NMI figyelmet fordít felmenő rendszerű amatőr művészeti rendezvényekre. A témánk szempontjából legismertebb ilyen *nagyrendezvény* a *Weöres Sándor Országos Gyermekszínjátszó Találkozó és Fesztivál*.

³⁰ 2015-ben

A Veszprém megyei Területi Iroda *Igazgyöngy* néven közösségépítő foglalkozásokat szervez fiataloknak. A Hajdú-Bihar Megyei Iroda tevékenységében helyet kapnak hagyományos amatőr művészeti és népművészeti rendezvények és módszertani projektek. A Pest Megyei Területi Iroda idén a bábosokra fordított több figyelmet. A bábosok rendezvényei közül ki kell emelnünk a pataki *Zsákomban a bábam* biennálét. Fontos esemény a bábszínjátszók életében a felmenő rendszerű egri *Gyermekbábos Fesztivál*. Külön találkozója van a templomi bábjátéknak, a pedagógusok bábjátékának is.

A közművelődési intézmények rendezvényei közt színjátszó találkozók színes skáláján túl, vers-és prózamonddó, s bábos eseményeket is szép számban találunk. A legfontosabbakat a meghirdető szakmai szervezetek honlapjain megtalálhatjuk.

Rendezvények, amelyek nem szerepelnek honlapokon: a nagyhagyományú szolnoki *Globe Fesztivál* a drámatagozatos gimnáziumok fórumaként jelent meg. *Monzák Péter* nevéhez és a *Pitypang Humán Szolgáltató Alapítványhoz* köthetően Tiszasason és Lakitelken hosszú évek óta sikeres a *Tiszamenti Gyerekszínjátszó Találkozó*, amely termékenyítően hatott Kárpát-medence szerte. Ilyen a *Lenszirom Színház Határtalanul* fesztiválja (idén 7. alkalommal rendezték meg, hazai és határon túli magyar gyermek- és diákszínjátszók részvételével). A *Soltis Lajos Színház* (Celldömölk) évek óta rendezi *Meseesztiválját*. Rendszeresen lépnek fel gyermek- és diákszínjátszók és kapnak kísérőprogramként drámajátékokra lehetőségeket a *Vasvári Színjátszó Fesztiválon* vagy az Ajkán megrendezett *Arany Deszka Fesztiválon*. A miskolci Manézs Egyesület a tiszaujvárosi *Derkovits Kulturális Központtal* és a *Magyar Szín-Játékos Szövetséggel* közösen hirdet amatőr színjátszó találkozót. A *Debreceni Városi Művelődési Központ* évek óta nemzetközi betlehemes találkozó otthona. A békéscsabai *Csabagyöngye Kulturális Központ* és a pápai *Jókai Mór Művelődési Központ* felváltva vállalja a házigazda szerepet a huszadik évébe lépő *Scherzo Amatőr Musical Színpadok Országos Fesztiválján*. Utóbbi intézmény *Műhelytitkok* címmel színházi nevelési foglalkozásokat szervez diákoknak, támogatja a pápai dráma-műhely munkáját. Beszélhetünk olyan rendezvényekről, amelyek összművészeti jellegűek, mint az *Ördögkatlan Fesztivál*. Idén a *Színház- és Filmművészeti Egyetem* drámainstruktor-hallgatói dramatikus játszóházi foglalkozással – *SzínMűVeletek* – várták azokat a gyerekeket, akik szívesen ki is próbálják, milyen mesehősnek lenni.

Említjük a speciális fesztiválokat is. Ide soroljuk az idegen nyelvi színjátszó találkozókat, amelyek az iskolához kötődnek, de többnyire közművelődési intézményben nyernek bemutatkozási teret. Az *Egri Kulturális és Művészeti Központ* évek óta megrendezi sérült és ép diákok részvételével *Országos Nonverbális Fesztiválját*. A vásárosnaményi *Balázs József Városi Könyvtár és Művelődési Központ* a *fogyatékkal élők* megyei színjátszó találkozóját rendezi meg. Utóbbiak nyilvánvalóan már csatlakozási pontot jelentenek a drámapedagógia és színjátszás terápiás célú felhasználásához.

Speciális projektek

Az életen át tartó tanulás jegyében fogalmazódott számos pályázat. A Békés Megyei Iroda *Önmenedzsmet tréninget* valósított meg hátrányos helyzetben élő emberek számára. Az NMI *Kapunyitogató* programsorozatában a színjátszás szinte valamennyi megyei iroda programkínálatában megjelent. A Tolna Megyei Iroda fogalmazott így: „a program egységet alkot a különböző művészeti ágakból: a zene, az irodalom és a kézművészet, képzőművészet, népdal, népzene, színjátszás egyaránt megjelenik a közösségi alkalmakon.” Az NMI KINCS-TÁR *Kreatív Képességfejlesztő Műhely* projektje a szakterületek szinergiáját erősítette, pedagógusok, alkotóművészek, kulturális szakemberek dolgoztak együtt, építették a közösségeket Szabolcs-Szatmár-Bereg megye hátrányos térségeire koncentrálnak. A Nyírbátorban rendezett zárókonferencián elhangzott a projekt során használt drámajáték dicsérete is.

Egyéb megjelenések, rokon-alkalmazások

Érdekes színfolt a rögtönzés színházainak megjelenése, amelyek a drámában is használt technikára építenek. A kommunikációs készség, az önkifejezés, a spontaneitás fejlesztésének színpadi megmutatkozása felhőtlen szórakozást, ugyanakkor a „kibeszélés” révén megkönnyebbülést, az önismeret elmélyítését is nyújthatja. Az ilyen típusú színházak, pl. a *Momentán Társulat* – az interaktív improvizációs színház – működése a határmezsgyén helyezkedik el. A Magyar Szín-Játékos Szövetség kezdeményezésére közel tíz éve sikerrel tart a farsangi *Impro Fesztivál* rögtönzésre alapozó rövid játékokkal. Kiváló művelői többek között a győri *Rév Társulat* tagjai.

Színházi nevelési programok

Az *Utca-SzAK (Színházi Alkotó Közösség) Kulturális Egyesület tagjai* olyan veszélyeztetett csoportokhoz is eljutnak, ahol a problémát a prostitúció jelenti. Tabutémákat döntögetnek. Ők azok, akik a *Cserehát-Except* programban alkalmazzák a drámajátékokat a hátrányos helyzetű fiatalok körében. A legismertebb színházi nevelési társulatok programjában hangsúlyosan megjelennek hasonló projektek, elég a *Kerekasztal* vagy a

Káva tevékenységére gondolnunk. Gazdag a skála erkölcsi kérdésektől a kirekesztésig, a társadalmi felelősség, az agresszió kérdéseiig. De a drogra, más veszélyekre is gondolhatunk. A *Szputnyik Hajózási Társaság* elindította a *Mentőcsónak Egység* munkáját, olyan előadásokat létrehozva, amelyek társadalmi problémákat vizsgáltak. *Szociopoly* elnevezésű játékkal a mélyszegénység kérdéskörét járják körül – a klasszikus szituációjátékot társasjátékba oltva. Különösen olyan közösségekben mutatták be (pl. elitgimnáziumokban), ahol nagy szükség van az érzékenyítésre, a szolidaritás felkeltésére. Foglalkoztak az előítéletek és a rasszizmus kérdéseivel is.³¹ A Mentőcsónak tovább dolgozik, most a *Gyerekesély Egyesület (GYERE)* és a *Társaság a Szabadságjogokért (TASZ)* szervezetekkel együtt drámapedagógiai előadássorozatot készít szegénységről, munkanélküliségről, kirekesztettségről, a fiatalok körében növekvő előítéletekéről. Beszéljünk a *21. Színház a Nevelésért Társulatról* is, ismert a *Megálló Alapítvánnyal* való együttműködése.

