

Bordás Andrea

Pedagógusok szakmai tanulóközössége
Drámapedagógiai műhely Nagyváradon

Curriculum vitae

2011. jan. 28.

Tizenhárom éves vagyok. Február végén töltöm a 14-et. Kamaszodom.

Dajkám sok gyermeket nevelt már, és a legjobb pedagógusokhoz ajánlott be a későbbiekben.

A „közoktatási pályafutásom” elég érdekes képet mutat. Nagyon sok óvodába, iskolába jártam. Legtöbb helyen szívesen fogadtak, de volt, ahol rámkiabáltak, hogy oltsam már le a villanyt, ne fogyasszak annyi áramot. Aztán valamiért mindig továbbálltam: vagy mert „kinőttem a kisasztalt, kisszéket, illetve az iskolapadot”, vagy mert jobbnak láttam, ha új, gyermekcentrikusabb iskola után nézek. Meg különben is kíváncsi természetű vagyok. Sosem állok egy helyben, mindig csinálnom kell valamit, mindig valami újat akarok megnézni, felfedezni, kipróbálni, átélni. Egyesek szerint sosem fogok felnőni, mert túl játékos vagyok, meg túl izgága.

Négy évesen mentem be először a Pedagógusok Házába. Szüleim szép ruhába öltöztek, úgy vittek el oda. Kicsit ők is féltek, én is. De az igazgató bácsi kedves volt, a titkárnők sem kiabáltak rám, habár később elég sok volt velem a munka. Évente általában kétszer, de volt, hogy ötször is bementem hozzájuk, hogy töltsenek ki nekem 20, 30...60 igazolást. Most majd 100-at kell! Ez azért is fontos, mert négy éves koromtól több rólam az adat. Bár az újságokban addig is mindig benne voltam. 36 tanítási egységen vagyok túl. Legalábbis ennyiről van biztos adat. A kirándulásokat, a Jászfényszaruba, Illyefalvára kihelyezett tagozatokon végzett tanóráimat nem számoltam bele, de a párhuzamosan futó csoportokat igen. Az elején egy egész hetet tartott egy-egy „modul”, 5 napot reggeltől késő estig. Mert ugye a munka után még el kellett menni szerenádot adni a dajka fél cipőjének. 1500 órát tanultam eddig. A legtöbbet óvodába jártam. Furcsa, de úgy tűnik, sosem nővöm ki az óvodákat. Talán azért, mert az óvoda olyan, mint az igazi otthonom. Nincsenek nagyon

merev szabályok, sokat lehet játszani, és az óvó néni is érti, ha játszom. Aztán voltak itt általános iskolák középiskolák, még egyetem is.

Nagyon jó tanítóim, osztálytársaim voltak. Az osztályunk és a tanári gárda is folyamatosan bővült. Rengeteg embert ismertem meg ebben a 14 évben. A tanári gárda, mint már mondtam, remek volt. 24 magyarországi, egy ausztriai, egy angolai, és több hazai tanár. Azok, akiket a legjobban szerettem, és akik a legjobban szerettek, többször is eljöttek, és mindig valami újat tanítottak. Van, akinek én vagyok a próbababája. Ha itt működik az elképzelése, akkor máshol is. Szeretem ezt a szerepet. Kielegíti a kíváncsiságomat. Süsüt többször is kitagadták nálunk, és József Attila Altatójával magunkat ringattuk gyermekként. Játszottunk az öregekről, városi lámpásról, törpékről és óriásokról, idegen kultúrákról és a zsványokról, akiket János vitéz elintézett. Jártunk Oscar Wilde óriásának kertjében, a Kék Szakállú herceg várában, repültünk varázsszőnyeggel, és a mi Lúdas Matyinkban az ács remekül beszélt olaszul: uno grando copaco. Sokszor sírtunk, és sokat nevtünk. Falusi tanítóként, SS-katonaként, döntéshelyzetbe kerültünk. És folyamatosan improvizáltunk, énekelünk, meg a földön ettük a töltött káposztát húszan egy szobában.

