

Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről

Novák Géza Máté*

Dráma a nevelésben: cselekvésen keresztül létrejövő tanulás? Társadalmi integráció, inklúzió, multikulturális pedagógiai tartalmak és plurális iskolakoncepciók, demokratikus nevelési célok mellett elkötelezett fiatal nevelés-tudományi diszciplína? Pedagógiai rendszer és ugyanennek a kritikája? Performatív módszer? A társadalmi részvétel fóruma? Úgy tűnik, a hazai oktatási gyakorlat még mindig nem aknázza ki kellően a dráma problémaközpontú tanulást segítő eljárásait, nem fordít elegendő figyelmet a drámapedagógia tanuláselméleti alapjaira. Napi pedagógiai praxis, számos hazai és nemzetközi projekt eredménye igazolja, hogy drámával hatékonyabban közvetíthetünk tudásanyagot, tantárgyi tartalmakat, oldhatunk meg iskolai konfliktusokat. A pedagógiai alkalmazások sikerei egyrészt a drámatanári kompetenciákon, másrészt a stratégiák, munkamódok, dramatikus munkaformák helyes megválasztásán múlnak. A tervező és irányító szakember segítheti a résztvevőket abban, hogy személyes és társadalmi szinteken megnyilvánuló tapasztalataikat megosszák, értelmezzék és a maguk számára érthetővé tegyék. Jelen tanulmány a dráma kortárs alkalmazásának sokféleségét mutatja be nemzetközi trendekre, mesterekre is hivatkozva.

Kulcsszavak: dráma a nevelésben, alkalmazott dráma, problémaközpontú tanulás, drámaalapú kutatás, művészetalapú intervenció

*„A dráma a menekülés ellentéte, maga a keresés, haladás valami felé. (...)
a dráma fikciói megváltoztatják a valóságot.
Lehetővé teszik, hogy emberek legyünk. (...)
keressük az egzisztenciális és társadalmi létünket, önmagunkat keressük.
Az emberi valóságot keressük.”¹*

Edward Bond

Jelen tanulmányomban a dráma aktuális kérdéseire és a neveléstudományban betöltött szerepére fókuszálva mutatom be a *dráma és pedagógia* találkozási pontjait, alkalmazási lehetőségeit. A magyar drámapedagógia történetére és elméletének fejlődésére és változataira ezúttal nem térek ki. Ez a terület a hazai szakirodalomban jól körülírt és – egy 2015-ben lezajlott TÁMOP kutatásnak köszönhetően – alaposan feldolgozott (Kaposi, 2013; Trencsényi, 2015).²

* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, adjunktus. novak.geza@barczi.elte.hu

1. Bond Budapesten, a Katona József Színházban a magyar közönség számára elmondott beszéde megtalálható az *Ellenfény* c. színházkritikai folyóiratban (Bond, 2009. o. sz. n.).
2. Vö. Kaposi, 2008b; Trencsényi, 2008, 2009 2013.

Dráma mint pedagógia

A hazai oktatási gyakorlat még mindig nem aknázza ki kellően a dráma problémaközpontú tanulást segítő eljárásait, nem fordít elegendő figyelmet a drámapedagógia tanulásméleti alapjaira.³ A napi pedagógiai praxis mellett számos hazai és nemzetközi projekt eredménye igazolja, hogy drámával hatékonyabban közvetíthetünk tudásanyagot, tantárgyi tartalmakat, illetve oldhatunk fel iskolai konfliktusokat. A pedagógiai alkalmazások sikerei egyrészt a drámatanári kompetenciákon, másrészt a stratégiák, a munkamódok és a dramatikus munkaformák helyes megválasztásán múlnak (*Heathcote*, 1984b; *Hornbrook*, 1998; *Bolton*, 1999; *Knausz*, 2001; *Szauder*, 2006; *Kaposi*, 2008a; *Zalay*, 2008; *Novák*, 2010).

A dráma, a különböző területeken való alkalmazását tekintve *folymatorientált* forma. A tervező és irányító szakember (drámapedagógus, színházpedagógus) segítheti a résztvevőket (tanulókat, klienseket) abban, hogy személyes és társadalmi szinteken megnyilvánuló tapasztalataikat megosszák, értelmezzék és a maguk számára érthetővé tegyék (*Heathcote*, 1984a; *Szauder*, 1994).