Néhány cím egy *NCTA pályázat* támogatottak listájáról: *Játszani is enged* – a kulturális esélyegyenlőség javítása a szegedi szegregátumban, társadalmilag sérülékeny csoportok megerősítése (fókusz: roma integráció) – Magyarországi Alternatív Színházi Központ, Színházi Szaktevékenységeket Támogató Egyesület; *IntegrART*, társadalmi színházi nevelés programsorozat – demokrácia és emberi jogok – Üres Tér Színházi Egyesület/Pécs; *Szélmalomok* – dráma alapú társadalmi beavatkozás és közösségi színház Mindszent, Székkutas, Hódmezővásárhely tanyavilágában – Káva Kulturális Műhely Egyesület.

Ejtsünk szót azokról a társadalmi szervezetekről, amelyek nem kifejezetten a drámapedagógiai vagy a színházi nevelés ügyével foglalkoznak, ám projektjeikben gyakran használják a dráma eszköztárát. Példaként említem az *Artemisszió Alapítványt*. *Fotel* projektjükben azt vizsgálták, hogy a fórumszínház és az interkulturális kapcsolatokról való praktikus tudás együttes alkalmazása milyen mértékben tudja csökkenteni a korai iskolaelhagyást 13-16 évesek körében. Figyelmet érdemel (noha szinte múlt időben kell beszélnünk erről) *Bódis Kriszta* ózdi jelenléte. Heti rendszerességgel fejlesztő foglalkozásokat biztosítottak a gyerekeknek, hét nyáron át egyhetes alkotótáborot rendeztek a Hétes-telepen. A *Van Helyed Alapítvány* tevékenysége – dán támogatással – ma már csupán egy stúdió és alkotóház működtetésére korlátozódik.

Egyházak és drámapedagógia

A hazai egyházak és a drámapedagógia gyakorlatáról kevés információnk van. Ne feledkezzünk meg arról, hogy a drámapedagógia felsőoktatásban hangsúlyosan jelent meg az akkor még Zsámbékon működő Apor Vilmos Katolikus Főiskolán. A felekezeti iskolák is alkalmazzák a drámapedagógiát, színjátszást, s a hittanoktatásban szerepet kapnak drámás eszközök. Nyári gyermektáborokat, nagycsaládos táborokat rendszeresen szerveznek az egyházak és a hozzájuk kötődő szervezetek, ezekben megjelennek, főleg csapatépítő játékok formájában a drámás elemek. A *Pécsi Egyházmegye Iffúsági Referatúrája* amatőrszínházat működtet, *Kaméleon* néven, és a *Pécsi Advent* elnevezésű rendezvénysorozatban rendszeresen lépnek fel színjátszók. A győrújbaráti *Genesis Színjátszó* kör plébánosi segítséggel dolgozik. Sokáig olvasni lehetett a jezsuita Faludi Akadémia honlapján drámapedagógia „szócikket” – amely elsősorban a régi magyar iskoladrámák újraélesztési kísérletéről szólt. Valószínű, hogy a hajdan sikeres tevékenység megszűnt. A *Schola Ludens* kezdeményezés híd volt az iskoladrámái hagyomány és a drámapedagógia között. (*Kilián Istvánnak*, a Miskolci Egyetem emeritus professzorának jelentős szerepe volt a 18. századi drámákat felmutató verseny életre hívásában.) Találkozunk a bibliodrámával. Az egyházak segítő funkciója – a szegények, elesettek iránti figyelme nyilvánul meg az *Ökumenikus Segélyszervezet* által meghirdetett *Tandem* projektben.

Művészetterápiai alkalmazások. A pszichodráma és társai, a Piros Orr

Szó esett már fogyatékkal élők színjátékáról a „kirakat-példának” számító *Baltazar Színházon* kívül. Ismerünk a drámapedagógia és színház eszközeivel dolgozó csoportokat, amelyek tagjai drogbetegekből állnak. A *Megálló Csoport Alapítvány* – a Belvárosi Tanodával szimbiózisban – drogos fiatalok rehabilitációja, deviáns magatartású fiatalokkal való foglalkozások során évek óta használ színház- és zeneterápiát. A hétköznapi használat mellé ünnepi lehetőségek is sorakoznak. Ilyennek nevezhető az a program is, amelyet a *Nem Adom Fel Alapítvány* kezdeményezett, s amelyhez Újbuda Önkormányzata és az Emberi Erőforrások Minisztériuma társult. A *Nemzeti Színházban* drámapedagógiai foglalkozásokon és kulisszajáráson vehettek részt ép és sérült diákok. A színházi dolgozók számára pedig a *Nem Adom Fel Alapítvány* szakértői tartottak érzékenyítő tréninget.

Terápiás felhasználásnak tekintjük a lelki egészség megőrzését és helyreállítását célzó *pszichodramát*. Terjedőben van a gyerekeknek szánt *gyermek-pszichodráma* is, amely közelít a drámához. Találkozni *somatodráma*val, amelyről azt írják: „egyszerű, játékos, kreatív, érzelmekben gazdag, felismerésekben bővelkedő, sok örömmel és érintéssel járó, könnyen átadható és elsajátítható terápiás módszer”. S ha már terápia, nem maradhat említés nélkül a *Piros Orr Bohócdoktorok* csapata, akik a kórházi kezelésre szoruló gyermekeknek

³¹ Sajnálatos módon 2015 tavaszán befejezte tevékenységét.

segítenek játékkerápia segítségével mentálhigiénés javításában. Közöttük is találni képzett drámapedagógusokat.

Gyermekszervezetek és a dráma

Nyomuk alig van. Láthatóan egy működik: a *Magyar Cserkészszövetség* – amely régi gyökerű, a rendszerváltás sodrában újraéledt szervezet. Módszertant, programokat bemutató portáljukon számos, drámajáték-gyűjteményekben (is) fellelhető játékleírást találunk. A drámapedagógia elfogadtatásában korábban nagy szerepet vállaló *Úttörőszövetség* a rendszerváltásig egyetlen gyermekszervezet volt, létezését sikerült átmentenie az „új időkbe”, mára csaknem nyomtalanná vált, bár működő úttörőcsapatokról vannak hírek. Az *Úttörőszövetségből* 1991-ben kivált a *Magyarország Felfedezői Szövetsége*, *históriás hagyományörzésük* maga a drámapedagógia.

Múzeumpedagógia

Népszerűek azon múzeumpedagógiai foglalkozások, ahol a hagyományos módszerek mellett drámás „múzeumhasznosítási” módszerekre építenek. A múzeumpedagógia a 90-es években kezdett elterjedni. Megjegyezzük, hogy a *Nemzeti Múzeum történelmi játszóházait* megelőzve Bucz Hunor korábban már sikerrel kísérletezett ezzel a formával. Megjelentek a képzések is. A *Néprajzi Múzeum* a Kávával közösen indított szakmai továbbképzési sorozatot. Figyelemre méltó az *Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet* tevékenysége.