Mint mondtam már, kamaszodom. Hosszú időre eltűnök a színről, hogy aztán újult erővel, nagy elképzelésekkel, álmokkal vessem bele magam a munkába. Önmagam fejlesztése egyre fontosabbá kezd válni számomra. És mint minden kamasz, én is keresem saját magam. Februártól szeretnék valami újat kipróbálni. Az iskola mellett összeülni az osztálytársaimmal, és megbeszélni mindazt, amit a hétköznapiokban csinálunk. Terveket szólni közösen, aztán megvalósítani őket, megnézni, mi sül ki belőlük. S közben használnánk mindazt, amit itt a 20, 100, ...1000 órában megtanultunk. Remélem sikerülni fog!

Szemléltetésként áll a cikk elején a Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely önéletrajza. Azoknak, akik bármilyen formában részesei voltak a Nagyvárad Drámapedagógiai Műhely munkájának, bizonyára sokat jelentenek a fenti sorok, élettel, emlékekkel töltődnek meg az utalások, jelentéssel a szövszerkezetek, mondatok. Azok, akiknek nem volt szerencsájük ebben az immár 14 éves munkában részt venni, valószínűleg kevésbé értik a sorok között megbújó tartalmat, de azt mindenképp le tudják szűrni, hogy kemény, mégis jókedvű munka folyt itt a hosszú évek során. Akarva, akaratlan a közös cél, közös érdeklődés közösséggé kovácsolta a pedagógusokat, akik tanítási tapasztalatukat, mindennapi élettapasztalataikat, implicit pedagógiai tudásukat hozták be a drámapedagógiai foglalkozásokra. Kérdés, hogy ha szakmai tanulóközösségként tekintünk a drámapedagógiai

műhelyekre, mekkora szerepe van magának a drámának a tanfolyamokon részt vevő pedagógusok tanulóközösséggé válásában.

Jelen tanulmány a szervezetszociológia, a tudásmenedzsment és a társas tanulás elmélete felől közelíti meg a drámapedagógiát, illetve a drámapedagógia művelőit, a drámapedagógia híveinek csoportosulásait.

A professzionális tanulóközösségekről szóló szakirodalom egy része (Little 1992, Hord 1997, Darling-Hammond & Sykes 1999) főként azt hangsúlyozza, hogy amikor a pedagógusok egymással együttműködve dolgoznak, a szervezeten vagy intézményen belül megnő a tanítási-tanulási folyamat minősége, a pedagógusok kompetensebbnek érzik magukat az aktuális problémák kezelésében (Cochran-Smith, & Lytle 1993, Lieberman 1995, Darling-Hammond 1996). A szakmai közösségekben mind felfedezik a Wenger (1998) által definiált gyakorlatközösségek jellemzőit: olyan szakértőkből álló közösségének tekintik a pedagógusok szakmai tanulóközösségeit, amelyet a közös érdeklődés, a szakma iránti elkötelezettség, egyfajta közös vállalat és megosztott (gyakorlat)repertoár köt össze. A kutatók egy csoportja a pedagógusok professzionális fejlődését vizsgálva (Lieberman & McLaughlin 1992, Daniels és mtsai 2007, Edwards & Mitton 2007, Cassidy és mtsai. 2008, Lieberman & Miller 2008, Moir & Hanson 2008, Edwards et al. 2009) kilép az egyes intézmények falai közül, és különböző oktatási intézmények pedagógusai, pedagógusképző és –továbbképző intézmények oktatói, pedagógushallgatók, gyakorló pedagógusok, esetleg kutatók vagy más, iskolához kapcsolódó szakmák képviselői között kialakuló csoportokat értelmezik gyakorlatközösségként, és tagjaik professzionális fejlődésében alapvető elemként határozzák meg ezekben az ún. szakmai tanulóközösségekben való aktív részvételt.

Szakmai közösségekről beszélve Schechter (2010) olyan gyakorlatközösségekben kialakuló professzionális interakció-hálókról beszél, amelyek segítik a professzionális fejlődést, megszüntetik az izolációt, átalakítják a gyakorlatot, és hozzájárulnak a résztvevő tanulásához. Scardamalia és Bereiter (1994) a kollaboratív tudásépítést tartja a jelen leghatékonyabb tanulási formájának, amelynek során a résztvevők együttesen dolgoznak egy probléma megoldásán, s ebben a problémamegoldásban az ún. tudásépítő diskurzus van segítségükre. A szakmai közösségekben tulajdonképpen elképzelhetetlen a kollaboratív tudásépítés diskurzus, dialógus nélkül (Daniels és mtsai. 2007).