A dráma *pedagógiai célja* *Gavin Bolton* rendszerének értelmezése alapján így írható le: „A kölcsönös megértés fejlesztése az alapvető szellemi erőforrások mozgósításán keresztül történik” (*Bolton*, 1984. 151.), ugyanakkor a tanulók számára tervezett dramatikus tevékenység nem választható el a *kontextuális* tartalmaktól. A boltoni struktúrában megjelölt négy tanítási cél egymást kölcsönösen feltételezi: a tervezés szintjén történetekbe csomagolt *tanítási tartalmakat* tematizálunk, a tanári és a tanulói szerepbelépéseken keresztül meg kell erősítenünk *az egyén fejlesztésének* lehetőségeit, s ezzel egy időben biztosítanunk kell *a csoport előrehaladását* a drámában, mindeközben tanítanunk kell valamit a dramatikus művészet *formáiról* is (*Bolton*, 1996). A tanári szerepbelépésnek (Teacher in Role) mint munkaformának gazdag, magyar nyelven is elérhető szakirodalma van.⁴ *Gavin Bolton* jelentős felismerése, hogy a színházi nevelési programok (Theatre in Education) során végzett pedagógiai tevékenység a szerepben dolgozó tanár kiterjesztett változataként is értelmezhető (*Bolton*, 1994. 181.). Megkockáztatom, hogy ez a forma is a hatalmi viszonyokat és az e hatalmi viszonyokból kimozduló társadalmi diskurzust erőteljesen és marxista alapokon provokáló, kritikai brechti színházból indult el. A drámában szerepbe lépő tanulók alkotása, miközben tapasztalataikat egy jelenetbe sűrítik, értékelhető lesz egy tisztán esztétikai szinten is.

Gavin Bolton a nyolcvanas években kidolgozta, s aztán egészen a kilencvenes évek végéig továbbfejlesztette a *tanítási dráma* szerkezeti jellemzőit és tanulásméleti alapjait. *Dorothy Heathcote* a gyakorlatra és a tanárképzés módszertanára koncentrálva tette ugyanezt: a hetvenes évektől kezdve *rendszerként* is, nem kizárólag tantárgyként tekint a drámára. *Heathcote* számára a drámapedagógia alfája és omegája a tanár felkészültsége, elkötelezettsége és professzionalizmusa. „A tanárt úgy definiálom, mint valaki, aki mások számára tanítási helyzetet teremt.” – mondja *Szauder* (1994. 121.). Koncepciójában a tanulás és a tanulási folyamatban való érés és fejlődés nem más, mint a „jelen pillanatban felfedezett” problémák megoldása.⁵

Heathcote elgondolása szerint a drámabeli szituációba aktív játszóként bevont résztvevő/tanuló (a *par excellence* színházi karakterhez képest) viszonyulásaiban, *attitűdjében* lesz hangsúlyos, abban, ahogyan szűkebb és tágabb szociális közegében gondolkodik és cselekszik: „Arra törekszem, hogy az osztály megtanuljon dönté-

3. Lásd ehhez: *Nahalka* (2003). *Szauder*, *Zalay* és *Takács* gondolják tovább, hogy a neveléstudományi diskurzusba ugyancsak *Nahalka* által bevezetett *konceptuális váltás* fogalmának milyen drámapedagógiai relevanciái vannak (*Nahalka*, 2002; *Szauder* 2006, *Zalay*, 2008 és *Takács*, 2009).

4. Lásd például: *Kaposi* 1994; *Szauder* 1994.

5. Vö.: „a tanár/művész szerep a rugalmasságot, leleményességet, a személyes kreativitást, és a lehetőségek megragadására való képességet igényli, bárhol is tűnjön föl” (*O'Neill*, 1995. 83.).

seket hozni, problémát látni, megérteni a döntések következményeit, illetve a döntések következtében rájuk háruló újabb és újabb elvárásokat” (Szauder, 1994. 130.). Heathcote számára alapelveként szolgál – mutat rá Bolton, hogy „nem elegendő a drámán keresztül egy kihívást támasztó, kétségbeejtő helyzet megjelenítése. A hozzá kötődő dramatikus tapasztalaton keresztül esélyt kell adnunk a magyarázatának is” (Bolton, 1999. 177.). Beszédmódját és később rögzített tanításainak stílusát leginkább a szókratészi jelzővel tudnám illetni, módszeres kételkedő és örökké kíváncsi felfedező volt. Akinek valaha is szerencséje volt hallgatni őt, vagy részese lenni a szakértő köntösében végzett szerepjátékának (The Mantle of the Expert), nem bújhatott ki többé a hatása alól.⁶ Ahogy a hazai szakmai körökben szintén jól ismert David Davis fogalmaz: „Heathcote úgy látja a drámát, mint minden iskolai tananyag visszagyökereztetését abba az emberi kontextusba, amelyből kisarjadt. Ezért számára a tudás nem egy absztrakt, tantárgyalapú diszciplínát jelent, hanem cselekvést, interakciót, elköteleződést és felelősségvállalást” (Bolton, 1999. 177.).