Színháypedagógia

Változó kultúrafogyasztási szokások indították el azt a folyamatot, amelyben a színházak is nyitottabbá váltak közönségük, elsősorban a legfogékonyabb korosztályok iránt. A színházi nevelési társulatok jelenléte természetesen hatott. Először az alternatív színházak mutattak fogadókészséget az újfajta nézői jelenlétre, de mára már majd’ minden kőszínház kísérletezik színháypedagógiai programokkal. A kísérleteket a Kolibris *„Babaszínháztól”* kezdve számos ponton látjuk. A *Kolibri Színház* egy évtizede tűz műsorára a gyerekek és fiatalok aktuális problémáival foglalkozó előadásokat, melyeket színháypedagógiai foglalkozások kísérnek; képzéseket is szerveznek a pedagógusoknak, és segédanyagokat tesznek hozzáférhetővé. A *Trafó* 13 éve foglalkozik dráma- és/vagy színháypedagógiával. „Beavató” színházi módszert dolgoztak ki. Úttörő volt ezen a téren a *Bárka Színház* a Ruszt-féle *beavató színházi modell* nyomán. Több előadásukhoz kapcsolódott feldolgozó program is. A kőszínházak közül elsők között vezették be a színháypedagógiát – komplex formát dolgoztak ki. Megszűnésük előtt arra is kísérletet tettek, hogy a *Közszolgálati Egyetem* hallgatói számára drámafoglalkozást akkreditáltassanak. A színházak saját működésük és repertoárjuk tükrében alakítják ki művészetpedagógiai programjukat, így azok lényegesen eltérőek lehetnek. A legfrissebbek közé tartozik a Pesti Magyar Színház *KiBelátó* foglalkozásainak sora. Újszerű a *Katona József Színház* programja, amelyben a színházi környezet megváltozása (közösségi térré való formálása) is szerepet kap. A vitézsínház, az alkotókkal való fórumbeszélgetések részei lettek a *Katona* működésének. A *Radnóti Színház* 2015 januárjában *KULISSZA* néven indította el színháypedagógiai programját a középiskolás korosztály számára, a diákok játékos felkészítő foglalkozás után megtekintik az adott előadást, majd a feldolgozó beszélgetésen elemzik a látottakat. Találunk foglalkozásokat az *Örkény Színházban* is, ahol három éve várnak diákokat előadásokhoz kapcsolódó programokra. Az itt működő „IRAM” *„biztonságos játszóter, fiataloknak. Játékhelyzetekkel, történetekkel, csoportokkal és a társadalommal.”* Céljuk, hogy színházi játékok, beszélgetések, viták, személyes élmények révén fórummá válhasson a színház. A *Nemzeti Táncszínház* a táncszínházi formanyelvet kívánja megismertetni. A programban a középiskolások kifejezőképességüket a mozgáson keresztül mutathatják meg. Kínál lehetőséget színháypedagógiai módszerek alkalmazására a *Nemzeti Színház* is. 2014-ben a *KZ-oratórium* előadása után és előtt iskolai helyszínen is tartottak foglalkozásokat. A *János vitéz* eleve beavató színháznak szánták: egyfajta stáció-dramaturgiával közelítik meg a történetet. A vidéki színházak is keresik a lehetőséget, ezért több helyen is, pl. a *Zalaegerszegi Színháznál* ifjúsági programokat hirdettek. Egyre többször jelennek meg a POSZT-on a színházi nevelés kérdései és példái.³²

És ami kimaradt

Egy-két példát látunk arra, miképp jelenik meg a drámapedagógia gazdálkodó szervezetek vagy a szociális ellátórendszer tevékenységében. A drámapedagógia alapozó tárgyként való használatát *majd’ minden színi-stúdió* ígéri. *Oktatásra szakosodott* szervezetek kínálnak drámapedagógiai képzéseket, vagy a munkaerőpiacra visszakerülés esélyeit erősítő tanfolyamot, ahol jelentős szerepet kap a drámával erősíthető kompetenciák fejlesztése. Megjelent a módszer a *coach-képzésben*, s a coachok kínálatában. Ott van a drámapedagógia az idegenforgalomban, elsősorban gyerekfoglalkozást kínáló szállodák *animátorainak* módszerei közt. Ott van a

³² A bábszínházak is felismerték a gyerekek bevonásának szükségességét, és mindegyik kínál színházi nevelési programot előadásaihoz. A debreceni *Vojtina Bábszínház* kezdeményezése például a „Beszélgetős esték” címet viseli.

hátránnyal élők, szenvedélybetegek, vagy veszélyeztetettek csoportjaival foglalkozók eszköztárában. Megjelenik a bűnmegelőzésben is, vagy éppen a (főként fiatalok) elítéltek rehabilitációjában is.

Összegzés

Megállapítható, hogy a drámapedagógia az *életen át tartó tanulás* jegyében az élet minden területén ott van. Célcsoportjában új korosztályok, új társadalmi csoportok, új feladatok jelennek meg. A dráma közösséget teremtő, feltételező módszertanként minden olyan tevékenység tartozéka, amely a közösségépítésre, -fejlesztésre irányul.

Nőnek vagy csökkennek a források? A támogatások? Úgy sejtem, összességében emelkedik, még ha olyan anomáliák elő is állnak, mint a NEA szűkkeblősége, s hogy épp az MDPT nem kap hosszú ideje működési támogatást. Az NKA pályázatain túl a *TÁMOP*-pályázatok, a *NTCA Civil Alap*, a *NEA*; a társadalmi felelősségvállalás keretében gazdálkodó szervezetek, vállalatok kiírásai jelentenek lehetőséget. A *Nemzeti Tehetségprogramban* is megjelenik drámapedagógia.

A beláthatatlan mennyiségű alkalmazás miatt vetjük fel a kérdést: minden esetben hitelesen használják a drámát? Találunk „hályogkovácsokat”, pontatlan fogalmakkal, felületes megoldásokkal operálókat, gyenge másolatokat. Akad tennivaló. Ezért fontos a tevékenységek gyakorlói között a folyamatos eszmecsere biztosítása. Talán még ennél is fontosabb: a teljes felsőoktatásban legyen ott a dráma.

Drámaközponttól az intézménynélküliség felé: egy civil szervezet küzdelme a drámapedagógiáért

Kaposi László

Amiről írok, arra többnyire nincsenek a tanulmányokban elfogadható bizonyítékaim. Nem tudok mérésre hivatkozni. Csendben jegyzem meg: ha azon múlna a drámapedagógiai publikációk száma, hogy mennyi mérés készült, akkor alig lenne szakirodalmunk. Azt nagyon ritkán éreztem olvasás közben, hogy a mérést tartalmazó publikációink lennének igazán jók. Sok esetben másra sem tudok hivatkozni, mint arra: így emlékszem.

