

Akadályverseny – Demokráciára nevelés színházzal Magyarországon

„Belekerültünk egy szituációba és nem maradtunk közömbösek, mert ha valaki közömbösen tekint egy szituációra, akkor az kivonja magát a dologból”

(egy foglalkozáson részt vevő diák,
V. kerületi gimnázium)

► Bevezetés

A demokrácia Magyarországon is csak akkor válik valóban működőképessé, ha a demokratikus kultúra is kialakul és stabilizálódik. A demokratikus kultúra azt jelenti, hogy a demokrácia nemcsak a formális, intézményi berendezkedés szintjén működik, hanem az állampolgárok körében is, akik nemcsak a demokratikus intézményekhez való viszonyukban, hanem személyközi kapcsolataikban is képviselnek és megvalósítanak olyan értékeket, mint például a konszenzuskeresés, önálló véleménynyilvánítás, kooperáció, szolidaritás (Almond és Verba 1997). Az iskolai nevelésnek döntő szerepe lehet a demokratikus kultúra kialakításában. Az iskola működését ugyanis értelmezhetjük a demokrácia egyfajta gyakorlóterepeként is. Az iskola nemcsak tananyagokon, hanem az úgynevezett rejtett tanterven (tanítási módszereken, szervezeti felépítésen, személyes viszonyrendszereken stb.) keresztül is átadhatja a demokratikus (vagy egyéb) értékeket. A jelenlegi iskolarendszerben azonban többnyire nem cselekvő, önálló véleményt formáló, a demokratikus jogokat gyakorló állampolgárokat képeznek, sokkal inkább alkalmazkodni tudó, fegyelmezett, a tudást kritika nélkül befogadó diákokat.

A színházi nevelés, amely ugyan nem integrált része az oktatási rendszernek, a demokrácia gyakorlásának egy lehetséges útja és eszköze lehet. A diákok szerepekbe bújva olyan helyzetekbe kerülnek, amelyben befolyásolhatják a történéseket, szabályok megalkotói lehetnek, vagy

éppen egyéni szabadságukat korlátozva konszenzust kell kialakítaniuk, azaz tapasztalati formában tanulnak a demokráciáról. A Káva Kulturális Műhely és a Krétakör közös alkotása, az *Akadályverseny* című foglalkozás módszerében és tartalmában alkalmas lehet a demokrácia működésének vizsgálatára és gyakorlására egyaránt. A program lehetőséget nyújt a diákoknak, hogy hétköznapi tapasztalataikra reflektálva többféle szerepből megvizsgálják az autoriter és demokratikus viselkedésmódokat, megtapasztalják, milyen közösen, adott esetben tanárok nélkül, az osztályra vonatkozó döntéseket meghozni.

A tanulmány első részben kifejtem a demokratikus állampolgárságra nevelés fogalmát és alapelveit, kitérek arra, hogy milyen kontextusban jelenik ez meg Magyarországon. A második részben a demokráciára nevelés lehetséges iskolai kereteit, módszereit és a hozzákapcsolódó pedagógiákat vizsgálom. Végül pedig a színházi nevelés szerepét, és az *Akadályverseny* című foglalkozás hatásmechanizmusait mutatom be.

► 1. A demokratikus állampolgárságra nevelés

A jelenlegi oktatáspolitikai diskurzusban a demokratikus nevelés céljaként az ún. aktív állampolgárságot nevezik meg. Az aktív állampolgárság a közösségi és civil társadalomban való tevékeny részvételt jelenti. Ennek a tevékeny részvételnek a kölcsönös megértésen, empátián és elismerésen kell alapulnia, tekintetbe véve a demokratikus értékeket és az emberi jogokat (Hoskins és Deakin 2010: 5).

Ligeti György szociológus szerint az állampolgári szocializáció akkor sikeres, ha a gyerekek jogtudata kialakul, és ha olyan embereket nevelnek az iskolák, akik a demokratikus társadalmi rendszerbe képesek beilleszkedni, annak alakításában aktívan részt is kívánnak venni. (Ligeti 2002: 5). Azonban ahhoz, hogy a demokratikus állampolgári nevelés elérje ezeket a célokat, ki kell alakítani a gyerekekben az ehhez szükséges attitűdöket, képességeket, ismereteket. A demokratikus kultúrához tartozó értékek Ligeti (2002) és Csepeli (1992) nyomán a következők:

- az egyén jogainak elismerése
- kölcsönösség, másik elismerése, kooperáció, konszenzusra törekvés
- előítélet-mentesség, tolerancia
- autonóm véleménynyilvánítás

- önismeret
- önállóság
- kommunikáció, megismeréshez nélkülözhetetlen, konfliktusok vállalása
- nyíltság, részvétel
- szolidaritás

Számos kutatás számol be arról, hogy az iskoláknak fontos szerepe lehet a demokratikus állampolgári szocializáció folyamatában. A diákok demokráciáról alkotott képe szorosan kötődik ahhoz, hogy milyen viszonyokat látnak és tapasztalnak az iskolában (Ligeti 2002, Hoskins és mtsai 2008). A magyar iskolákban a diákok demokratikus nevelése elmaradott, az iskolák, Gázsó Ferenc szavaival, szocializációs válságba kerültek (Gázsó 1992:144). Az államszocializmus időszakát követően sem alakultak ki új, demokratikus értékek és gyakorlatok. A tágran értelmezett politikával való foglalatosság még mindig sok iskolában aggályos, ahogyan az erkölcsi, társadalmi kérdések megvitatása is. Létezik ugyan társadalomismeret óra, itt azonban inkább tankönyvi ismeretek átadására törekszenek, amelyek legtöbbször nem kötődnek a diákok vagy az oktatók saját tapasztalataihoz (Csákó 2007).

Pedig, ahogy David Kerr, a demokratikus állampolgárságra nevelés európai hírű szakértője fogalmaz: *„ha szeretnénk megújítani a demokráciát, újra össze kell kötnünk a politikát az emberek mindennapi életével, a politikát és az állampolgárságot pedig olyan hétköznapi dologgá kell tennünk, ami megfelel az emberek mindennapos közösségi élményének”* (Kerr 2008:10). Nem elégséges tehát a demokrácia és a politika tapasztalatoktól távoli, tananyagformájú tanítása, inkább az lenne fontos, hogy az ismeretek a tanulók saját tapasztalataihoz, mindennapi életéhez is kötődjenek, annak érdekében, hogy a hétköznapi életben használni tudják az iskolai tudást.