Kollaboratív tudásépítés és szervezeten belüli tanulás valósul meg a drámapedagógiai műhelyekben. Az oktatási rendszer egészét szervezetként értelmezve, az egyes közoktatási intézményeket pedig szervezeti egységként, a drámapedagógiai tanfolyamok tulajdonképpen olyan virtuális, ugyanakkor nagyon is valóságos terek, ahova különböző szervezeti egységekből érkeztek a

tanulni vágyók. Jelen tanulmányban a Nagyvárad Drámaműhelyt a romániai oktatási rendszer egyik sajátos gyakorlatközösségeként értelmezzük, ahova a színház, színjátszás, drámajáték iránt fogékony pedagógusok érkeznek főként Bihar megyéből. De az évenkénti Országos Drámapedagógiai napokon rendszeresen megtaláljuk más romániai megyék képviselőit is. A tanulmány néhány általános megállapítás mellett leginkább a Nagyvárad Drámaműhelyre érvényes partikuláris megállapításokat, következtetéseket von le, amit sajátos, a magyarországi műhelyektől nagymértékben eltérő helyzete, szerepe, társadalmi-kulturális beágyazottsága igazol.

Jelen pillanatban 36 tanfolyamon és 1500 órán vannak túl a drámaműhely lelkes tagjai. Persze, kevesen vannak azok, akik az összes foglalkozáson jelen voltak, de azért akadnak. Az elmúlt években több száz pedagógus fordult meg ezeken a tanfolyamokon, vannak, akik mindig visszatértek, vannak, akik kihagytak néhány tanfolyamot, évet, de újból csatlakoztak, és vannak, akik nem jelentkeztek többet. Az újabb és újabb vagy épp visszatérő drámapedagógusok pedig, folyamatosan fenntartották a dráma iránti érdeklődést, mindig egy új, eddig nem látott oldalát mutatták a drámának. A nagyvárad drámapedagógiai tanfolyamok résztvevői többségükben szakmai fejlődésük érdekében jelennek meg évről évre a tanfolyamokon, a szakmai tudás gyarapítása mellett lelki feltöltődést is remélve. A képzések minden alkalommal azt a célt tűzik ki maguk elé, hogy szakmailag felvértezzék a pedagógusokat, a drámamunkában személyes tapasztalatot szerezve fejlesszék a résztvevők drámapedagógiai tudását. Ugyanakkor hol implicit, hol explicit formában megjelenik célként a közösségformálás is. Maga a drámapedagógia létmódja adja, hogy a foglalkozáson résztvevők közösséggé kovácsolódnak: a közös élmények hatására létrejövő csoportgondolkodás, az egyre erősödő csoportkogníció és kapcsolatháló jellemzően „drámás” identitást ad a résztvevőknek.

A drámapedagógiai képzésekkel kapcsolatban a társas tanulás és a gyakorlatközösséggé válás két szintjét különböztetjük meg. Egyrészt társas környezetben létrejövő kollaboratív tanulásról beszélhetünk minden egyes drámafoglalkozás alkalmával, amikor a résztvevők megosztják, majd felépítik és jelenetekben, állóképekben vagy más drámai konvenció használatával megjelenítik, explicitté teszik a foglalkozás adott témájával kapcsolatos tudásukat, másrészt, pedagógusokról lévén szó, sokkal fontosabb az a metaszint, amit a pedagógiai tudás megosztása, a pedagógiai gyakorlat tapasztalatainak megbeszélése jelent. A képzésen résztvevő pedagógusok megélt élményként cserélnek eszmét arról a folyamatról, ami a drámafoglalkozásokon végbemegy. Itt már nem az adott foglalkozás témája (fókusza) van a középpontban, hanem a pedagógiai cél és az, ahogyan ezt a célt különböző drámatechnikákkal el lehet érni, az, hogy az

egy-egy drámai konvenciók milyen szerepet játszanak egy-egy foglalkozásban, milyen hatást váltanak ki. Ezen a szinten kezd az is érdekessé válni, hogy a résztvevők között milyen kapcsolatok jönnek létre, illetve hogy az egyes pedagógusok milyen szerepet vállalnak a közösség életében. A tanulmányban a két szintre egyszerre figyelünk, de nagyobb hangsúlyt fektetünk a második szintre, ahol a szakmai tanulóközösséggé válás lehetőségeit boncolgatjuk.