Az angolszász drámapedagógiában (annak összes módszertani konzekvenciáját szem előtt tartva) Bolton és Heathcote fogalmazzák meg először: a dráma – professzionális tanári irányítás esetén – az oktatásban fellelhető valamennyi tantárgy tudástartalmát képes közvetíteni (Bolton, 1984; Heathcote, 1984b).⁷

Bolton a dráma pedagógiai struktúráját is megrajzolja, eszerint a dráma tanítási alkalmazásához három különböző típus együttese (A+B+C típus) járul hozzá. A gyakorlatoktól (szabályjátékokon) a mintha-játékokon (dramatikus játékokon) át egyenes út vezet a színházi formák használatához, és mindezek összegződnek a történetekkel dolgozó komplex formában, az úgynevezett „D-típusú” tanítási drámában (Bethlenfalvy, 2015. 84–88.). Ilyen módon a drámabeli tartalmak megértésében változást fogunk előidézni, ez a cél elsőrendű a tanításban. Bolton azt is megjegyzi – s ez különösen fontos a tanítási drámában alkotóknak –, amennyiben a dráma előfeltételei közül valami nem teljesül (például a bizalom, vagy az alkotáshoz szükséges megfelelő viselkedésmód), akkor ezekből az előfeltételekből lesznek elérendő célok és válnak a drámapunka során elsődlegessé (Bolton, 1994. 183.).

A dráma folyamatában a tanulók „a fiktív keretet használják fel az élmény megszerzésére: a tanár azáltal élezi és mélyíti az élményszerző módot, hogy a fiktív kontextust a színházi forma irányába tereli” (Bolton, 1994. 180.). Bolton és Heathcote azt ajánlják, hogy tekintsünk úgy a drámára, mint pedagógiai célokat formáló folyamatra,⁸ s a dráma mint módszer és mint pedagógiai rendszer kerüljön az iskolai tantervek középpontjába (Heathcote és Bolton, 1995).

Dráma mint problémaközpontú tanulás

Szauder Erik elgondolása szerint, a heathcote-i és boltoni modelleknek is megfelelően, a kontextualizált osztálytermi dráma „a tudást szociális közegben vizsgálja, valós vagy fiktív szociális helyzetek köré szerveződve felfedezik, és vizsgálat tárgyává teszik a tanulók által elsajátítandó tárgyi ismereteket, fogalmakat és készségeket” (Szauder, 1996). Nyilvánvaló, hogy a dráma problémavilágában, alkalmazásától és célcsoportjaitól függően, általános, de éppúgy sajátos, vagy épp különleges nevelési igényeket fogalmazhat meg. „A művészeti tevékenység ugyanakkor a kognitív és más képességek fejlesztése mellett hozzájárul az érzések, hitek és értékek kifeje-

6. Lásd még: Davis (1994); Heathcote (1994b); Heathcote és Bolton (1996); Bethlenfalvy (2002, 2011).

7. Heathcote (1994a); Hågglund, (2001).

8. A folyamatdráma (Process Drama) kifejezés eredetileg Cecily O’Neill nevéhez kötődik (Bethlenfalvy, 2015. 89.). Lásd még ehhez: Howell és Heap (2013).

zódéséhez is, ezáltal pedig a sérült embert teljes értékű résztvevőként kapcsolja be az emberiség faji, nemi, képességbeli különbségeken túlmutató közösségébe.” (Szauder, 2001. 33.).

Történet nélkül nincs dráma: a tanár számára az lesz a fontos, hogy foglalkozását a dramatikus akciók segítségével végig erős keretben tudja tartani. Mi a drámán és színházon keresztül megvalósuló kompetencia-fejlesztés és tanulás jelentősége a 21. századi oktatási gyakorlat és neveléstudomány számára? Miként jellemezhetők a jelenkori alkalmazott dráma főbb pedagógiai vonatkozásai?

„A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba a résztvevők szereplőként vonódnak be, a fiktív világon belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalásra tesznek szert” (Kaposi, 2008a. 2.). A játék során képesek vagyunk megrajzolni egy átmeneti teret itt és most, amelyben a szabadság érzetét nyújtjuk. Ebben a fiktív, s persze nagyon is valósnak ható világban szabadon formálhatjuk megértésünk új szintjeit, mint már a következő brit drámapedagógus generáció jeles képviselője, John Somers írja: „A dráma tanítása során adódó lényegi különbség (más pedagógiai eljárásokhoz képest) az lehet, hogy a leginkább dinamikus és demokratikus kapcsolatokat képes megteremteni a tanár, a tanulók és a tudás közvetítése között. Dinamikusak, mégpedig abban az értelemben, hogy a kapcsolatok a tanulói szükségletek következtében változnak.” (Somers, 2003. 21.).