Az iskola azonban nemcsak a tantárgyakon, tananyagon keresztül, hanem egész működését, szervezetét tekintve alkalmas lehet a demokratikus értékek átadására. *„Ha az iskola az intézményesített racionális hatalom működésének terepe, és ha spontán időleges vagy tartós hatalomátalakulásoknak, a kortárs csoportok strukturálódásának helyszíne is, akkor jelentőséggel kell bírnia a politikai viselkedés és kultúra kialakulásában is, hiszen a politika éppen a hatalomról szól”* (Csákó 2007: 1). Az iskolai élet a tanulók számára olyan társadalmi gyakorlóterep lehet, ahol a normákat, társadalmi szabályokat lehet

megtanulni, részvételi és cselekvési módokat gyakorolni, és egyúttal kipróbálni az egyéni és csoportos érdekérvényesítés különböző formáit.

A hatalom, amellyel a társadalom az iskolát felruházta, megjelenik a hétköznapi interakciókban és viszonyokban is: az intézményi működésen keresztül beépül az iskola hétköznapi viszonyrendszerébe, normáiba, pedagógiájába, tanár-diák viszonyaiba (vö. Foucault 1990). A témában folytatott hazai és nemzetközi kutatások egyaránt arról számolnak be, hogy a legtöbb iskolában a diákok továbbra is inkább alárendeltek, beszabályozottak és tárgyiasítottak. Az iskola a társadalom domináns értékeit egyirányúan közvetíti (Alderson 1999). A szocializáció újabb, konstruktivista felfogása szerint azonban a nevelés nem akkor sikeres, ha a gyerekek a környezetük (szülők, kortárscsoportok, tanárok stb.) által közvetített értékeket reflexió nélkül interiorizálják. A társadalmi beilleszkedés ugyanis folyamat, amelynek során a résztvevők nemcsak elsajátítanak és befogadnak kulturális értékeket, normákat, szabályokat, hanem passzív szerepből aktív szerepbe lépve, az interakciók során együtt ismerhetik fel, és gondolhatják újra a létező társadalmi normákat (Nahalka 2002). A szocializáció konstruktivista felfogása nem alattvalói, hanem aktív, cselekvő, befolyásoló attitűdöt feltételez a gyerek és a környezet részéről egyaránt.

► 2. Demokratikus pedagógiák és demokráciára nevelés

A problémaközpontú gondolkodás fejlesztésével és a cselekvésre építő, kooperativitást segítő pedagógiai módszerekkel a gyerekek sokkal sikeresebben tanulnak, mivel ezek a technikák a tapasztalataikra és az élményszerűségekre építenek (Csukony – Münnich – Oravec 2003). Léteznek pedagógiai eszközök, melyek a demokratikus viselkedést, az együttműködést, csapatmunkát, szolidaritást segítik elő. Ilyen például a projektmódszer, melyben a gyerekeknek olyan tapasztalatokat és ismereteket kell szerezniük, amelyek alkalmazhatók a problémahelyzet megismerésétől egészen annak megoldásáig (Dewey 2008). A kooperatív tanulás módszere szintén azt a célt szolgálja, hogy a diákok csoportokban dolgozva megtanuljanak felelősen, közösségben gondolkodva viselkedni, miközben aktívan részt vesznek egy-egy munkafolyamatban.

Jó példa erre az Angliában működtetett *Project Citizen* program¹, ahol a diákoknak egy helyi probléma megoldásán kell dolgozniuk a tanárokkal közösen, majd a javaslatukat benyújthatják az önkormányzatoknak. A demokratikus nevelés irányában elkötelezett iskolák ma már nemcsak egy-egy módszerrel, programmal, hanem az egész iskola szervezeti struktúráját, életét akarják demokratikusan működtetni. Summerhillben például a diákok beleszólhatnak a tananyag alakulásába. A demokratikus viselkedés további gyakorlóterepe lehetne a diákönkormányzat, azonban ennek valódi hatékonysága, „demokratikussága” iskolánként nagyon változó (Ligeti 2002).

A hazai és nemzetközi oktatáspolitikát jelenleg a kompetencialapú oktatás diskurzusa és intézményi kiépülése határozza meg (ennek „alapkövei” Európai Unió Lisszaboni stratégiája és a DESECO dokumentumok). 2007-ben a Nemzeti Alaptantervbe Magyarországon is bekerült a nyolc kulcskompetencia fejlesztése², a kompetenciafejlesztés a HEFOP és TÁMOP programokban is meghatározó lett. A szakpolitikai írásokban a *kompetencia* készségek, attitűdök, viselkedés és ismeretek összességét jelenti. Olyan eszközjellegű, alkalmazható tudás, amely az ismeretek cselekvésben való alkalmazását, a problémahelyzetekben való mozgósítást is jelenti. Az ajánlások szerint a demokratikus és felelős állampolgári viselkedés a szociális és állampolgári kompetenciák körébe tartozik (Farkas 2009).

Az ún. szociális kompetencia-programokon belül a következő képességterületekre fókuszálnak: önismeret, konfliktuskezelés, csoporthoz való tartozás, önállóság és önbizalom, szabálykövetés és szabályalkotás, kooperáció, empátia. Az állampolgári kompetencia a közélet és a társadalom ügyeiben való aktív részvételt jelenti: a szavazást, az önálló véleménynyilvánítást, segítségnyújtást, állampolgári tudatosságot (Hoskins és mtsai 2008, Nagy és Zsolnai 2001). E kompetenciák mérésének egyelőre nincsenek standardizált eszközei. A kompetenciák mérése általában kvantitatív módszerrel, kérdőíveket használva történik. A felmérésekből azonban nem derül ki, hogy a diákok valóban képesek-e a tudást a cselekvésben alkalmazni.

¹ <http://www.civiced.org/index.php?page=introduction>

² http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kompetencia-02_kulcskompetenciak

Knausz Imre szerint a kompetencia bizonyos dolgokhoz való hozzáférést, elkötelezettséget és helyzetmegértést jelent. Ezek olyan gondolkodási folyamatok, amelyek nem tudatosan, hanem inkább intuitíve működnek (Knausz 2009). A dráma és a színházi nevelés éppen a helyzetfelismerést fejlesztheti, hiszen ez a képesség csak úgy sajátítható el, ha a diákok egyes helyzeteket megélik, majd tapasztalataik alkalmazható kognitív sémákként segíthetnek az élet valós szituációiban (Nagy 2003).