A csoporttagság meghatározza az egyén gondolkodását, sőt identitását is (Daniels és mtsai. 2007), de meghatározott időnek kell eltelnie, míg a résztvevők megtanulnak egymástól tanulni, együttműködni, felelősséget vállalni a másikért, teljes erővel részt venni a közös, megosztott célok elérésében (Lieberman és Miller 2008). Ez egybecseng Harry Daniels és munkatársai (2007) azon kijelentésével, miszerint a közösségben létrejövő kollaboratív tanulás tipikusan hosszú ideig tart, és nem folyamatosan valósul meg, hanem kisebb szünetek, megszakítások észlelhetők közben. A Nagyvárad Drámapedagógiai Központ esetében 14 év történéseit elemezhetjük, a 14 év alatt összekovácsolódott csapatot vehetjük jobban szemügyre.

A szakmai közösségek felépítésében négy koncentrikus kör jelenti az egyre bővülő és a közösség céljaitól, vezetésétől egyre távolabb eső tagságot (Tomka 2009). A legbelső kör a mag, az az elkötelezett szűk szakértői csoport, amelyik előkészíti a tevékenységeket, találkozókat, tervezi, irányítja a közös munkát. A szakértő és a közösségi koordinátor szerepe a Nagyvárad Drámapedagógiai Központ esetében egybeesik, de mind a tartalmi munka, mind az adminisztratív feladatok elvégzésében segítőkre talál. Az első, 1997 februárjában szervezett drámatanfolyam 22 résztvevőjéből 6-an vannak jelen 2011 januárjában is az Országos Drámapedagógiai Napokon. Hozzájuk csatlakozott még néhány résztvevő a következő képzéseken, ők számítanak a legbelső körnek.

A legbelső körből kimaradók egy második, tágabb kör tagjaiként kapcsolódnak a közösséghez. Azok tartoznak ide, akik rendszeresen, aktívan részt vesznek ugyan a tanfolyamokon, bemutatókon, a szakmai munkában, de nem tervezik, szervezik azt, nem foglalkoznak az előkészítő munkálatokkal, inkább ötleteiket és tudásukat adják hozzá a közös munkához (Tomka 2009). Ők biztosítják a folyamatos szakértő kritikát, a különböző szemléletek egyensúlyát. A Nagyvárad Drámapedagógiai Központ esetében azokat a pedagógusokat számítjuk ebbe a körbe, akik már több mint három képzésen vettek részt, és rendszeresen visszajárnak a képzésekre. Azok, akik csak egy bizonyos időszakban aktív tagjai a közösségnek, hosszabb kihagyás után „alvó” tagokká válnak, majd teljesen kiszorulnak az aktív csoportból a periférikus résztvevők közé.

A harmadik csoport, a periférikus résztvevők csoportja, akik az előbbieknél ritkábban vesznek részt a közösség munkájában, azért válnak viszont különösen

fontosakká, mert periférikus helyzetük új nézőpontokkal gazdagítja a munkát. A periférikus résztvevők óvják meg a közösséget a szakmai túlkapasoktól, a csoportgondolkodás egyoldalúvá válásától. Ők azok, akik legkönnyebben válhatnak egy új gyakorlatközösség alapítójává, hiszen az egyik helyen periférikus, félig megfigyelői, félig résztvevői státuszban szerzett tapasztalataikat vihetik át egy új csoportba (Tomka 2009). Azok, akik először vesznek részt egy drámatanfolyamon ugyancsak a periférikus résztvevőkhöz tartoznak, idővel viszont az aktív csoporthoz vagy épp a maghoz is csatlakozhatnak, attól függően, mennyire motiváltak, milyen szerepet vállalnak a közösség további életében. Mivel az aktív és a periférikus résztvevők csoportja folyamatos mozgásban van, nehéz számszerűsíteni, melyik csoport hány tagot számlál.