Jonathan Neelands, „A dráma a tanulás szolgálatában” című, hazai drámapedagógusok számára tankönyvként használt elméleti összegzésében, a tanításban alkalmazott drámáról a következőket írja: „A dráma a jelentésteremtés társas (interaktív) módja. Benne a jelentést a képzeleten belül érvényes, a valóságos helyzetet szimuláló és azzal megegyező cselekvéseken és nyelvi megformáláson keresztül közvetítjük” (Neelands, 1994. 13.). A dráma fiktív világában lehet ez a jelentésteremtés például egy bölcsök tanácsa gyűlésen hozott döntés, az egész csoportot megmozgató szerepjáték során. A problémaközpontú tanulás kollektív jelentésteremtő formája tehát a dráma, amely a tanár által a tanulók elé tárt modellek mentén alakul (Neelands, 1994, 2009). A játékot orientáló, s a tanulási helyzetet megszervező drámatanár figyelme a dramatikus tapasztalatot szerző tanulóra irányul, miközben az előadói szerepben való létezés másodlagos, a dráma szükségszerű, de járulékos eleme lesz (Neelands, 1994. 13.).

Dráma mint művészetalapú kutatás

A Közösségi Színház, mint a részvételi, performatív kutatás módszere, a kulturális és politikai dimenziók kritikai megértésén és egy radikálisan új szemléleten alapul. Új alternatív metodológiai paradigmaként lép fel a művészet alapú kutatás gyakorlata (Arts-Based Research Practice), azzal a szándékkal, hogy hidat verjen tudomány és művészetek közé. Az amerikai iskola egyik jeles képviselője, Diane Conrad a Közösségi Színház (Popular Theatre) módszertanát, eljárásait bemutatva ad számos empirikus példát a fentiek bizonyítására.⁹

A tanításban alkalmazott dráma megadja az esélyt a dramatikus szerepjátékon keresztül bensővé tett tudás megszerzésére. A tanulói reflexiók innen nézve pedig nem mások, mint a *mintha világ* és a dramatikus tudás megszerzésének a megtapasztalásai. A szituatív változáson túlmutató potenciális attitűdbeli változás úgy is leírható – Gallagher kifejezésével – „mint a gondolkodás fejlődésének egy szignifikáns indikátora” (Gallagher, 2001. 58.). Az improvizációs drámapunkában a kutatói szerephez hasonlítható az a drámatanári attitűd is, amely úgy épít az improvizációs helyzetbe belépő tanulói tapasztalatokra, hogy képes legyen azokat továbbépíteni a dráma eredeti nevelési céljainak megfelelően (Novák, Szári és Katona, 2014). A közösségi színházi forma innen nézve

9. Conrad, 2009; vö. Saldaña, 1999; Guss, 2001; Hovik, 2001 és performansz tanulmányaival.

nem más, mint dramatikus eljárások sorozatában folytatódó kollektív színházi cselekvés és gondolkodás (*Boal*, 2000; *Novák, Szári és Katona*, 2014).

Kathleen Gallagher a kanadai iskola képviselője.¹⁰ Az elmúlt két évtizedben nagyvárosi népiskolák fiataljai számára készített színház- és drámaalapú projekteket, kutatásainak jellemző formája a gender-alapú ifjúságkutatások kvalitatív analízise. A dráma, *Gallagher* szerint mint a személyes készségek fejlesztésének eszköze, és mint kollektív folyamat egyaránt meghatározó.

Az igen változatos munkaformákban alkalmazható dramatikus eljárások segítik a tanárt az osztályközösség csoportdinamikájának feltérképezésében, a konfliktushelyzetek kezelésében, és azok eredményes feltárásában. A tanulók végig tudják gondolni az elnyomó és szociálisan kirekesztő, nagyobb rendszerekhez való viszonyukat (*Freire*, 1970; *Boal*, 1979/2000). Esettanulmányaiban árnyaltan elemzi azt a kapcsolatot, amely a dramatikusan megjelenített „elképzelt lehetőségek” szintje és a narratív, reflektív szintek között meghúzódik. Nála az ön- és társismeret fejlesztésére irányuló narratívák és reflexiók előmozdítása, elemzése, és a csoport önmagára vonatkozó reflexióinak rendszerezése a dráma egyik központi tanítási (szinte terápiás mélységeig is hatoló) célja.