A jelenlegi magyarországi iskolarendszer nagyon kevés olyan foglalkozást kínál, mely a különböző társas szerepek gyakorlásával segítené az együttműködéshez szükséges szociális készségek fejlesztését. Bár a tanár-továbbképzéseken olykor megjelennek a fent említett reformpedagógiai elvek és technikák, elterjedésük hosszú folyamat. A jelenlegi tanárok többsége ugyanis nem részesült demokráciára fókuszáló oktatásban, az idősebbek pedig egy másik, demokratikusnak nehezen nevezhető politikai rendszerben szocializálódtak.

A demokratikus attitűdöket vizsgáló kutatások szerint a stabil demokratikus attitűd kialakulásához nem elég egy-egy program, módszer vagy tantárgy. A nevelés akkor lehet valóban hatékony, ha maga az iskola is demokratikusan működik. A különféle reformpedagógiai programok éppen ezt támogatják: a szabad önkibontakoztatást, a gyerekek önállóbb véleménynyilvánítását és a lehetőségek szabadabb választását (Zrinszky 2000, Falus 2004). Az elnyomottak pedagógiája mozgalom, amelyet Paulo Freire hívott életre, a nevelést olyan dialógusként képzeli el, ahol tanár és diák egyenrangú és tanuló tanárként, a diákok pedig tanító tanulóként működnek (Freire 2002). Augusto Boal brazil színházi szakember részben ezt valósította meg az Elnyomottak Színháza mozgalommal, ahol a nézők passzív befogadóból aktívvá váltak. A Fórum Színházként is ismert mozgalom a helyi kisközösségek problémáinak megoldására valamint az elnyomás dimenzióinak feltárására törekszik, hogy így ösztönözze az embereket az aktív, demokratikus részvételre (Jackson 1993). Számos kutató egyetért abban, hogy a drámás módszerek kitüntetett módon alkalmasak arra, hogy begyakoroltassák és fejlesszék a demokratikus készségeket. Steve Ball drámaszakértő szerint a színházi nevelés alkalmas az értékek és attitűdök megváltoztatására, hiszen olyan tanítási technikákból áll, amelyek révén különböző döntéshozatali módokat, valamint aktív részvételt tanulhatnak a diákok

(Ball 1993). A drámás módszerek növelhetik a szociális érzékenységet és az empátiát (Bolton 1993). Dorothy Heathcote, brit drámaszakértő a színházi nevelés lényegét a felelősségvállalásra tanításban, a közösségekben, valamint a tanár-diák által közösen értelmezett társadalmi problémák elemzésében látja (Mészáros 2000).

Az *Akadályverseny* című színházi nevelési foglalkozás jól érzékelteti a rejtett tanterv fontosságát a demokráciára nevelésben, hiszen olyan szituációk, viszonyok, pedagógiák jelennek meg, amelyek a gyerekek iskolai hétköznapijait idézik fel, ekként befolyásolhatják a gyerekek vélekedéseit az iskolai légkörről és a demokráciáról. Az alább ismertetett kutatás azt vizsgálja, hogyan értékeli a diákok a foglalkozáson tapasztaltakat, a résztvevő gyerekek fejében milyen jelentések élnek az iskolai demokráciáról.

► 3. A színházi nevelés szerepe a demokratikus állampolgárságra nevelésben:

Színházi nevelés

A színházi nevelés a drámapedagógia egyéb ágaihoz hasonlóan nem csupán esztétikai, színházi élményt nyújt a résztvevők számára, hanem elsősorban pedagógiai módszer, eszköz. A drámapedagógia többi ágától eltérően azonban a színházi nevelési foglalkozás egyszeri alkalom. Egy-egy foglalkozáson a drámatanárok társadalmi problémákat, a társas együttélésekkel kapcsolatos kérdéseket állítanak a középpontba, ezeket különböző, vitára serkentő módszerrel, egészen a cselekvési szintig értelmezik a résztvevőkkel (Bolton 1993). A foglalkozásokon lehetőség nyílik a szerepek megélésére és cselekvések kipróbálására, így segíthetnek a résztvevőknek a mindennapi életben is feldolgozni hasonló, de valós szituációkat (Jackson 1993). Egy foglalkozás általában 3-4 órán át tart, a résztvevők kiscsoportokban, nagycsoportokban vitázva, távolító szerepbe bújva, a helyzeteket improvizálva és értelmezve vizsgálják meg adott problémákat. A foglalkozásokon az értékek egyoldalú átadása helyett, folyamatos kérdésfeltevések hangzanak el. Szerepekben a résztvevők újraértelmezhetnek szabályokat, így aktív párbeszéd tárgyává válhatnak a létező normák.

A színházi nevelési foglalkozások társadalomtudományi vizsgálata nem tekint vissza hosszú múltra. A témában végzett kevés számú kutatás kvalitatív módszertannal dolgozik. Ugyanis a cselekvések aktivitását és sikerességét nehéz kérdőíves módszerekkel mérni. Az eddigi értelmezések a pedagógia, a performance studies, a kulturális antropológia és a pszichológia tudományterületeihez köthetőek. Alább bemutatok két lehetséges kvalitatív elemzési módszert, amellyel a színházi nevelési foglalkozások demokratikus viselkedésre gyakorolt hatását vizsgálni lehet, így a demokratikus állampolgári szocializációs elméletek számára is megfontolandóak lehetnek.

Az esettanulmány alapjául szolgáló *Akadályverseny* című színházi nevelési foglalkozás nem csak módszerét, hanem tartalmát tekintve is a demokrácia lehetséges helyzeteit mutatja be, így egyfajta interaktív társadalomtudományi órának is felfogható. A foglalkozás témáján és módszerén keresztül tehát ugyanarról (a demokráciáról) tanulnak a résztvevők. Kérdés azonban, hogy más színházi nevelési foglalkozás, amely nem kifejezetten a demokrácia témaköréhez kapcsolódó történetet dolgoz fel, szintén hasonló hatásokat fejt-e ki. Számos kutatás megerősíti a feltételezést, miszerint általában maga a módszer is hatásos e tekintetben, függetlenül a foglalkozás konkrét tartalmától. Cziboly Ádám és Németh Vilmos (2003) a *József és testvérei* című foglalkozás hatását vizsgálva a demokratikus attitűdöt öt dimenzióban ragadta meg: szólásszabadság, önkifejezés, indulatkezelés, kommunikáció, konszenzuskészség. Eredményeik alapján egyetlen foglalkozás is pozitív hatással volt a gyerekek attitűdjeire. Szitó Imre (2004) egy ötnapos drámatábor hatásait vizsgálva azt tapasztalta, hogy a dráma egyfajta átmeneti térbe helyezi a diákokat, ahol a szerepekben félelem és kényszer nélkül, több nézőpontból is megélhetik konfliktusaikat.