A negyedik csoport a kívülállóké, ők a szemlélődők, kíváncsiskodók, akik nem feltétlenül vesznek részt a munkában, csak valamilyen szerepüknél, funkciójuknál fogva jelen vannak, megfigyelnek (pl. tanfelügyelő, intézményigazgató, újságíró). Ők ugyanúgy hathatnak termékenyítőleg a gyakorlatközösség munkájára, mint a periférikus résztvevők, de, amennyiben nem vesznek részt a tényleges munkában, nem nevezhetők a gyakorlatközösség tagjainak (Tomka 2009). Idővel viszont a külső koncentrikus körök tagjai egyre beljebb kerülhetnek.

Lave és Wenger (1991) periférikus résztvevők legitimizálásának modellje azt szemlélteti, hogyan integrálódnak az újonnan érkezők, a csoport perifériáján lévők egy gyakorlatközösségbe. A modell lényege, hogy a tanulás a részvétel révén megy végbe, nem az egyének fejében. A résztvevők – miközben egyéni tanulási utakat járnak be – különböző helyeket foglalnak el a csoportban. A perifériáról a központ felé törekvés során az új belépők anélkül tanulják meg a közösség szabályait, hogy bárki is explicit formában megtanította volna nekik. A szabályokat sokkal inkább implicit módon sajátítják el a közösség belseje felé közeledve. A gyakorlatközösség repertoárjának, vagyis a drámaformák, drámatechnikák, a drámapedagógia sajátos szaknyelvének elsajátításával legitimizálják perifériális részvételüket az új belépők (Lave – Wenger 1991). Csak úgy tudnak centrálisabb helyet elfoglalni, ha dialógust folytatnak a gyakorlatközösség négy körének tagjaival, ha szakértelmüket ezekben a dialógusokban bizonyítják. Esetünkben mindez nem egyszerű párbeszédet jelent, hanem azt, hogy az újonnan belépőknek a drámafoglalkozások alatt bizonyosságot kell tenniük hozott pedagógiai tudásukról, együttműködési képességükről, helyzetfelismerő képességükről, kommunikációs képességeikről, kreativitásukról, drámai érzékenységükről, nyitottságukról. Nem vizsgahelyzetet kell elképzelnünk, hanem olyan képzelet drámai szituációkat, amelyek valós érzelmeket, reakciókat váltanak ki a résztvevőkből. Természetesen, használat közben, a gyakorlatok során

fejlődnek is a már említett képességek. Az újonnan belépő hozott pedagógiai tudása, implicit elméletei új tartalmakkal gazdagodnak és gazdagítják mások tudását is. Minél közelebb kerülnek a tagok a legbelső körhöz, annál erőteljesebben határozza meg pedagógiai szemléletüket a közösséghez való tartozás.

A drámapedagógiai képzések, foglalkozások a maguk immanens sajátosságaiból adódóan a tudásmegosztás, a tudásteremtés és tudásgondozás (Tomka 2009), a kollaboratív tudásépítés (Scardamalia – Bereiter 1994) jellemző megnyilvánulásai, olyan helyek, ahol adott a társas támogató kontextus és a tanulás támogatása mint cél (Samaras – Freese – Kosnik – Beck 2008). A drámáról lehet beszélni, olvasni, de igazából csak az tudja, mit jelent, aki legalább egyszer aktívan részt vett egy foglalkozáson, megtapasztalta a társas közeget, azt, hogy mindenki hozzáteszi legjobb tudását, ötleteit pl. egy állókép létrehozásához. A közösen létrehozott tudás ezekben a helyzetekben abszolút mértékben épít a résztvevő előzetes tudására és arra a kommunikációra, amely az egyének és (társas) környezetük között létrejön. A konstruktivizmus „kapcsolásos” megközelítését látjuk itt egy lehetséges értelmezési keretnek, ahol „a tudáskonstruálás folyamatához elengedhetetlenül szükséges a társadalmi interakció” (Dirks 2009, 19).