Heathcote szakértői szerepjátékára hivatkozva, *Gallagher* is érvel a tanár és tanuló szerepen belül és szerepen kívül betöltött *adó* és *vevő* jelenvalósága mellett. A tanári szerepbelépés ereje, a szerep autoritásánál fogva, a dramatikus helyzeteken keresztül nagyobb védelmet biztosít a tanár számára, mint a nem szerepből végzett tanítási helyzetekben, sőt a lehető legnagyobb biztonságot nyújtja (*Gallagher*, 2001. 114.), tegyük hozzá megint: az előfeltételek teljesülése, és a tanári szerep optimális megválasztása és szakszerű kivitelezése esetén. *Kathleen Gallagher* mint részvételi kutató, a drámakurzusokon gyűjtött kvalitatív adatainak elemzése és kutatási eredményeinek ismertetése során számos innovatív ajánlást tesz a neveléstudomány számára. Drámaalapú kutatási projektjeinek legfontosabb módszertani elemei az egyéni és fókuszcsoportos interjúk, az egész csoportos viták és egyeztetések, szerepben végzett egyéni és csoportos írás (writing-in-role), és a tanulók egyéni írásos reflexióinak elemzése. Folyamatosan monitorozza a drámában résztvevők érzelmi és kognitív szinten való motíváltságát, bevonódásuk szintjeit, és a játsszók tanulási folyamatban kifejtett aktivitását (*Gallagher*, 2014).

Joe Norris és *Patricia Leavy* az elmúlt másfél évtizedben végzett munkáinak köszönhetően körvonalazódik egy alternatív, és a kvalitatív kutatások módszertani bázisáról elrugaskodó kutatási paradigma, ez a művészet alapú kutatások, közelebről a dráma- és színházalapú kutatások műfaja (*Norris*, 2009; *Leavy*, 2015). A művészet alapú kutatási gyakorlat erőssége, hogy új szemléletet hoz a tanulástámogatásban, s ez minden más kutatási paradigmától különbözik. A metodológia középpontjában egy probléma, egy társadalmi (akár pedagógiai) jelenség vagy egy megvitatandó tétel áll, ahol a kutatás folyamata e probléma eredményes körbejárását, feltárását célozza. „A művészetalapú gyakorlatok főként azoknak a kutatási projekteknek lehetnek hasznosak, amelyek *leíróak, feltáróak, felfedezőek.*” (*Leavy*, 2015. 21.).

Továbbmozdulva a kvalitatív metodológia apparátusától, érvel *Leavy*, a művészetalapú kutatásnak jellemzője, hogy nem kizárólag szövegekkel, hanem képekkel, hangokkal, jelenetekkel, performatív gesztusokkal és történetekkel is dolgozik. Nem kifejezetten diszciplináris, mint a kvantitatív módszertan, nemcsak interdiszciplináris, mint a kvalitatív eljárások, hanem transzdiszciplináris. Nemcsak adatot fedez fel, gyűjt és elemez, hanem a kvalitatív adatokból új tartalmakat és jelentésrétegeket generál. Nem egyszerűen a mérés érdekli, nem is csak a jelentésre fókuszál, hanem előhívja, előidéz a jelentéseket. Értékek tekintetében nem semleges, nem terhelt, hanem politikus, emancipatív és öntudatra ébresztő. Az Arts-Based gyakorlat figyel a rezonanciára, törekszik a

10. *Kathleen Gallagher*, a University of Toronto professzora, drámapedagógus. Legfontosabb munkái: *Gallagher* (2001. 2007, 2014). Drámatechnikáiról lásd még: *Novák* (2003).

hitelességre, bízik az esztétikai kifejezés erejében (Leavy, 2015. 294.). Fontos kutatói kompetencia a rugalmasság, nyitottság és az intuíció, elengedhetetlen a tematikus, szimbolikus és képi gondolkodás képessége (Leavy, 2015. 28.).

A drámaalapú beavatkozás egy sajátos vonása, hogy a kutatásban résztvevő tanulók és a kutatás kereteit megteremtő tanárok egyaránt alkotókká válnak a színházi nevelési program (TIE) terében és folyamatában. Így ebben az értelmezési keretben a klasszikus kutatói paradigmának megfelelően „*artikulálódik a közös és az előzetes tudás (adatgyűjtés), ez a tudás keretbe szerveződik az improvizációban (analízis), és végül sor kerül a mások előtti prezentációra (disszemináció)*” (Norris, 2000. 44. idézi: Leavy, 2009. 142.). A drámatanár (úgyis, mint insider kutató) a tanítási dráma folyamatában az improvizációt belülről (szerepbe lépve) is facilitálhatja, a dramatikus szituáció keretei között lehetőséget biztosítva a játszóknak a tanulási tapasztalatok elmélyítésére. Norris színházi performanszokhoz illeszt kutatási dizájnt. Problémaközpontú kutatási gyakorlatának résztvevői a színészek (dráma- és színházpedagógusok), a kutatók és a tanárok alkotóközössége. Minden (magas szinten bevonódott) résztvevő érintett lesz a kutatásban, mint a folyamatban együttműködő partner, alkotótárs, és végül mint szerzőtárs a kutatási disszeminációkban (Norris, 2009, idézi Leavy, 2015. 191.).