Akadályverseny – szociálpszichológiai megközelítés és tartalomelemzés

Az *Akadályverseny* című demokráciával foglalkozó színházi nevelési foglalkozásban 12 iskola vett részt, ebből öt iskolát vizsgáltam, négy középiskola kilencedik osztályos diákjait és egy nyolcadikos osztályt.

A vizsgált iskolák:

1. budapesti egyházi középiskola,
2. budapesti ökoiskola,
3. budapesti két-tannyelvű „elit” középiskola,
4. Budapest belvárosi patinás középiskola,
5. Budapest VIII. kerületi általános iskola.

Az *Akadályverseny* program egy európai szintű oktatáskutatási vizsgálatba (DICE) is bekerült, amely kvalitatív és kvantitatív módszerekkel vizsgálta a különböző dráma-programok kulcskompetenciákra tett hatását³. Itt azonban nem mutatom be ennek a vizsgálatnak az eredményeit. Tanulmányomban kifejezetten a demokráciára nevelés aspektusára fókuszálok, ehhez javaslok elemzési módszertant.

A foglalkozásokat a résztvevő megfigyelés módszerével vizsgáltam és a szociálpszichológia elméleti keretében értelmeztem. A szociálpszichológiai megközelítés azért releváns, mert a színházi nevelési foglalkozások általában egy-egy viszonylag homogén csoportnak, középiskolai osztályoknak szólnak, ahol az attitűdök, viselkedések a konkrét személyközi viszonyok tükrében elemezhetőek. Tartalomelemzés segítségével elemeztem, hogy közvetlenül a foglalkozás után a diákok milyen véleményeket, érzéseket fogalmaztak meg a történésekkel kapcsolatban, és hogy ezek hogyan függenek össze a résztvevők demokráciával kapcsolatos korábbi tapasztalataival.

A foglalkozás demokratikus légköre

Az *Akadályverseny* témája a szabadság, demokrácia, felelősség. A történet egy fiktív iskolában játszódik, amelyben a drámatanárok a pedagógusokat, a programon résztvevő osztály pedig a történet osztályát alakítja. A fiktív osztály feladata, hogy egy projekt keretében egy festményt készítsen az iskola falára a szabadság témájában. A fiktív pedagógusok ebben segítik őket. A három drámatanár három különböző pedagógus szerepet alakít, három pedagógiai módszert képvisel. A rajztanár autoriter módon próbálja irányítani a gyerekeket, az osztályfőnök

³ <http://www.dramanetwork.eu/>

demokratikusabb, olykor laissez faire módon, míg az igazgató laissez faire viselkedést képvisel (vö. Lewin, idézi Mérei és Szakács 1975).

Hipotézisem szerint a színházi nevelési foglalkozás során a diákok megnyilvánulásaira és kommunikációs formáira hatással volt, hogy éppen demokratikus vagy autoriterebb pedagógiai szituációkban talál-
ták magukat.

A szociálpszichológiai keretet a McDavid-Harari (1968) szerzőpáros által kidolgozott kategória rendszer adja, mely a csoportok demokrati-
kus működésének vizsgálatát teszi lehetővé azáltal, hogy a társas folya-
matokban megjelenő értékeléseket, véleménynyilvánításokat kategorizál-
ja. Három dimenzió alapján lehet következtetni a csoport demokratikus
jellemzőire: a hatalomhoz való viszony, a feladathoz való hozzájárulás
és a mások véleményének tiszteletben tartása. Ezeket a kategóriákat Csukonyi - Münnich - Oravecz (2003) is alkalmazta kutatásában, mely két
pedagógiai helyzetet vizsgált, a csoportos vitát és a csoportok problé-
mamegoldó képességét. Ebben a kategóriarendszerben a hatalomhoz
való viszony a csoportnyomást jelenti, vagyis hogy mennyire képesek
az egyének önálló véleményeket megfogalmazni, vagy mennyire enged-
nek a csoportnyomásnak. A feladathoz való hozzájárulás azt mutatja,
hogy a problémamegoldásban mennyire segítenek az egyének, mennyi-
re kompromisszumképesek. A véleménytisztelet dimenzió mások véle-
ményének meghallgatását és tiszteletben tartását mutatja. Csukonyi,
Münnich és Oravecz ezt a kategóriarendszert a kiscsoportok vizsgálá-
tára kidolgozott Bales-féle⁴ interakciós folyamatanalízissel elemezte. Így
alakították ki azokat a kategóriákat, melyet a színházi nevelési foglal-
kozás elemzéséhez magam is felhasználtam. E kategóriák tehát:

Önkifejezés	<i>önbizalom, saját értékek, tudás, ismeretek, önismeret kifejezése, például tréfál, tájékoztat, javaslatot tesz, új ötletek, önkritika.</i>
Problémamegoldás	<i>együttműködés másokkal, kompromisszumra törekvés, konfliktuskezelés, például pozitív légkör fenntartása, barátságos, irány, tanács kérése.</i>

⁴ Bales, R. F., 1979.

Véleménytisztelet	<i>Mások véleményének meghallgatása, a másság, illetve a más véleményén lévők elfogadása, például egyetért, véleményt kér, végighallgat.</i>
Autonómia, önállóság	<i>Önálló véleménynyilvánítás, egyéni gondolatok hangoztatása, például véleményt nyilvánít, új irányt szab, vitat, ellentmond, nem ért egyet</i>

(Csukonyi, Münnich és Oravecz 2003)

A foglalkozásról videofelvétel készült, majd ennek leírata. A résztvevő megfigyelésen túl ez a felvétel szolgál az elemzés alapjául. Egy egységnek egy hozzászólást tekintettem. A hozzászólásokat a táblázat kategóriái szerint csoportosítottam. A hozzászólásokat az utolsó jelenet kivételével osztályoztam. Az utolsó jelenet egy fiktív szülői értekezlet, ahol a diákok szülői és tanári szerepekbe lépnek. Egészen addig, bár fiktív történetről van szó, a gyerekek bizonyos értelemben magukat alakítják, hiszen diák szerepből vitáznak.