A szociális tanuláselméletek 21. században virágba boruló neo-vigotszkijánus ága továbblép ezen a gondolaton és több elmélettel, tanulási modellel is szolgál a társas közegben végbemenő tanulás magyarázatára. A gyakorlatközösség modellje (Wenger 1998), a szituatív tanulás és a periférikus részvétel legitimizálásának modellje (Lave – Wenger 1991), a tudásépítés elmélete (Scardamalia – Bereiter 1994) és az expanzív tanulás elmélete (Engeström 2001) mind ugyanannak az elgondolásnak a talajából születnek: a tudás társas közegben, dialógus által létrejövő konstrukció. „A dráma arra tesz kísérletet, hogy a különféle helyzetek felmutatásával provokálja az együtt gondolkodókat: mit tartanak az adott helyzetben adekvát döntésnek, viselkedésnek” (Takács 2009, 30). Vagyis a dráma során társas helyzetben dialógus által létrejön egy adott helyzetre érvényes új tudás, ami a továbbiakban transzferálható, máshol is alkalmazható a közösség minden tagja számára. Ez történik a drámafoglalkozások elemi szintjén. Az ún. metaszinten viszont mindemellett kiemelt szerepet kap a szakmaiság, a foglalkozásokat követő szakmai megbeszélések, amelyek során értékek, attitűdök, nézetek ütköznek, explicit ismeretek kerülnek megvitatásra, és az egyéni implicit tudás explicitté válik.

A szakmai tanulóközösségek, s ezáltal a szakmai közösségekben létrejövő tudás fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy a tagok valóban közösségként éljék meg a csoporttagságot. Lieberman és Miller (2008) a tanárok szakmai közösségeit kutatva kimutatta, hogy amint a résztvevők elkezdik érezni a közösséget,

bevonódnak a munkába, új perspektívából értékelik saját magukat, társaikat, a tanulási folyamatot. A valódi tanulás megvalósulásához ugyanakkor elengedhetetlen fontosságú az „őszinte beszéd”, vagyis az, hogy a résztvevők merjék vállalni érzéseiket, gondolataikat, és ki is mondják ezeket. A szakmai tanulóközösségek nem harmonikus csevegések szinterei, épp ellenkezőleg, parázs vitákból születnek konstruktív megoldások. A szinergia hatása éppúgy érvényesül a foglalkozások során a kiscsoportos munkákban, mint az évek során különböző drámatanároktól elsajátított tudásban, a kialakuló csoportkognícióban. Számtalanszor tapasztalható, hogy egy-egy hevenyészett módon megbeszél, összerakott jelenet, amint bemutatásra kerül, olyan többletet kap, hogy maguk a prezentálók is meglepődnek közös teljesítményüktől. Ugyanez történik metaszinten is: a drámaformák, a drámapedagógia szemléletmódja gyakran összeütközésre készíti a pedagógusok elméleti és gyakorlati tudását. A drámafoglalkozások megbeszélése alkalmat ad arra, hogy a pedagógus saját gyakorlatát is szembesítse explicit és implicit pedagógiai elméleteivel, esetleg megértse különböző pedagógiai helyzetekben hozott döntéseit, a döntések mögött álló motívumokat. A saját gyakorlatra vetített reflexiók itt azáltal válnak a csoport tanulásának elősegítőivé, hogy megerősítik egymást, reflektálnak egymásra. Még az a pedagógus is tanul, aki esetleg nem meri hangosan kimondani gondolatait, csak figyelemmel követi a kialakult beszélgetést.

A kollaboratív tudásépítésnek két jól elkülöníthető szakasza van: az egyéni, megértést előtérbe állító értelmező tevékenység és az ezt követő közösségi tudásépítés szakasza. Mindkét szakaszban, sőt ezek ciklikus ismétlődésében is egyforma fontossággal bír a tudásépítő diskurzus (Scardamalia – Bereiter 2003). A drámafoglalkozások számtalan lehetőséget kínálnak a résztvevőknek arra, hogy saját maguk számára értelmezzék az épp vizsgált szituációt és a szituációban megnyilvánuló társadalmi normákat, emberi kapcsolatokat, érzelmeket. A tanítási drámában használt kontextusépítő, narratív, „költői jellegű” és reflektív konvenciók mind lehetőséget adnak a szituáció személyes értelmezésére, ugyanakkor a reflexiók, gondolatok másokkal való megosztása nemcsak a dráma működése szempontjából fontos, hanem a résztvevők szakmai tapasztalatszerzése szempontjából is.