Hazai szakmai köreinkben a jelzett kéziratban külön fejezetet érdemlő DICE-kutatáson túl (DICE Konzorcium, 2010)¹¹ Ciboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám terminológiai alapvetése a színházi nevelés és a színházi nevelési programok kontextusában megkerülhetetlen (Ciboly és Bethlenfalvy, 2013). A KÁVA Kulturális Műhelyben végzett színház alapú kutatások leírásában és narratíva-elemzéseiben Horváth Kata és Oblath Márton jelenleg éppen előkészítik a terminológiai váltást. Az ezredforduló hazai klasszikus színházi nevelési programjai napjainkra például már leírhatók lesznek „társadalomkritikai akciószínházként” vagy társadalmi performanszként (Jeffrey, 2009; Horváth, 2009a; Horváth, 2009b; Horváth és Oblath, 2015). A performansz-tanulmányok, a dráma- és színházalapú gyakorlatok tehát egy ismeretelméleti és metodológiai újításként lépnek fel, az inter- és transzdiszciplinaritás igényével.

Összegzés

A pedagógiai intervencióként alkalmazott *dráma* olyan, személyes és társadalmi szinten megfogalmazott problémáinkra érzékeny, kooperáción alapuló *tanulási folyamat*, amely az optimális tanulói választásoknak és döntéseknek jövőbe vetett és a változás irányába ható, a valós játékidőben képzeletbeli (mintha) világot fölépítő, cselekvéseken keresztül megformált itt és most előkészítése (Novák, 2013. 81.). Tegyük hozzá, jellemzőiben, hatóerejében *művészeti beavatkozás*, társadalomkutató fórum is.

A társadalomtudományok 21. század elején tapasztalható trendjei nyilvánvalóan érzékelhetőek a dráma- és színházpedagógusok aktuálisan megjelenő témáiban is: foglalkozásokat és projekteket terveznek interkulturális oktatási tartalmakról, egyenlő esélyekről és fogyatékosügyről (Kempe, 2013; Novák, Szári és Katona, 2014). Drámaalapú, színházalapú intervenciók, projektek születnek az iskolai erőszakkal, bűnmegelőzéssel, demokratikus attitűdökkel, drogprevencióval, a mediatizált társadalommal, a klímaváltozással, az ifjúsági szubkultúrákkal, a társadalmi hátránnyal, marginalitással (Horváth és Oblath, 2015. 75.) vagy épp a gender-témákkal összefüggésben.

A dráma- és színházpedagógia tanuláseméleti paradigmájával, széles módszertani spektrumával, dramatikus eljárásaival, tanulás-szervező struktúrájával, és nem utolsósorban, művészetalapú kutatási metodológiájával

11. Novák G. M. (2016): Magyarországi dráma- és színházalapú kutatások (kézirat).

elősegíti a társadalmi befogadást, támogatja az inkluzív pedagógiát, közösséget vállal a méltányosság-elvű és interkulturális szemléletű nevelési koncepciókkal (Villegas és Lucas, 2002; Novák, 2008).

Szakirodalom

1. Bethlenfalvy Ádám (2002): „Heathcote az általam valaha látott legnagyobb drámatanárra”. Interjú Eileen Penningtonnal. *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám, o. sz. n.
2. Bethlenfalvy Ádám (2011): „Az a dolgom, hogy segítsem őket tanulni.” Interjú Dorothy Heathcote-tal 2. rész. *Drámapedagógiai Magazin*.
3. Bethlenfalvy Ádám (2015): Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*. ELTE. 79–95. URL: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf Utolsó letöltés: 2016. január 3.
4. Boal, A. (1979, 2000): *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press, London.
5. Bolton, G. (1984): *Drama as Education – An Argument for Placing Drama in the Centre of the Curriculum*. Longman, Harlow.
6. Bolton, G. (1994): Az oktatási dráma és a színházi nevelés összehasonlítása. In: Szauder Erik (szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 176–190.
7. Bolton, G. (1996): Afterword: Drama as Research. In: Taylor, P. (ed.): *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and Possibilities*. The Falmer Press, London. 187–94.
8. Bolton, G. (1997): *A conceptual framework of classroom active behaviour*. Durham theses. Durham University. URL: <http://etheses.dur.ac.uk/1627/1/1627.pdf> Utolsó letöltés: 2016. január 3.
9. Bolton, G. (1999): *Acting in Classroom Drama. A Critical Analysis*. University of Central England, London.
10. Bond, E. (2009): Kötenger. Egy előadás vázlata. *Ellenfény*, 12. 2–6. URL: <http://www.ellenfeny.hu/archivum/2009/12/2694-kotenger?layout=offline> Utolsó letöltés: 2016. január 3.
11. Bowell, P. and Heap, B. S. (2013): *Planning Process Drama. Enriching teaching and learning*. Routledge.
12. Conrad, D. (2009): Exploring Risky Youth Experiences. Popular Theatre as a Participatory, Performative Research Method. In: Patricia Leavy (ed.): *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. The Guilford Press. New York – London. 162–178.
13. Ciboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
14. Davis, D. (1994): Interjú Dorothy Heathcote-tal. *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám, 14–22.
15. DICE Konzorcium (2010, szerk.): *Változások világa (DICE tanári csomag tanítási színházzal és drámával foglalkozóknak)*. DICE Konzorcium, Budapest.
16. Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. URL: <http://www.dramanetwork.eu/hungarian.html> Utolsó letöltés: 2016. május 3.
17. Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder, New York.
18. Gabnai Katalin (1994): A találkozás tanítása, avagy színház és dráma a nevelésben. *Drámapedagógiai Magazin*.
19. Gabnai Katalin (2002): *A drámapedagógia hazai legitimációja*. In: OSIRIS Tanulmányok a neveléstudomány köréből. MTA, Budapest.
20. Gabnai Katalin (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. *Iskolakultúra*. 110-119.
21. Gallagher, K. (2001): *Drama Education in the Lives of Girls: Imaginig Possibilities*. University of Toronto Press, Toronto.

22. Gallagher, K. (2003): Emergent Conceptions in Theatre Pedagogy and Production. In: Booth, D. and Gallagher, K. (eds.): *How Theatre Educates*. University of Toronto Press. 3–14.
23. Gallagher, K. (2007): *The Theatre of Urban: Youth and Schooling in Dangerous Times*. University of Toronto Press, Toronto.
24. Gallagher, K. (2014): *Why Theatre Matters. Urban Youth, Engagement, and a Pedagogy of the Real*. University of Toronto Press, Toronto.
25. Hägglund, K. (2001): Drama as Experimental laboratory of the Humanities. In: Rasmussen, B., Kjølner, T., Rasmussen, V. and Heikkinen, H. (eds.): *Nordic Voices in Drama, Theatre and Education*. IDEA – World Congress, Bergen. 243–249.
26. Heathcote D. and Bolton G. (1995): *Drama for Learning. Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann, Portsmouth, NH.
27. Heathcote, D. (1984a): Drama as Process for Change. In: L. Johnson and C. O'Neill (eds.): *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, IL: Northwestern University Press. 18–25.
28. Heathcote, D. (1984b): Drama and Education: Subject or System? In: L. Johnson and C. O'Neill (eds.): *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, IL: Northwestern University Press. 61-79. Magyarul: Szauder Erik (1994, ford., szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés*. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 121–151.
29. Heathcote, D. (1994a): *Dráma és oktatás: Tantárgy vagy rendszer?* In Szauder Erik (szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához Nemzeti Tankönyvkiadó*. Budapest. 121–151.
30. Heathcote, D. (1994b): *Három szövőszék vár rám... Drámapedagógiai Magazin. Különszám, 11–14.*
31. Heathcote, D. and Bolton, G. (1996): *A „szakértői játék” alaptörvényei. Drámapedagógiai Magazin. 2, 6–10.*
32. Hornbrook, D. (1998): *Crafting dramas*. In: Hornbrook, D. (ed.): *On the Subject of Drama*. Routledge. London and New York. 51–69.
33. Horváth Kata (2009a): *Az erőszak játszótere*. Színház és Pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek 3. Drámapedagógiai esettanulmányok I. 2009. Káva Kulturális Műhely – anBlok Egyesület, Budapest.
34. Horváth Kata (2009b): *Utószó. A színházi nevelés, mint társadalmi performansz*. In: Deme János és Horváth Kata (szerk.). *Színház és pedagógia 2. Társadalmi performansz*. anBlok – Káva. Budapest. 70–76.
35. Horváth Kata és Oblath Márton (2015): *A performatív módszer. Dráma- és színház-alapú beavatkozások és kutatások a Kávában (öt részvételi színházi kísérlet)*. Káva –AnBlok – Parforum, Budapest.
36. Jeffrey, C. A. (2009): *A társadalmi performansz kulturális pragmatikája: ritualitás és racionalitás között*. In: Deme János és Horváth Kata (szerk.). *Színház és pedagógia 2. Társadalmi performansz*. anBlok – Káva. Budapest. 26–70.
37. Kaposi László (1994): *A tanár – szerepben. Drámapedagógiai Magazin. Különszám, 3–6.*
38. Kaposi László (2008a): *Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház*. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 2–6.
39. Kaposi László (2008b): *A drámapedagógia magyarországi történetéről*. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 9–12
40. Kaposi László (2013, szerk.): *Drámapedagógiai olvasókönyv*. Javított kiadás. Marcibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
41. Kempe, A. (2013): *Drama, Disability and Education*. Routledge, London & New York.
42. Knausz Imre (2001): *Drámapedagógiai stratégiák. Drámapedagógiai Magazin. 2.*
43. Leavy, P. (2009): *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice*. New York – London: The Guilford Press.