Az összes helyzet a felvállalt fiktív projekt körül forog, annak megvalósítása a tét. A tanárok e feladathoz való hozzáállása azonban különböző, az általuk képviselt pedagógiai (vezetési) stílusok mentén konfliktusok alakulnak ki. Ezek a vezetési stílusok a következők:

Autoriter (Rajztanár)	Demokratikus (Osztályfőnök)	Laissez faire (Igazgató)
Makacs, személyes érdekeit nézi (ő írta a pályázatot)	Nyugodt, gyerekek érdekeit nézi	Semleges, hallgat a tanárookra is, gyerekekre is
Egyedül akar dönteni, az osztály helyett	Közösen szeretne dönteni a gyerekekkel	Nélküle történik nagyrészt a döntés
Szakmai hozzáértésével legitimálja tekintélyét	Nincs túl nagy tekintélye, partneri viszonyt próbál kialakítani	Van valamennyi tekintélye, de nincs sokat jelen
A cél előbbre való, mint az eszközök	A közös cselekvés, döntés a lényeg	Az iskola hírneve, diákság együttműködése a fontos

A hozzászólásokat csak azokban a helyzetekben kategorizáltam, ahol diákszerepből szólaltak meg és vitáztak a résztvevők. Az eredmények a következők:

Önkifejezés	Pl.: „ <i>De tanár úr! Ha egy csoportban dolgoztunk volna 3 csoport helyett, akkor lehet, hogy egy olyan kép született volna, ami most úgy születhetne meg, ha a három képet ötvöznénk.</i> ”	22%
Problémamegoldás	Pl.: „ <i>...és akkor a többi iskolával szemben mégis tudunk egy kompromisszumot kötni, és meg tudjuk valósítani.</i> ”	29%
Véleménytisztelet	Pl.: „ <i>Hát ez épp így lesz közösség a gyerekekből, hogy ők be- lerakják együtt az ötleteiket, és büszkék lesznek, hogy ezt ők találták ki.</i> ”	8%
Autonómia, önállóság	Pl.: „ <i>...most akkor... tehát a tanárúr fogja megcsinálni a mi kezünkkel ezt a képzőművészeti alkotást vagy mi? Dönt- sük el!</i> ”	38%

A hozzászólások 22%-a ötletekről és az önkifejezésről szóltak, 29%-ban a problémákra való megoldáskeresésről és a kompromisszumkeresésről, míg csupán a válaszok 8%-a fókuszált mások véleményének tiszteletben tartására, viszont a legmagasabb értéket az autonóm véleménynyilvánítás kapta. Érdekes kontextuálisan elemezni ezeket a hozzászólásokat. Megfigyelhető, hogy amikor a gyerekek az autoriter tanárral beszélgettek sokkal alacsonyabb volt az autonómiát, önálló véleménynyilvánítást kifejező hozzászólások aránya (33%), mint a demokratikus légkörben (66%). A színházi nevelési foglalkozásban megjelenített fiktív helyzet felidézi Kurt Lewin kísérletét, melyben gyermekcsoportokat helyeztek hasonló, különféle „vezetési stílusú” tanárok által irányított légkörbe. Lewin azt vizsgálta, melyik nevelői légkör kedvező a gyerekek teljesítménye szempontjából. A demokratikus tanár által irányított légkörben a tagok vitában döntöttek el, hogy mit fognak csinálni, és kialakult az önkéntes fegyelem légköre, míg az autoriter légkörben hatszor annyi utasítás és személyeskedés hangzott el (Lewin 1975). Az én vizsgálatom nem a teljesítményre, hanem a vezetési stílus és a gyerekek önállósága, a szolidaritása, a kooperatív készsége közötti kapcsolat feltárására irányult. Megfigyelésem alapján, amit aztán a számok is bizonyítottak, autoriter légkörben a diákok hajlamosabbak voltak a konformitásra, és kevésbé merték felvállalni véleményüket. Megállapítható tehát, hogy a gyerekek viselkedésére, véleménynyilvánítására hatással van, hogy milyen pedagógiai módszerrel, stílussal közelítenek hozzájuk. Ez a módszer azonban csak egy lehetséges megközelítés a színházi nevelési

foglalkozások és a demokratikus értékek vizsgálatára. A hozzászólásoknál fontos lenne figyelembe venni a csoporton belül működő konformitástényezőket, a szerepeket, a viszonyulások hálózatait.

Mit jelentett a résztvevő osztályok számára ez a foglalkozás? – A vélemények tartalom-elemzése

A foglalkozás után a drámatanárok a diákokkal egy 45 perces strukturált beszélgetést folytattak a foglalkozás tapasztalatairól. Ezeket a beszélgetéseket, mivel a különböző csoportoknál a kérdések megegyeztek, az elemzés szempontjából tekinthetjük félig strukturált csoportos interjúknak is. Ebben a helyzetben kutató és drámatanár szerepe összefolyt. A drámapedagógusok sokkal bensőségesebb viszonyt alakítottak ki a foglalkozás során a gyerekekkel, mint a megfigyelők, így magától értetődőnek tűnt, hogy e bizalmat felhasználva, ők kérdezzenek, ugyanakkor a kérdések összeállítása közösen történt. A csoportos beszélgetés első nyitott kérdése arra vonatkozott, hogy miről szólt az egyes diákok szerint a foglalkozás. (A diákokat arra kérték, hogy fejezzék be a „*nekem ez a foglalkozás arról szólt...*” kezdetű nyitott mondatot). További kérdés vonatkozott arra, hogyan látták a résztvevők az egyes szereplőket: az autoriter, a demokratikus és a laissez faire pedagógiát alkalmazó tanárok viselkedését. („*Szerinted mit képviselt a rajztanár? Az osztályfőnök? Az igazgató?*”) Végül a kérdések arra vonatkoztak, hogy az egyes résztvevők hogyan látták, hogyan tapasztalták meg magukat mint osztályt.

A diákokkal készített csoportos interjúk első kérdésére adott válaszokat kvalitatív kódolás alapján elemeztem. A diákok mindegyike röviden válaszolt arra a kérdésre, hogy miről szólt szerinte a foglalkozás, egy ilyen választ egy egységnek vettem, majd a megvizsgált válaszegységeket kategóriákba soroltam. A kategóriákat a válaszok interpretációi alapján alkottam, így azok tükrözik a válaszokban használt fogalmakat (Vicsek 2006).

A diákokat a szereplők karaktereiről is megkérdezték, ezeket a véleményeket csupán tematikusan elemeztem, megnéztem a válaszok mintázatát, és kiemelek egy-két olyan véleményt, amely eltérő volt az átlagtól. A válaszokat nem előre megalkotott kategóriák alapján elemeztem, meghagyva annak lehetőségét, hogy a beszélgetésben kialakult jelentéseket vizsgáljam.

Tématis elemzés

önálló véleménynyilvánítás, szó-lásszabadság	25	„Ez itt egy különleges helyzet volt a foglalkozáson, amikor a diákok dönthettek egy osztályt érintő kérdéstről.”
osztályban, csapatban dolgozni, összetartás	10	„az osztályközösséget építettük, és szerintem így jobban megismertük egymást”
konfliktuskezelés, problémameg-oldás	9	„hogyan miként tudjuk megoldani a konfliktusainkat”
kompromisszumkötés	8	„kompromisszumok, ha problémát oldunk, fel kell adni néha a szabadságunkat”
más helyzetébe, szerepébe való behelyezkedés	5	„hogyan egy bizonyos helyzetet több szempontból is megnézzünk, hogy mikor tanárok, mikor szülők voltunk, és akkor másképp kellett érvelni és akár más mellett”
nem szabad feladni, kitartás	4	„ha van egy elképzelésed, ahhoz ragaszkodni kell”
tapasztalat, életszagúság	4	„olyan szituációba léptünk, ami a való életben is előfordul velünk”
összetartás, egyetértés fontossága	4	„összetartással bármit elérhetünk”
felelősségvállalás	3	„tudunk e felelősséget vállalni a tetteink következményeiért”
színészkedés, kikapcsolódás	3	„jó volt színészkedni”
Egyéb	8	„arról, szöveg, hogy megnyertünk egy pályázatot”

A táblázatból látható, hogy a legtöbben arra a kérdésre, hogy szerintük miről szólt a foglalkozás, az önálló véleménynyilvánítást, az osztályközösségben való közös munkát, a problémamegoldást és a kompromisszumkötést nevezték meg. A megnevezett tanulási tapasztalatok arra utalnak, hogy a foglalkozáson a résztvevők valóban társas viszonyokról illetve azok működéséről tanultak, illetve felismertek ezekkel kapcsolatban morális kérdéseket. Csupán néhány gyerek (3) válaszolta azt, hogy számára a foglalkozás nem volt több színészkedésnél, szórakozásnál. A válaszok alapján létrehozott kategóriák részben fedik a szociális és állampolgári kompetenciához tartozó fejlesztési területek listáját.

Ezekre a kompetenciaterületekre tehát úgy tűnik, a foglalkozás hatással volt. A kompetenciák a cselekvési folyamat, illetve az arra történő reflexió nyomán válnak vizsgálhatóvá. Azonban nem tudhatjuk meg, hogy ezek a kompetenciák a foglalkozás hatására alakulnak ki, vagy már meglévő tudástípusokat hívott elő a foglalkozás, illetve, hogy a foglalkozásnak vannak-e hosszú távú hatásai.

Arra a kérdésre, hogy mit képviselnek az egyes tanár-figurák, nem mindegyik diák válaszolt, csak az önként jelentkezők – elsősorban természetesen a foglalkozás aktívabb résztvevői. Az autoriter pedagógiai eljárásokat működtető tanári szerep értelmezése már a foglalkozás során is alapvető fontosságú. Mindegyik iskolában jellemző volt, hogy a tanulók nem értettek egyet az autoriter pedagógiai eljárásokkal és érvekkel. A legtöbb esetben ezt azzal indokolták, hogy nem tartják jónak, ha valaki helyettük dönt, valamint nem támogatják, ha a kép elkészítése nem az osztály közös döntése. Kivételnek tekinthető az egyházi iskola, ahol a diákok kevésbé tartották károsnak a rajztanár autoriter hozzáállását, mivel szerintük a diákoknak szükségük van egy vezetőre. A diákok véleménye kirajzolja saját, valós iskolájuk működését. Egy részlet a beszélgetésből:

1. iskola

Drámatanár: Olyan iskolát nem tudsz elképzelni, ahol a diákok a tanár nélkül döntenek bizonyos, az iskola életét befolyásoló kérdésekben?

Diák: Nem nagyon. Szóval azt gondolom, hogy persze meg lehet beszélni. Például a diákönkormányzatok is úgy működnek, hogy van egy ötletük, megbeszélik, stb., de hát nem az van, amit a diákok mondanak.

Drámatanár: De miért nem? Ez egy abszurd dolog lenne?

Diák: Szerintem, most ha én így elgondolnék, hogy egy csomó gyerek meg akarja valósítani, amit ők szeretnének. Kétlem, hogy ez teljesen egyhangú lenne. Egy idő után el tudom képzelni, hogy fejtelenség lenne, és ezért kell vezető.

Ugyanakkor ebben az iskolában is, ahogy az osztályok mindegyikében, megfogalmazódott a rajztanár kínálta vezetési formával kapcsolatos ellenérzés. A diákok elmondták, hogy számukra úgy tűnt, a tanár úr a Szabadság-projektben inkább saját magát akarja kiteljesíteni, a diákok ennek eszközévé válnak.

3. iskola

Diák 1: *Valami nem úgy történt, ahogy ő akarta, nem művészkedtünk, hanem közösséget építettünk... Neki ez nem számított, csak a kép, önzően viselkedett.*

Diák 2: *Igen, olyan volt, mintha mi csak kivitelezők lettünk volna.*

Diák 3: *Őnző érdekek vezérelték, az ő meglátása szerint legjobbat akarta, miközben a gyerekek mászt akartak.*

5. iskola:

Diák: *Csak a szakmai hozzáértésére fogta azt, hogy irányít, de szerintem nem igazságos, hogy egyedül döntött.*

2. iskola:

Diák 1: *Őnző, csak azt akarta, amit ő gondol!*

Diák 2: *Igen, nem ad teret a gyerekeknek!*

Az osztályfőnök szerepét a legtöbb iskolában úgy értékelték, hogy nem volt elég határozott, ez viszont együtt járt a kompromisszumkészséggel, mindenkinek megadta a lehetőséget, a többség akarátát képviselte. Nem tartották felelősségteljesnek, mivel nem állt ki végig a gyerekek és projekt mellett, azaz tulajdonképpen cserbenhagyta őket. A diákok egyértelműen őt azonosították „demokratikusként” – a kifejezést szintén ők maguk alkalmazták.