A Magyar Drámapedagógiai Társaság (MDPT) 1988 decemberében tartotta alakuló ülését: az első civil szervezeteink egyikéről van szó. Három egymást követő évben háromszor jegyezték be³³, mert közben együtt többszörösen változott a jogszabályi háttér. A különböző időpontokban történt bejegyzések ellenére egyértelmű, hogy az akkori és későbbi jogszabályok szerint is honnan számítandó az egyesület létrejötte: ez pedig a legelső olyan találkozó, ahol az alapító dokumentum létrehozása és elfogadása végett összejött több mint 10 fő, akik szándékaikat írásba foglalva nyilatkoztak az egyesület létrehozásáról (ez pedig a fent említett 88-as dátum). Az alakuló közgyűlésen sokan vettek részt: a jegyzőkönyv pontosan 40 főt tüntet fel, közülük 30 fő kiemelten szerepel, mint akik a belépési díjat (200 Ft) is befizették (szép kerek számok; lehet, hogy ez az irat később készült, némiképp kozmetikázva). Az alapító személyek köre szép merítés, jóféle válogatás az akkoriban drámapedagógiával foglalkozó szakemberekből. Erősen képviseltette magát egy általános iskolai vonal, de jelen voltak a középiskolában, és néhány fővel a felsőoktatásban érintettek is (ott sokkal több kollégát nem is lehetett volna találni). A közművelődési rendszerben drámával foglalkozók is szép számmal voltak jelen. Az alapítók első hulláma után többen jelezték belépési szándékukat, és közöttük szembetűnően sokan voltak a megyei művelődési központban színjátszással, drámapedagógiával foglalkozók közül. Ez azt is jelzi, hogy a meghívás első köréből ők valamiért kimaradtak, „utólag szólta nekik”.

Felvállaltan azzal a céllal jött létre a szervezet, hogy az érintettek a saját kezükbe vegyék dolgaik igazgatását. Dolgaik pedig több területen is akadtak: a drámapedagógia és a gyermekszínházterületén módszertani munka, oktatás, kiadványozás, szervezés és képviselet. A kezdeményező *Debreczeni Tibor* hasonló feladatokért felelős állami intézmény egyik beosztott vezetője volt. Nála érvényes volt az a szándék is: *kivinni* a tevékenységet a már nem, vagy messzemenően nem jól működő hivatalból: ő biztosan tudta, hogy mi elől kell menekíteni, amit lehet.

³³ Ezért bejegyzési száma jóval magasabb, mint azon szervezeteké, amelyek később jöttek létre.

A civil szerveződésben a továbbélés, átmentés lehetőségét láthatta³⁴. Akik nem „hivatali vonalról” érkeztek az egyesületbe, azok elsősorban hozzáférést akartak az egyesület létrejöttével a saját tevékenységük feletti döntésekhez. Ahhoz a területhez akartak hozzáférni, a hétköznapi, apró döntési lehetőségek közelébe kerülni, amelyik területen sokat dolgoztak, és amit személyesen fontosnak tartottak. A mögötteseikben nyilván ott volt, hogy azzal, ami történt az egyesület megalakulását megelőző időszakban, nos, azzal – talán túl finoman fogalmazva – *nem voltak elégedettek*.

Az alapító tagok közül az alakuló közgyűlést szervezők, volt Népművelési Intézeti munkatársak bekerültek a vezetőségbe. Rajtuk kívül *Váczy Zsuzsa* és jelen sorok írója lett tagja ennek a testületnek, előbbi, mint „gazdasági vezető”, az utóbbi, mint „belső ellenőr”. Jegyezzük fel gyorsan, hogy ezt címkézést az első pillanattól kezdve nem kellett komolyan venni: a vezetőség tagjai között nem volt megkülönböztetés, mindenki szabadon mondhatta a magáét... A fentiekben foglaltak azt is jelentik, hogy eleve be volt építve az alapítók közé néhány mikrohasadás, az első pillanatban látszottak veszélyek, amiből törésvonalak lehetnek. Már csak annak alapján is, hogy ki, honnan és mivel, miért jött. Ellensúlyként volt közöttük egy nagyon erős kapocs, összetartó erő: mindenki azt szerette volna, hogy a drámapedagógia és a gyermekszínjátszás helyzete jobb legyen.

Akkoriban nem volt gyakorlatunk abban, hogy miként kell működtetni egy, a formális feltételeknek is megfelelő civil szervezetet. Ma sem állíthatnánk, hogy ez része lenne mindannyiunk tudásának. Az egyértelmű volt, hogy a „sokaság” elmehet a programokra, elmehet a választásokra (ettől azért sokan megtartóztatták magukat – ők azok az egyesületi tagjaink, akik alighanem csak a szolgáltatások kedvezményes igénybevétele miatt léptek be), ott hozzászólhat, de részükről ez a legtöbb. Az, hogy az érdemi lépések milyenek lesznek, a két „sátoros ünnep” között mi történik, egyáltalán lesz-e és mikor lesz „ünnep”, az a választott vezetőktől függ.

Remek „antréja” volt az egyesületnek, jól indult mint szervezet. Eredményes volt civil szervezeti munkája: emelkedett a létszám. Hallatta a hangját. Megkezdődött a szervező munka, ami azt célozta, hogy a rendszerváltás időszakában, sok változás közepette átmenthető legyenek azok az értékek, amelyek akkoriban már szép számú magyar pedagógus számára voltak fontosak: egyes nagy rendezvények, módszertani programok, a szakmai kiadványozás. Nyilván nem lehetett ugrásszerű változásokra számítani: legfeljebb a lobogó változására. A MDPT működésének kezdeti szakasza az alapító elnök erőfeszítései és kapcsolatrendszere mentén hozott eredményeket. Az indulás szakaszában az történt, amit az alapításkor közzétett programjában fontosnak tartott, illetve amit abból meg tudott csinálni. Így jöhetett létre a gyermekszínjátszás felmenő rendszerű fórumainak továbbélését és fejlődését szolgáló fesztiválrendszer, és így jött létre a DPM is. Alapító elnökünk mögött ekkor még ott volt az intézmény: használhatta a Corvin téri intézmény kapacitásait. Ahogy ezek a lehetőségek szűkültek, ahogy formálissá váltak (egy alkalmatlan iroda társbérleti használata), áttevődött az egyesület működése más helyekre, más intézményekbe. Ezek között némelyik hamar központi jelentőségűvé vált. Fontosak lettek az első, egyesületi szervezésű fesztiválok helyet adó, vagy a nyári táborokat szervező intézmények, de közben minden Budapest-központú lett. Így lett egyre inkább kiemelt jelentőségű az a „ház”, amely nyitott kapukkal fogadta a drámapedagógusok és gyermekszínjátszók programjait: ez nem volt ismeretlen addig sem a területtel foglalkozók számára, de ebben az időszakban egyre inkább bejáratozott, egyre több minden miatt volt érdemes ide elmenni. És akkoriban a magyar drámapedagógia központjává vált. Ez a Marczibányi Téri Művelődési Központ.

A közművelődési intézmények országos hálózata, az intézmények munkáját segítő és egyben felügyelő hivatal, a sok névváltozáson átesett Corvin téri intézmény (volt *nép-, országos, magyar*, jelenleg a *nemzeti* megjelölés szerepel nevében), és az „egypárthoz” kötődő gyermekszervezet együtt biztos háttérrel jelentett hosszú időn keresztül szakterületünk számára. A rendszerváltás előtti időkből ezt ismertük, s mindenki ilyesmiben gondolkodott. Megmaradt az elvárás az intézmény jellegű működés iránt (ennek nyomai ma is tapasztalhatók). Az iménti gondolat más megfogalmazásban: amint a létezéshez szükségesnek gondolt intézmény nem az egyesület alapító elnökének állt rendelkezésére, hanem másoknak, egyre inkább áttevődött a tevékenység másokhoz...Egyre több dolog úgy történt meg, hogy a MDPT érdemben

³⁴ Akik az alapítás előkészítő munkájában Debreczeni Tiboron kívül részt vettek: Bácskai Mihály, Bánhidi Mária, Előd Nóra, Érsekcsanádi István, Józsa Katalin, Gabnai Katalin, Kaposi József, Kaposi László, Kósa Vilma, Snexer Károlyné, Szakall Judit, Székely István, Szentirmai László, Tolnai Mária, Tornyai Magda, Trencsényi László, Váczy Zsuzsa és Várhidi Attila.

nem volt benne a munkában, példának okért a létrejött programokban. Akik ezeken részt vettek, olvashatták, hogy van ilyen civil szervezet, de amit kaptak, ami élményt, tanulást jelentett számukra, az már rendre máshoz, másokhoz kötődött. Pántlika, egyfajta dísz – az volt mások számára az MDPT.

És, tudjuk, az együtt töltött idővel meg lehet szeretni a másikat, a partnert: aki nekünk és értünk dolgozik, az fontossá válhat: így lett elfogadottá a hely és annak dolgozói. A Marczibányi téri intézménynek módjában állt befogadni és/vagy önállóan szervezni olyan programokat, amelyek sokak számára váltak jelentőssé szakmai pályafutásuk során (ezt sejtettük akkoriban is, biztosan csak jóval az események után tudtuk). És ne feledjük: az áttörés évei ezek, sok új tartalom jelent meg a magyar drámapedagógiában. Ennek erős és egyértelmű jelei voltak. Olyan időket is megélhettünk, amikor egy módszertani hétvégére, vagy egy-egy bemutató foglalkozásra hosszas sorban állással lehetett bejutni, ha egyáltalán be lehetett, amikor sok százan töltötték a hétvégéjüket szakmai tapasztalatcserén. Amikor a drámapedagógiai képzések a divatos, sikeres programok közé tartoztak.

Milyen programok voltak ezek? Neves, világsztárnak számító angol előadók tréningjei, a hazai (120 órás) képzések beindulása, rendszeressé válása, a módszertani hétvégék izgalmas kínálata, nyári táborok pedagógusnak és/vagy gyerekeknek, nem utolsósorban a hazai szakirodalom megújulását jelentő könyvkiadás beindulása. Többek között ezek „csinálták meg” a Lövház utca végében álló intézményt a drámapedagógia iránt érdeklődők számára. Időnként felvetődött már az is, hogy mi köze ehhez az egészhez az egyesületnek, amikor nem az adja a pénzt, nem ő végzi a munkát, és még a gondolat sem onnan jön. Valami hasonló mehetett végbe egy 1994 végi közgyűlésen, mint ami az egyesület 1988-as megalakulásakor: azok, akik „benne voltak”, akik valóban csinálták, a kezükbe vették a saját dolgaik irányítását. Ez személyi változásokkal járt az egyesület vezetésében. Az alapító elnök irányítása alatt egyre inkább intézmény nélküli lett az egyesület. Nem volt ebben szándék: így hozta sors. De a működéshez – így gondoltuk – intézmény kell, és ezt tudta adni a *Marczi*.

Milyen intézményre volt szüksége a magyar drámapedagógiának?

Olyanra,

- amelyik több, műhelymunkára alkalmas kisebb teremmel rendelkezik,
- amelyik képes arra, hogy működtessen, illetve befogadjon gyermek- és diákszínjátszó csoportokat,
- amelyik teret tud biztosítani hétköznapi és hétvégén egyaránt pedagógusképzések számára,
- amelyiknek van nagy rendezvényekre is alkalmas terme (ez lehet színházterem, de jobb, ha mobil a nézőtere),
- amelyik, ha kell, akkor oktatási területen kutatóhely tud lenni,
- amelyik, ha éppen erre van szükség, akkor kísérleti intézményként az imént említett kutatás eredményeinek kipróbálására is képes,
- amelyik, ha kell, akkor könyvkiadóként és könyvet forgalmazó céggént is tud működni,
- amelyiktől nem áll távol az, hogy folyóiratot is megjelenessen,
- amelyiknek nem esik nehezére a nemzetközi kapcsolattartás (vannak idegen nyelveket beszélő munkatársai),
- amelyik kisszínházként képes működni: ahol megnézhetők az adott időszak legjobb hazai és külföldi gyermek- és diákszínjátszó előadásai, továbbá időnként másféle kamaraszínházak is,
- amelyik lehetőséget tud adni felnőtteknek, hogy ők maguk is játsszanak (tudjuk, nem lehet valaki úgy drámapedagógus, hogy meg sem tanult játszani; az sem, aki elfelejt játszani, és az is egyre nehezebben lehet, aki csak nagyon ritkán játszhat),
- amelyiknek van egy vagy két színvonalas színházi nevelési társulata, olyanok, amelyek napi gyakorlatként kínálnak színházi nevelési programokat az érdeklődő oktatási intézmények számára,
- amelyik napi szinten tud képviselni, és ha kell, akkor érdeket véd,
- amelyik az egészhez költségvetési támogatással rendelkezik, vagy ehhez – valamilyen forrásból – kellő mennyiségű pénzt tud szerezni,
- amelyik ehhez a kiterjedt tevékenységhez van egy csapata, amelyik megfelelő személyi háttérrel is tud nyújtani...

Azt határozottan állíthatjuk, hogy a fenti sokrétű tevékenységsor minden elemét végezte a Marczy. A Budapesti Drámapedagógiai Központ elnevezést is használó intézmény történetét volt alkalmam megírni.³⁵ Voltak olyan kollégáink, akik az egyesület 1994. évi közgyűlését követően értetlenül álltak az eredményt látva: nem tudták, miért cserélte le a tagság az alapító vezetőt. Ennek okairól 2006-ban, az említett tanulmányban írtam: „A hazai drámapedagógia fejlődésének jelentős lökést adott a Magyar Drámapedagógiai Társaság létrejötte. (...) Az alakuló közgyűlés 1988 decemberében volt, a bejegyzés a következő év elején történt meg, a tevékenység csak ezután indulhatott. Mire az egyesület munkája a központtól távolabb is érzékelhetővé vált, addig el kellett telnie még pár esztendőnek, vagyis a megalakulását követő első években a társadalmi szervezet működésének hatása legfeljebb csak a szervezeti keretek oldaláról volt jelentős.

Ez idő alatt viszont nem csak létrejött, hanem minőségileg-mennyiségileg egyaránt jelentős tevékenységet bontott ki a Budapesti Drámapedagógiai Központ. Ezzel azt is állítjuk: abban, hogy hol tart ma a magyar drámapedagógia, nagy szerepe volt (és van) a II. kerületi intézménynek. Míg a szervezeti élet és a hatóságok felé történő képviselői terén a civil szervezetként létrejött Magyar Drámapedagógiai Társaság tett meg fontos lépéseket, addig a Marczybányi téren (néhány kiragadott példát említünk csak) rendezvényeket, fesztiválokat, táborokat, hazai alaptanfolyamokat, külföldi előadók vezetésével képzéseket, később mesterkurzusokat szerveztek, módszertani kiadványokat fordítottak, írtak, jelentettek meg, továbbá forgalmazták is azokat.

Mindehhez adott volt egy építészeti és technikai újnak, korszerűnek nem, szépnek végképp nem mondható intézmény: határozottan csúnya színházterem, ami a nagytermes szemlélet idején készült (és ott maradt a működtetők nyakán), színpadi-színházi adottságait tekintve akkoriban alig jobb egy nagyobb mozinál, egy kamaraterem, közepén két, minden irányból megkerülhetetlen, de statikailag funkcionális oszloppal és több olyan kisebb terem, ami önmagában nyilván nem tenné vonzóvá az intézményt a dramaturgus tevékenység művelői számára. Ez az infrastrukturális feltételrendszer állt rendelkezésre a 90-es évek elején – akkor még úgy tűnt – a lehető legteljesebben *változtathatatlanul*.³⁶

Szakall Judit, az MDPT második elnöke által irányított egyesület beköltözhetett egy kerületi feladatok ellátó művelődési intézménybe. Az intézmény természetesen továbbra is ellátta területi feladatait, abból azt, amit önként vállalt, és azt is, amit az önkormányzat kiszabott rá. A fenti felsorolás tevékenységei közül több szerepelt már az intézmény kínálatában, a drámapedagógiai programok nélkül is így volt ez például a gyermek- és diákszínház területén, de a tevékenységek együttesétől erős profilja is lett a háznak.

Egy ideig még ment az „átjárás” azon elv jegyében, hogy bizonyos dolgok a Corvin téren kell, hogy történjenek... Aztán győzött a napi gyakorlat... Az a közgyűlési döntés, hogy a vezető az lesz, aki egyben a legjelentősebb programokat befogadó és szervező, lebonyolító intézmény vezetője, olyan összeolvadást tett lehetővé az intézmény és egyesület közt, amiben még a szétválasztás gesztusa sem jelent meg, mert működtethető volt mindkét irányban a legtöbb funkció.

Jelen helyzetünkből visszatekintve napjainkhoz képest sokkal több lehetőséget kínáló időszak volt az. Közismert: ma a civil szervezetek nem tartoznak a regnáló hatalom kedvencei közé. A társadalmi szervezetek működési költségeire megszerezhető támogatások csökkenése évek óta tart, napjainkra sok szervezetnél súlyos helyzetet idézett elő. Közéjük tartozik társaságunk is. Régóta nem lehet szó a tevékenység szinten tartásáról. Mivel ez együtt járt a kulturális és oktatási terület minket érintő részén jelentős forráskivonással, ez a tevékenység ellehetetlenítését eredményezte. Ami megvalósítható, azt kiszolgáltattottan, és sokszoros energiát emésztve tesszük. Tudjuk: a színházban mindig válság van. A dráma a színház nyelvén beszél, így biztos itt is válságnak kell lennie. De ez művészi, és nem anyagi válság kéne, hogy legyen: mi pedig az utóbbit éljük jó ideje. Ehhez képest a biztos működés időszaka volt, ami a 90-es évektől jutott a MDPT-nek.

A civil szervezeti lét a saját ügyek intézésének lehetőségét kínálta és nyújtotta. De ezzel együtt mintha az állam le is mondott volna bizonyos tevékenységekről, amelyek akár az alaptevékenységei közé is tarthatnának – ezek finanszírozásáról is letehet, miközben *minden gyereknek joga az, hogy játszhasson*, és ennek mintájára *minden gyereknek joga az, hogy színházat játszhasson*. Színház játszhasson. A drámapedagógia felől közelítve: *minden gyereknek joga van ahhoz, hogy élmény legyen neki a tanulás*. A dráma

³⁵ A dolgozat a Szakmatükör 4. című kiadvány számára készült. Másodközlésben (néhány ponton apró javításokkal) megjelent a Drámapedagógiai Magazin 32. számában (2006/2.). (KL)

³⁶ Csak a 90-es évek második felében történt jelentősebb műszaki fejlesztés az intézményben – ezen belül a színházterem 1997-es felújítása a legfontosabb.

pedig a játékon, élményen keresztül tanít. Ezzel a nem is álcázott állami gondolkodással gyakran találkozhattunk: „Itt vannak ezek a civilek, lelkesek, majd elvégzik ők. Nekem nem kell erre intézményt fenntartanom, személyzetet működtetnem, oldják meg ők. Majd időnként odadobok nekik egy kis pénzt, sokkal kevesebbet, mint amibe került volna, én működtetek egy intézményt. Így mindenki jól jár: a munka „el lesz végezve”, ők meg örülnek annak, hogy dolgozhatnak.” És talán ezért időnként lehetett is pénzt szerezni a működésre (arra soha nem eleget!), és valamivel gazdagabban a programokra.

Közben egyfajta álca lett a civil szervezeti lét – és mindenkinek az volt, mindenki tudta azt is, amit nem vallott be, nem mondott, nem hirdetett a másik. Lehetőség az együttműködésre, a terhek megosztására, társadalmivá tételére, és ezen kívül olyan pénzek megszerzésére is, amelyek a tevékenységhez alapvetők, szükségesek voltak, de példának okáért egy közművelődési intézménynek nem megszerezhetők. Társadalmi gyakorlat lett ez az „együttállás”: nagyon kevés intézmény engedhette meg magának azt, hogy ne legyen legalább egy-két alapítvány vagy egyesület a kezelésében, amelyek véletlenül pont az intézményben megvalósuló tevékenységeket támogatták... Így volt ez a közművelődésben és a közoktatásban egyaránt – feltételezem, hogy az „így van” is felvállalható. Az erők egyesítése: ennek a tartalmi elemei mellett a jogi, gazdasági lehetőségeit bővítette ki ez a „szimbiózis”, amin belül persze mindenki tudta, hogy meddig terjed, hol vannak a határai. Pontosítok: többnyire és nagyjából tudta, hogy meddig. Ami létrejött, az olyan kooperáció volt, ami akár mintaértékű is lehetett volna, ha valakinek egyáltalán érdekében állt volna figyelni az intézmények és szervezetek egyéni és közös fejlődését. Modell lehetett volna, ami használható. Életképes. Hosszabb időszakon keresztül bizonyította működőképességét. Társadalmi közreműködés, időnként a megrendelő, más alkalmakkor az ellenőrző, és megint máskor a megvalósító szerepkörében – erről szólhatott volna ez a modell. Ezt a társadalmi ellenőrzést több esetben is próbálták beépíteni a közművelődési intézmények a saját gyakorlatukba (társadalmi vezetőség és hasonló elnevezések alatt), több-kevesebb siker helyett inkább kevesebbel... Amikor ennek egy teljesen gyakorlatias változata jött létre, akkor már nem érdekelt senkit: akkor már elindult sok-sok közművelődési intézmény eróziója, működésének vég felé vezető szakasza, ami átalakulásnak volt címkézve, de megszüntetésüket jelentette.

Szakall Judit 8 éven át vezette a MDPT-t. Amikor nem vállalt újabb ciklust, és elnököt kellett választani helyette, az nem jelentett sok változást.³⁷ Ennek oka az, hogy csak szerepcsere volt: addig is együtt dolgoztunk, többnyire elnökhelyettes vagy alelnök voltam Judit mellett. Ez volt a könnyebb szereposztás számomra: mint helyettes viszonylag szabadon „ötletelhettem”, a megvalósítás terhe, annak „manuális feladata” gyakran másokra hárult – végül is ott volt egy intézmény. Eltem is ezzel a lehetőséggel. Az egyesület és a befogadó intézmény több jelentős közös programja *Szakall Judit* elnöksége alatt indult el, közreműködéssel. Ilyen a *Színház-Dráma-Nevelés* módszertani hétvége, de a *Színházi lecke* című programsorozatot is lehetne említeni.

Újabb változást nem a 2002-es választások jelentettek, hanem az, amikor *Szakall Judit* 2007-ben nyugdíjba ment, és igazgatóváltás történt a Marczibányi téren. Az új igazgató minden jó szándéka ellenére már nem működhetett ugyanúgy, mint korábban, amikor jó ideig személyben és intézményben történt az összefonódás. És ennek most (személyi) akadályja volt... Elindult a dolgok szétszalazása – a válás vagy leválás előkészítése. Egy összesodort, összefont intézményi/civil szervezeti együttes kicsomagolása. Közben egy olyan folyamat vette kezdetét, amire senki nem számított: a kerületi intézmények összevonása átszervezést és új vezetőt hozott, akinek teljesen jogos igénye volt külön kezelni azt, ami külön tartozik. Ez megtörtént.

Ma ott tartunk, hogy korrekt kapcsolat, tisztességes együttműködés és pontos elszámolás van egy intézmény és egy civil szervezet között. Az intézmény sok olyan lehetőséget biztosít, amit másutt nem lehetne megkapni, vagy csak sokkal magasabb költségekkel. És ez jó.

Az intézményszerű működés kódolva volt kezdeteinktől fogva a Magyar Drámapedagógiai Társaság életében. Akik alapították, vezették, ezt a működést ismerték. Amiért létrehozták, amiért működtették, ahhoz szükségük lett volna egy soha nem volt (típusú) intézményre. Egy olyanra, ami eleve erre rendelve mifelénk nincs is. Ezért úgy csináltak, mintha lenne. A jogi keretek egy része adott volt, a hiányzó elemeket megadta, biztosította a civil szervezet, és mindent eszközt latba vetettek annak érdekében, hogy minél

³⁷ *Szakall Judit* után az egyesület harmadik elnökeként 8 évig vezettem az Magyar Drámapedagógiai Társaságot, majd négy év szünet után, 2014 őszétől ismét vállaltam egy évet.

inkább intézményszerű legyen az, ami az egyesület lobogója alatt történik. Hivatkoztak rá szóban és írásban, de véresen komolyan soha nem vették³⁸: feltehetőleg igazából nem is akartak valóban „társadalmi szervezeti” életet élni. Pontosan abban a helyzetben voltak, mint oly sokan az országban, hogy megpróbálták a kezdetleges, a valós folyamatokat késve, lemaradva követő jogi keretek között „túlélni”. És itt nyilvánvalóan nem a személyes túlélésükről van szó, hanem arról, amit fontosnak tartottak: például át akarták vinni a túlsó partra azt, amit a szakmájukban értéknek véltek, láttak. Ha ehhez egy jogi személyt kellett létrehozni, akkor azt tették. Ha ehhez pályázni kellett, akkor azt, ha ehhez úgy kellett működni, mintha lenne egy intézményük, akkor megpróbálták valahogyan ennek az elvárásnak is megfelelni. Ki kellett használni a jogi lehetőségeket.

Én is ezt tettem, amíg tehettem...

Hol tart ma a drámapedagógiáért közel két és fél évtizede („intézményi”) felelősséget vállaló, azért sokféle formában megküzdő egyesület? Jelenlegi helyzet? Banális és tragikus keveréke. Változás előtt állunk. *Az intézménynélküliség korszaka van előttünk*: nem önként, de eljutottunk ide. Az egyesület felélte a szebb időkben félretett tartalékát (2006 környékén tanfolyami bevételekből tudtunk tartós lekötésben tartani egy összeget, ez fogyott el apránként). Mivel évek óta nincs az egyébiránt minimalizált működéshez elegendő támogatásunk, illetve bevételünk, ezért a folyamat látható volt: az egyesület előbb-utóbb lenullázza magát anyagilag. Bekövetkezett. Meglepetés ebben nincs: a tendencia érzékelhető volt. Eddig mindig segített a túlélésben, ha a programtámogatások időben megérkeztek, idén még ez sem történt meg (a megítélt támogatások jelentős késéssel érkeznek), azok átmenetileg azt a látszatot kelthették, *mintha lenne* működésre fordítható összeg a számlán. Meg kellett válnunk a bérköltség és járulékai miatt az intézményszerű működés utolsó elemétől, a főállású ügyvivőtől.

Ez a helyzet rákényszeríti az egyesület vezetőségét arra, hogy újragondolja a működést, az egyesületi létet. Nem szabad olyan működést vállalni, amit nem tudunk fenntartani. Az újratervezés folyamatban, eredménye még nincs. Néhány olyan elem látható már, amelyek arra utalnak, hogy gyökeresen szakítanunk kell az eddigi működési renddel:

- Nem kell rendezvényszervező céggként működnünk – ehhez nincs termünk/épületünk, költségvetésünk.
- Nem kell azt játszani, hogy befogadó színház vagyunk – ehhez nincs termünk/épületünk, költségvetésünk.
- Nem kell azt játszani, hogy iskola vagyunk – ehhez semmilyen feltétel nem adott.
- Nem kell azt a látszatot kelteni, hogy oktatási kutatóhely vagyunk – ennek feltételei nem biztosítottak.
- Nem kell azt a látszatot kelteni, hogy kísérleti intézmény vagyunk – ehhez semmi nem adott.
- Nem kell könyvkiadóként, folyóirat-kiadóként működnünk, ha ehhez semmi nem adott.

Kitartó olvasóinknak az állító változatokban ismerősek lehetnek ezek a mondatok.

És mi az, amit tehetünk?

- Nulla támogatásból létrehozhatunk olyan akciókat, amelyek országos programként nem egy központi helyen valósulnak meg, hanem sok helyütt („helyben”), szimultán. Sikeres próbálkozásunk volt a Dráma van!-rendezvény, egy héten át az ország különböző pontjain nagyon sok program valósult meg. Hasonló akciók szervezése céljaink közt is szerepelhet.
- Az elmúlt években a legtöbb módszertani munkát akkor végeztük, amikor nem volt rá támogatónk. Nyári módszertani rendezvényünknel, úgy tűnik, évről évre kérhető jeles kollégáinktól, hogy tartsanak ingyen foglalkozásokat, hogy a hallgatóknak is ingyen lehessen adni azokat.
- Olyan projekteket lehet csak felvállalni, amelyek költségvetésébe beépíthető a szervező költsége.
- Meg kell keresni, meg kell szólítani a tagságot.
- Amennyiben erre igény van, az információszolgáltatással, a közvetítéssel, programok generálásával jelentős támogatások nélkül is sokat tehetünk.

³⁸ Az egyesület első korszakának elnökeiről beszéltek.

- Kiírhatunk országos fesztivált úgy, hogy a közreműködők közül talán csak egyesületünknek nincs gyermekszínházasra alkalmas épülete/terme, de van szakmai tudásunk, van tapasztalatunk a szervezésben, vannak kapcsolataink és információink.
- Képviselhetjük a drámapedagógusok érdekeit. Ez nem vagy csak részben költségvetés kérdése.
- Az online szakmai tartalomszolgáltatás is költségekkel jár, de olcsóbb, mint a nyomdai termékekre építő: és nehezebb anyagiak miatt ellehetetleníteni.
- Olyan taglétszámot kell elérni, amelyik a befizetéseivel legalább az egyesület működésének költségeit képes biztosítani. Így valamelyest csökkenthetővé válhat a függés az állami forrásoktól, megszüntethető kiszolgáltatottságunk...