44. Leavy, P. (2015, ed.): *Method Meets Art. Arts-Based Research Practice. 2nd edition*. The Guilford Press. New York, London.
45. Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
46. Nahalka István (2003): A tanulás. In: Ballér Endre, Golnohofer Erzsébet, Falus Iván, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Nahalka István, Petriné Feyér Judit, Réthy Endréné, Szivák Judit és Vámos Ágnes (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 118–153. URL: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch05s03.html Utolsó letöltés: 2016. január 3.
47. Neelands, J. (1994): *Dráma a tanulás szolgálatában*. Magyar Drámapedagógiai Társaság – Marczibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
48. Neelands, J. (2009): Acting together: ensemble is a democratic process in art and life. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. 2. 173–189.
49. Norris, J. (2000): Drama as research: Realizing the potential of drama in education as a research methodology. *Youth Theatre Journal*. 14. 40–51.
50. Norris, J. (2009): *Playbuilding as qualitative research: A participatory arts-based approach*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
51. Novák Géza Máté (2003): Dráma és színház a soknyelvű és multikulturális társadalomban. Drama in Education World Congress. Burg Schlaining/Ausztria 2003. április 11–17. *Drámapedagógiai Magazin*. 1. 24–27.
52. Novák Géza Máté (2008): A méltányosság-elvű és multikulturális nevelés esélyei a drámapedagógiában. *Iskolakultúra*. 3–4. 133–137.
53. Novák Géza Máté (2010): *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. Doktori disszertáció, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
54. Novák Géza Máté (2013): „Csak azért, mert más színű a tollam?” Óvodapedagógusok drámaképzésen. *Gyermeknevelés*. 2. 81–89. URL: http://gyermekneveles.tok.elte.hu/2013_2.htm Utolsó letöltés: 2016. január 3.
55. Novák Géza Máté, Szári Laura és Katona Vanda (2014): *Defekt? Színház és dráma a fogyatékos személyek esélyegyenlőségéért*. Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest.
56. O’Neill, C. (1995): *Drama Worlds; A framework for process drama*. Heinemann. New Hampshire.
57. Saldaña, J. (1999): Playwriting with data: Ethnographic performance texts. *Youth Theatre Journal*. 13. 60–71.
58. Somers, J. (2003): Betwixt and Between Pedagogy and Art in the Initial Education of Teachers of Drama. In: Heikkinen, H. (ed): *Special Interest Fields of Drama, Theatre and Education*. Jyväskylä University Press, Jyväskylä. 18–32.
59. Szauder Erik (1996): A dráma mint pedagógia I. rész. *Drámapedagógiai Magazin*. 2. 10–16.
60. Szauder Erik (1994, szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
61. Szauder Erik (1994): A szerepbe lépés mint keretbe foglalt tevékenység. *Drámapedagógiai Magazin*. Különszám, 7–11.
62. Szauder Erik (1994): Az oktatásban alkalmazott dráma értelmezése, tevékenységi körének bemutatása. In: Szauder Erik (szerk.): *Dráma – Oktatás – Nevelés. Olvasókönyv a dráma pedagógiai alkalmazásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 5–23.
63. Szauder Erik (2000): A színházi nevelés története az angol nyelvterület országaiban. *Drámapedagógiai Magazin*, Különszám.
64. Szauder Erik (2001): Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében. *Drámapedagógiai Magazin*. 2.

65. Szauder Erik (2003): Mégsem csak színház!. *Iskolakultúra*. 11. 91–93.
66. Szauder Erik (2006): *Inkluzív nevelés – Drámapedagógia (Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára.)* SuliNova Kht. Budapest.
67. Takács Gábor (2009): „Konstruktív” dráma. In: Deme János (2009, szerk.): *„Konstruktív” dráma. Színház és pedagógia*. Elméleti és módszertani füzetek 1. Káva Kulturális Műhely – AnBlok Egyesület. Budapest, 26–46.
68. Trencsényi László (2008, szerk.): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány. Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában*. Új Helikon Bt., Budapest.
69. Trencsényi László (2009): Színház és pedagógia – egy paradigmaváltás igényének dokumentumai. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 100–108.
70. Trencsényi László (2013): Drámapedagógia-történet. In: Trencsényi László: *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig 1965–2013*. PTE, Szekszárd-Budapest. 79–82.
71. Trencsényi László (2015): *Pedagógiai írások*. Fapadoskonyv.hu., Budapest.
72. Villegas, A. M. and Lucas, T. (2002): *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*. Suny, New York.
73. Zalay Szabolcs (2008): *Konstruktív drámapedagógia*. Doktori disszertáció, Pannon Egyetem, Veszprém.