5. iskola

Drámatanár: *Milyennek láttátok az osztályfőnököt?*

Diák: *Hát ő eléggé demokratikus volt, nem azt mondta, hogy csak egyetlen egy kép kerüljön fel, hanem próbált valami utat találni, hogy mindenkinek jó legyen...*

Az utolsó kérdésre, miszerint hogyan látták magukat a résztvevők a játékban, a legtöbben azt válaszolták, hogy korábban ritkán tudtak így együtt dolgozni, csapatmunkában. Összetartónak látták magukat, annak ellenére, hogy sokféle nézőpontból közelítettek meg bizonyos kérdéseket. Hangsúlyozták, hogy a játék hatására képesek voltak kompromisszumot kötni.

3. iskola:

Drámatanár: *Milyennek láttátok magatokat?*

Diák 1: *Sok mindent máshogy látunk, de a legalapvetőbb dolgokat egységesen látjuk!*

Diák 2: *Mindenki lelkesedett és komolyan vette, nemcsak azért, mert ha nem, akkor beírnak hiányzóznak.*

Diák 3: *Mindig találtunk egy olyan közös pontot, és meg tudtuk oldani a problémákat.*

A fiatalok számára szokatlan volt, hogy őket érintő kérdésekben önállóan dönthetnek. A színházi nevelési foglalkozáson ugyanakkor többször is megfogalmazták, hogy fontos számukra bizonyos kérdésekben önállóan dönteni.

Dramatanár: *Olyan iskolát nem tudsz elképzelni ahol a diákok az igazgató nélkül döntenek bizonyos az iskola életét befolyásoló kérdésekben?*

Diák 1: *Nem nagyon. Szóval azt gondolom, hogy persze meg lehet beszélni. Például a diákönkormányzatok is úgy működnek, hogy van egy ötletük, megbeszélik, stb., de hát nem az van, amit a diákok mondanak.*

Dramatanár: *Egy diákok által működtetett iskola nagyon hamar a káoszhoz vezetne?*

Diák 4: *Ez itt egy különleges helyzet volt a foglalkozáson, amikor a diákok dönthettek egy osztályt érintő kérdésről.*

A fiktív történetben szerepekbe lépve, a tanulók képesek voltak újszerű jelentéseket megfogalmazni, nem a hétköznapijukban működő tanár-diák viszonyban gondolkodtak, nem a valós iskola falain belül működő normákban, a játék hatására éppen ezekből a megszokott keretből tudtak kilépni. Erre a csoportos beszélgetésen reflektáltak is. A színházi nevelés hatásai összhangban állnak a konstruktivista pedagógia elveivel: a fiatalok nem reflektálatlanul reprodukálták az ismert iskolai értékeiket, normákat és szabályokat, hanem szerepbe lépve újszerű jelentéseket, szabályokat próbálhattak ki, önállóan, megtapasztalva saját döntéseik következményeit és a felelősséget. A foglalkozás úgy tűnik, valóban kedvezett a demokratikus értékek működésnek.

► Összegzés

A demokratikus kultúra kialakulásához a demokratikus értékeknek a személyközi viszonyokban is meg kell jelenniük. Ehhez olyan felelős, aktív állampolgárookra van szükség, akik tájékozottságukkal, készségeikkel, képességeikkel, és attitűdjeikben is képviselnek olyan demokratikus értékeket, mint a kooperáció, a konszenzuskeresés, az önálló vé-

leménynyilvánítás és aktív részvétel. Ezeknek az értékeknek az átadása csak közösségben történhet, mert maguk is interaktívak, cselekvésekben működnek.

A magyar iskolarendszer, amely bár a kompetencialapú oktatáson keresztül próbál szakítani a tananyag-központúsággal, a társadalmi kérdések megvitatását még mindig nem igazán támogatja. A demokratikus állampolgárságra nevelés más, alternatív pedagógiai megoldások, például a színházi nevelési foglalkozások bevonásával jut el néhány iskolába. Ezek a módszerek fejlesztik a diákok vitakultúráját, hogy képesek legyenek véleményt alkotni társadalmi kérdésekről, a csapatban való munkát, így a személyes viszonyok szintjén gyakorolhatják a demokráciát.

A dolgozat bemutatta, hogy az oktatási rendszerben még mindig partikuláris helyet elfoglaló színházi nevelés alkalmas eszköz a demokratikus állampolgárságra nevelésre. A színházi nevelés pedagógiai módszerként a pedagógia konstruktivista elméleteihez illeszkedik: eszerint a tanulót nem passzív befogadóként, hanem olyan aktív félként érdemes kezelni, aki maga is értelmezi és átadja a tudást. A kutatásból az is kiderült, hogy a gyerekek a cselekvésen és a játékon keresztül reflektáltak iskolai tapasztalataikra, és elgondolkodtak a demokrácia működésén. Míg saját iskolai tapasztalataik alapján tanárok nélkül nem lehet semmit megszervezni az iskolában, a játék „átmeneti terében” elképzelhetőnek tartották, hogy tanárok nélkül is lehet szervezeten dolgozni. Szerepeket felvéve, egy fiktív történetben tehát, a gyerekek új jelentéseket voltak képesek konstruálni, úgy, hogy nem a hétköznapijaikban működő tanár-diák viszonyban gondolkodtak, a játék hatására éppen ezekből a hagyományos keretkből léptek ki.

Szauder Erik szerint a drámában megjelenő élményből három alapvető mentális folyamaton keresztül lehet tanulni. Az analógiás módszer során a játszóké a drámában számukra ismeretlen helyzetekhez társítják a hétköznapi szintjén működő általános tudástartalmakat. A dráma-beli helyzetek továbbá „olyan reakciókat váltanak ki, amelyek eddig nem szerepeltek a személy tudatos eszköztárában”, azaz a dráma „kihívást teremtő helyzeteket” hoz létre. Végül a meglévő élményeket a gyerekek kapcsolni tudják a drámás helyzetekhez (Szauder 1996). A foglalkozás utáni beszélgetések igazolják, hogy a diákok meglévő tapasztalataikhoz kötötték a történeteket, ugyanakkor képesek voltak

a játékban ezeket felülírni, azaz létrejött a „kihívást teremtő helyzet”. Létrejött egy személyesebb tanulási szint, ugyanakkor létrejött egy univerzálisabb jelentéstartalom is a demokráciával kapcsolatban – a színházi nevelés konstruktivista fogalmával élve, ezt nevezzük megértésnek vagy „átkapcsolásnak” (Bolton 1993).

A kutatás alapján megállapítható, hogy a színházi nevelés alkalmas módszer lehet a demokratikus értékek átadására. Egyrészt a dráma mint konstruktivista pedagógiai módszer lehetőséget teremt az autonóm véleménynyilvánításokra, a csoportmunkákban zajló vitákra, a kompromisszumkeresésekre, különféle konfliktuskezelési módok kipróbálására, valamint a közösségi szellemben való gondolkodásra. Másrészt olyan gondolkodásváltásokra ad lehetőséget, melyek a meglévő normákat, szabályokat, értékeket, ha nem is változtatják meg, de mindenképp módosítják.

Itt is érdemes hangsúlyozni, hogy egy-egy színházi nevelési foglalkozás önmagában természetesen nem tudja megváltoztatni az általánosan antidemokratikus iskolai környezetet és működést. Jelenleg Magyarországon színházi nevelés alatt egy-alkalmas foglalkozásokat értünk, amelyek az oktatási rendszer perifériáján valósulnak meg, és csak bizonyos, kiváltságosnak tekinthető osztályokhoz jutnak el. Kérdés, hogy miként tudná e módszert befogadni az oktatási rendszer. Ez a tanulmány egyebek mellett azt is bizonyítja, hogy erre nagy szükség lenne.

► Bibliográfia

Alderson, P.

1999 Human rights and democracy in schools do they mean more than picking up litter and not killing whales? *International Journal of Children's Rights* 7 (2): 185-205.

Almond, G. és Verba, S.

1997 Állampolgári kultúra *Szociológiai Figyelő* (1-2. szám): 17-52.

Ball, S.

1993 Theatre in Health Education, In: Jackson, T. (ed.): *Learning through theatre*, London: Routledge, 227-239.

Bolton, G.

1993 Az oktatási dráma és a TIE összehasonlítása, *Drámapedagógiai Magazin* 1: 5-8.

Cziboly Á. - Németh V.

2003 Hogyan hat a színházi nevelés a demokratikus attitűdökre? Egy négyszáz gyerekre kiterjedő hatásvizsgálat ismertetése, *Drámapedagógia Magazin*, 2: 34-40.

Csákó, M.

2007 *Demokráciára nevelés az iskolában*, kézirat

Csepeli, Gy.

1992 A szabadsági iskolája, In: Csepeli, Gy. - Kéri, L. - Stumpf, I. (szerk.): *Állam és Polgár. Politikai szocializációs tanulmányok*, Budapest: MTA Politikatudományi Intézet, 87-97.

Csukonyi, Cs. - Münnich, Á. - Oravecz, Z.

2003 A demokratikus értékek megjelenése a középiskolások csoportgondolkodásában, *Új Pedagógiai Szemle*, 11: 17-32.

Dewey, J.

2008 *Democracy and Education*, ICON Group International Inc.

Gazsó F.

1992 A politikai szocializáció folyamatai az iskolában, In: Csepeli, Gy. - Kéri, L. - Stumpf, I. (szerk.): *Állam és Polgár. Politikai szocializációs tanulmányok*, Budapest: MTA Politikatudományi Intézet, 141-145.

Falus, I.

2004 *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 271-319.

Farkas, O. (szerk.):

2007 *Demokratikus állampolgárságra nevelés*, Szeged: Egyetemi Kiadó.

Foucault, M.

1990 *Felügyelet és büntetés. A börtön története*, Budapest: Gondolat

Freire, P.

2000 *Pedagogy of the oppressed*, London: Continuum International Publishing Group

Hoskins, B. - Deakin, C. R.

2010 Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45. 121-137.

Hoskins, B. - Villalba, E. - Van Nijlen, D. - Barber, C.

2008 *Measuring CivCompetence in Europe - A composite indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School*, European Commission, CRELL http://active-citizenship.jrc.it/Documents/active%20citizenship/BryonyCCI_JRC42904_fnal.pdf

Jackson, T.

1993 *Learning through theatre* London: Routledge.

Kerr, D.

2008 *Aktív állampolgárságra nevelés. A terep előkészítése*, in: „Alattvaló vagy polgár?”, Az aktív állampolgárságra nevelés: hozzáadott érték a közoktatási reform sikeres reformjához, Munkakonferencia 2008 április 28, Összefoglaló Riport, Aktív Állampolgárság Alapítvány, 8-33.o http://www.aktivpolgar.hu/dinamikus/kiadvanyaink/konferencia_1.pdf

Lewin, K.

1975. *Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből*, Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Ligeti, Gy.

2002 *Gyújtós: Iskola, Demokrácia, Civilizáció*, Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Mérei F., Szakács F.

1975. *Csoportdinamika, Válogatás Kurt Lewin műveiből.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Mészáros, A.

2000 *Drámapedagógia az aktív tanulás és a vitakultúra szolgálatában*

Elérhető: <http://www.c3.hu/-tandem/cikkek/20000105.html>

Letöltés ideje: 2010 Március 22.

Nahalka, I.

2002 *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*, Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nagy József

2003 *Szociális kompetencia és proszocialitás.* In Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Budapest, Gondolat Kiadó, 120–137.

Nagy, J. - Zsolnai, A.

2001 Szociális kompetencia és nevelés. In: Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest: Osiris, 251–269.

Szauder, E.

1996 A dráma mint pedagógia, *Drámapedagógiai Magazin*, 12., 10-16.

Szitó, I.

2004 Hogyan hat a drámapedagógiai program a serdülőkor küszöbén álló fiatalok normakövető viselkedésére? *Drámapedagógiai Magazin* (28) 2: 2-10.

Vicsek L.

2006 *Fókuszcsoport: elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*, Budapest: Osiris

Zrinszky, L.

2000 *Iskolaelméletek és iskolai élet*, Budapest: OKKER