

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 Oktatókutatató 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 Oktatókutatató 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 kifulladásnak.

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 korábbit váltó oktatási kormányzat a *háromszintű szabályozást*, azaz a helyi tantervek direktebb 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 eszköztárszert alkalmazó kutatócsoport további tagjai: Achs Károly, Bujtor Anna, Czékmany Anna, Fűsi 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 rejtelmébe; 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 beszámolók „első olvasójaként” szerkeszteszék 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.