A tanulmányokban felhasznált irodalom összesített jegyzéke

- ACHS Károly (2011): *Csak azért is osztály*. In: Csak azért is iskola, Underground Kiadó
- BÁCSKAY Mihály (1974): *Diákszínpad és diákszínház*. Tankönyvkiadó, Budapest
- CZIBOLY Ádám et al. (2010): *DICE – A kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium, Budapest
- CZIBOLY–BETHLENFALVY (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve – Magyarország 2013*. L'Harmattan Kiadó
- DEBRECZENI Tibor (1992): A drámapedagógia hazánkban. *Drámapedagógiai Magazin* 1.
- ECK Júlia (2006): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*, PhD dolgozat.
- ECK Júlia (2013): Epizódok a drámapedagógia közoktatásbeli helyzetéről. In: Paksi László et al.: *A pedagógia útjain*. Pannon Egyetemi Kiadó, Veszprém
- ELŐD Nóra (1987): *Horovod*. Orosz nyelvi játékok. Tankönyvkiadó, Budapest
- Fekete Anikó (2013) Interjú Keresztúri Józseffel. „...a művészeti nevelés legalább annyira http://felonline.hu/2013/01/24/interju_kereszturi_jozseffel/
- FORT–KAPOS J.–NYÁRI–PERÉNYI–URAY (2002): *Dráma és tánc 5-6. évf.*, Apáczai Kiadó, Celldömölk
- FREUND Tamás (2006): Az önzés és az elmagányosodott ember. *Magyar Szemle, Új folyam* XIV. 3-4. szám
- FREUND Tamás (2013): Tanulási folyamatok és belső világunk. *Magyar Szemle, Tudomány és társadalom, Új folyam* XV.
- GABNAI Katalin (1993): *Drámajátékok*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
- GABNAI Katalin (1990): *Drámapedagógia az általános iskolától a szaktanárképzésig. Neveléstudomány és Iskolakutatás*, 1.
- GABNAI Katalin (2001): A drámapedagógia hazai legitimációja. In: Báthory-Falus (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest
- GILHAM, Geoff (1994): *Színházi nevelési kurzus*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
- GYOMBOLAI–MÓKA –TRENCSÉNYI (2006): *Drámapedagógia és pedagógusképzés*. Pedagógusképzés. 4.
- HANCZÁR Gergely (2009): *A Zöldkönyv-rejtély*. OFOE, november 5.
- HONTI György (2008): Eset- és előtanulmányok a Beavató Színházról. In: TRENCSÉNYI László (szerk.): *Tananyagfejlesztés az ELTE Neveléstudományi doktori iskolájában*. Új Helikon, Budapest
- JELENITS István (2002): A művészeti nevelés szerepe a kommunikációs készség fejlesztésében. *Metronóm*, 1-2.
- JÓZSA–TEGYI (2011): *Fantázia drámajátzó táborok Parádfürdőn*. Napló-társnapló. KIO, Kecskemét
- KAPOS László (1999, szerk.): *Thália szekere*. Magyar Drámapedagógiai Társaság–Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
- KAPOS László (2008, szerk.): *Tanítási dráma – a drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában*, Budapest, Educatio Kht.

- KERESZTÚRI József (1999): Drá-másság és mágia. *Játékos*. 1999/3-4.
- KERESZTÚRI József (2011): Miska bácsi. http://www.tani-tani.info/miska_bacsi
- KISS Zsuzsanna (2013): *Irodalom 9*. Apáczai Kiadó, Budapest
- KLEIN Sándor (2009): *Az iskola felel*. OFOE, január 19.
- KNAUSZ Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest-Miskolc, 99-105.
- KOPP M.–SKRABSKI Á. (2000): Magyar lelkiállapot az ezredfordulón. *Távlatok*, 4.
- KOVÁCSNÉ Bíró Ágnes, TÓTH Zsuzsanna és KISS László (2002, szerk.): *Alkotó emberek. Amatőr művészetek az ezredfordulón*. NKÖM Közművelődési Főosztály, Budapest
- LIPTÁK Ildikó (2006): A drámatanár In: *Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében*. Educatio, Budapest
- MACZÁK Ibolya (2014, szerk.): *Zamárdi*. Zrumeckzy Dezső Művelődési Ház és Könyvtár, Inárcs
- NÁNAY István (1999): *A színpadi rendezésről*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest
- NEELANDS, Jonathan (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest
- NYÍRI Kristóf (2002, szerk.): *Mobilközösség, mobilmegismerés, a XXI. század kommunikációja*. MTA Filozófiai Intézet, Budapest
- PERÉNYI Balázs (2009): *Improvizációs gyakorlatok*. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta
- PINCZÉSNÉ Palásthy Ildikó (2003): *Dráma – Pedagógia – Pszichológia*. Pedellus, Debrecen
- POROGI András (2013): Beszéd a Teátrum'20 ünnepségén. A Toldy Ferenc Gimnázium Évkönyve 2012/13. tanév, Budapest
- PUKÁNSZKY Béla (2011): A tanári kompetenciák problémátörténete, In: ALBERT Sándor et al.: A tanári kompetenciákról. Selye János Egyetem, Komárom
- RADÓ Péter (2010): Pedagógusok elefántcsonttoronyban. OFOE, szeptember 19.
- RUSZ Csilla (2007): Szülői értekezletek szervezése másképpen. *DPM*
- SCHÜTTLER–SZEKSZÁRDI (2001): Az osztályfőnöki szerep története és lehetséges alakváltozatai. In: SZEKSZÁRDI Júlia (2001, szerk.): *Nevelési kézikönyv nemcsak osztályfőnököknek*. OKI Kiadó-Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest
- SIPOS Lajos (2006): Iskolaszervezet, irodalomfogalom, irodalomtanítás Magyarországon (in: Irodalomtudomány a harmadik évezredben, (főszerk.: uő, Krónika Nova K., Budapest) 26. o.
- SLÉZIA Gabriella (2005, szerk.): Szakmatükör 4. A budapesti közművelődési intézményekből – a 80-as évektől – elindult szakmai innovációk és újszerű kezdeményezések. Budapesti Művelődési Központ. Módszertári füzetek sorozat 12. kiadvány. Másodközlés: *DPM* 32. sz. 2006/2.
- TAJTI Éva (2011): *Csokonai, a rebellis pedagógus*. <http://www.koloknet.hu/iskola/pedagogus/tanarportrek/csokonai-a-rebellis-pedagogus/>
- TAKÁCSNÉ Mandics Gabriella, JUHÁSZ Nikolett (2012): Interaktív beavató program – feldolgozó drámafoglalkozással. www.segelyszervezet.hu/sites/default/files/intellectualproducts/modszertani_kiadvany_theatrum_04_0102_.pdf
- Tihanyi levél, Tihanyi füzet (1990), OKKMI, Budapest
- Tóth Teréz (2014): Beszélgetések a közösségi színjátszásról. Interjú Kovácsné Lapu Máriával *Új Pedagógiai Szemle* 3-4.
- TRENCSENYI Imre (2015): *Közösség – művelődés – közösségi művelődés*. Fapadoskönyv Kiadó, Budapest
- VATAI Éva (1997): A drámafoglalkozást bevezető játékokról és gyakorlatokról. *DPM*
- VEKERDY Tamás (1997): A tanítás tanulása? Szubjektív széljegyzetek. In: *Tani-tani*. 2. <http://www2.akg.hu/paletta/pedagogia/tani-tani/1997-2/vekerdy.htm>