A drámapedagógiai foglalkozásokon ún. triadikus tanulás (Paavola és Hakkarainen 2005, idézi Molnár – Kárpáti 2009) valósul meg, ahol a résztvevők mellett a tanulás tartalma is jelentős szerepet kap a folyamatban, hiszen nem egyszerűen valamilyen információ reprodukálásáról, nem a tanulás hagyományos, belső folyamatot takaró értelmezéséről van szó, hanem annak a külső, társadalmi tudásnak a megváltoztatásáról, ami csoportközi és különböző csoportok közötti interakciókban él (Scardamalia – Bereiter 2003). Jelen esetben a

pedagógiai szemlélet megváltoztatásáról. Arról, hogy az alapvetően még mindig tananyag- és oktatócentrikus romániai oktatási rendszerbe és gyakorlatba hogyan csempészik be a drámapedagógia hívei a gyermekközpontúságot, a tananyag önmagáért való elsajátítása helyett a képesség- és személyiségfejlesztés gondolatát.

Bibliográfia

- Cassidy, C. és mtsai (2008): Building communities of educational enquiry. *Oxford Review of Education*, Vol. 34/2. 217–235. p.
- Cochran-Smith, Marilyn – Lytle, S. (1993): *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Daniels, H. és mtsai. (2007): Learning in and for multi-agency working. In: *Oxford Review of Education*, 33/4. 521–538. p.
- Darling-Hammond, Linda (1996): The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53/6. 4–10. p.
- Darling-Hammond, Linda – Sykes, Gary (eds.) (1999): *Teaching as the Learning Profession: A Handbook of Policy and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dirks, A. L. (2009): Konstruktivista pedagógia, kritikai gondolkodás és a tekintély szerepe. In: „Konstruktív” Dráma. Színház és Pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek. Káva Kulturális Műhely, anBlokK Egyesület, Budapest.
- Edwards, A. – Mitton, T. (2007): Looking toward: rethinking professional learning through partnership arrangements in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, Vol. 33/4. 503–519. p.
- Edwards, A. és mtsai (2009): *Improving Inter-professional Collaborations. Multy-agency working for children's wellbeing*. Routledge, London, New York.
- Engeström, Y. (2001): Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. p.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: What are they and why are they important? *Issues About Change*, 6/1., Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. 1–8. p.
- Lave, J. – Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. (1995): Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan* (April), 591–596. p.
- Lieberman, A. – McLaughlin, M. W. (1992): Networks for Educational Change: Powerful and Problematic. *Phi Delta Kappan*, Vol. 73/9. 673–677. p.

- Lieberman, A. – Miller, L. (2008): *Teachers in Professional Communities. Improving Teaching and Learning*. Teachers College Press, New York & London.
- Little, Judith Warren (1992). Teacher development and educational policy. In: M. Fullan, & A. Hargreaves, *Teacher development and educational change*. London and Washington: Falmer Press. 170–193. p.
- Moir, Ellen – Hanson, Susan (2008): The New Teacher Center Forum: Developing a Community of Practice. In: Lieberman, Ann – Miller, Lynne (2008) (eds.) *Teachers in professional communities: Improving teaching and learning*. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York, London, 61–72. p.
- Molnár Pál – Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 48–60. p.
- Samaras, A. P. – Freese, A. R. – Kosnik, C.– Beck C. (eds.) (2008): *Learning Communities in Practice*. Dordrecht: Springer Press.
- Scardamalia, M. – Bereiter, C. (1994): Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3. 265–283. p.
- Scardamalia, M., – Bereiter, C. (2003): Knowledge Building. In: *Encyclopedia of Education*. (2nd ed., pp. 1370–1373). New York: Macmillan Reference, USA
- Schechter, C. (2010): Success as Leverage for Professional Learning Community: Exploring an Alternative perspective for School Improvement Process. In: *Teachers College Record* 112/1. 182–224. p.
- Senge, Peter M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Tomka János (2009): *A megosztott tudás hatalom*. Harmat, Budapest.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne.